

ISSN:2617-4294

المجلة العلمية للتربية



مجلة علمية وحكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية التربية - جامعة ذمار

♦ الاتزان الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

♦ واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها والمعوقات المرتبطة بها في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق بمحافظة الضالع من وجهة نظر المعلمين

♦ تطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية: تصور مقترح

♦ تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر (تصور مقترح)

♦ صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي - (دراسة عقديّة)

♦ نفقات العلماء وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي (923-648هـ / 1517-1250م)

♦ تعيين الخواص الضوئية وقدرة الامتزاز، وكفاءة إعادة استخدام الطين النانوي الطبيعي لإزالة الصبغة المباشرة الأنيونية الملوثة للماء

المجلة العلمية لكلية التربية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع الجامعة



موقع المجلة



معرفة
e-Marefa



شبكة
shamaa
شبكة المعلومات العربية التربوية
Arab Educational Information Network



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
البراد في قواعد المعلومات العربية



الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
الناشرة
باللغة العربية

Humanindex
قاعدة معلومات العلوم الإنسانية

Crossref

AraBase
قاعدة معلومات اللغة والأدب

EduSearch
قاعدة المعلومات التربوية

OPEN ACCESS

SFU

PKP
PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية والعلمية المختلفة - تصدر عن كلية التربية - جامعة ذمار

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. أحمد عبد الله الدميني

مدير التحرير:

أ.م.د. أحمد مسعد الهادي

المحررون:

أ.م.د. وليد أحمد عبد الرب

أ.م.د. زيد محمد فضائل

أ.م.د. عبد الله علي الأرياني

أ.م.د. فؤاد محمد زايد

أ.م.د. عبد الله صالح الكوماني

أ.م.د. علي محمد قراضة

أ.د. زيد أحمد ناصر الهدور

أ.د. أحمد علي مصلح مزروع

أ.م.د. عتيق محمد جبران العرامي

أ.م.د. إبراهيم ناصر صالح القيسي

أ.م.د. مصطفى علي الحاج

أ.م.د. عادل قائد علي الأرياني

أ.م.د. أمين علي محمد الجمال

التصحيح اللغوي:

القسم الإنجليزي

أ.م.د. أمين علي الجمال، أ. أحمد الشخطة

القسم العربي

د. عبده غيلان



الهيئة الاستشارية:

أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. أحمد علي محمد الأكوع (اليمن)
أ.د. عبد الكافي عبدالفتاح الرفاعي (اليمن)	أ.د. حمود محسن المليك (اليمن)
أ.د. منتهى عبده الزهراء محسن (العراق)	أ.د. عادل رسمي حماد (مصر)
أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)	أ.د. أحمد سيف حيدر (السعودية)
أ.د. محمد أحمد الجلال (اليمن)	أ.د. طالب ياسين محمود الخفاجي (الامارات)
أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. محمد حسين المعافا (اليمن)	أ.د. عبدالقادر صالح أبو بكر الحبشي (اليمن)
أ.د. جاسم خليفة سلكان المرياني (العراق)	أ.د. سامي أمين مكرد العريقي (اليمن)
أ.د. محمد أحمد طاهر الحاج (اليمن)	

الإخراج الفني

محمد محمد علي سبيع

جميع البحوث تعبر عن آراء أصحابها،
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

تنشر البحوث وفقاً لشروط رخصة المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار © 2006 by كلية التربية licensed under Attribution 4.0 International التي تسمح بالنسخ والتوزيع والنقل بأي شكل من الأشكال شريطة نسبة النص إلى صاحبه مع بيان التعديلات التي أجريت عليه



المجلة العلمية لكلية التربية
تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية والعلمية المختلفة
تصدر عن كلية التربية
جامعة ذمار
الجمهورية اليمنية

المجلد (15)

العدد (1)

2026

الترقيم الدولي:

(ISSN: 2617-4294)

(DOI: 10.60037)

الترقيم المحلي:

2006/129



قواعد النشر

المجلة العلمية لكلية التربية

- مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.
- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأكاديمية الأصلية باللغتين العربية والإنجليزية في شتى ميادين العلوم الإنسانية والعلمية داخل اليمن وخارجها.
- ترسل البحوث باسم رئيس التحرير أو مدير تحرير المجلة، على الإيميل الآتي: E-mail: journal_sei_edu2006@tu.edu.ye
- الآراء الواردة في البحوث والدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن رأي كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة، والباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن الأمانة العلمية.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر، على نحو سري، على محكمين من التخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم، وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبدیه المحكمون من ملاحظات، ويمنح الباحث (إفادة قبول نشر) بعد إتمام ملاحظات المحكمين، واعتمادها من قبل رئيس التحرير ومدير التحرير.
- لا تلتزم المجلة بإعادة رسوم التحكيم سواء قبل البحث أم لم يقبل.
- ترسل المجلة نسخة إلكترونية إلى الباحث من العدد الذي صدر فيه بحثه المنشور.
- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والطباعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها ووفقاً لنظام APA الإصدار السابع، والبحث باللغة العربية يكتب بخط Sakkal Majalla بحجم (14) Bold، وتكتب العناوين بخط Sakkal Majalla بحجم (16) Bold فيما البحث باللغة الإنجليزية يكتب بخط Time New Roman بحجم (13) Bold، وتكتب العناوين بحجم (14) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (2.5 سم يمين ويسار وأعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة، وأن تكون واضحة ومختصرة، تستخدم الأرقام العربية 1، 2، 3 في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- ضوابط التوثيق في المجلة:

تلتزم المجلة بأسلوبين في التوثيق، وفق طبيعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

1. التوثيق داخل المتن (نظام – APA الإصدار السابع):
يستخدم في جميع الأبحاث التربوية والإنسانية والعلمية؛ ويكتفي بذكر: اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، الصفحة، مثل: (الهادي، 2025، 15) وتُدرج قائمة المراجع في نهاية البحث وفقاً لمعايير APA7 وترتيبها الأبجدي.
 2. التوثيق في الهوامش وقائمة المصادر (للمخطوطات والمراجع التراثية وما يحتاج توثيقاً إضافياً)
يكتفي في الهامش بذكر: لقب المؤلف، عنوان البحث/الكتاب مختصراً، ثم الجزء والصفحة.
مثلاً: ابن منظور، لسان العرب: 6/ 340
وإذا لم يوجد جزء يكتفى بالصفحة، مثل: الجوهري، مسند مالك. 176
وتوثق المصادر في نهاية البحث على النحو الآتي:
 - المخطوطات: لقب المؤلف، اسمه، عنوان المخطوط، مكان الحفظ، ورقمه.
 - الكتب: لقب المؤلف، اسمه، عنوان الكتاب، بلد النشر، جهة النشر، سنة النشر.
 - الدوريات: لقب المؤلف، اسمه، عنوان المقال، اسم المجلة، المجلد، العدد، السنة، والDOI إن وجد.
 - الرسائل الجامعية: لقب الباحث، اسمه، عنوان الرسالة، نوعها، القسم، الجامعة، البلد، السنة.وترتب جميع المراجع ألفبائياً حسب لقب المؤلف.
- يقوم الباحث برومنة المراجع .
- يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى في الصفحة الأولى من البحث.
- يجب أن لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (200) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية والعكس.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة بما في ذلك الأشكال، والرسوم والمراجع والجداول والملاحق.
- يدفع الباحثون من داخل اليمن مبلغ (30000) ريال أجور النشر والتحكيم وفي حالة الصفحات الزائدة تحسب الصفحة (1000) ريال، ويدفع الباحثون من خارج اليمن مبلغ (150) دولاراً أجور النشر، وفي حالة الصفحات الزائدة تحسب الصفحة (5) دولار أو ما يعادلها بالريال اليمني.
- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني.



- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين -إن وجدوا- يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى.
 - تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
 - تعمل هيئة التحرير في المجلة على ترتيب الأبحاث المنشورة ضمن العدد الواحد وفقاً لمعايير فنية.
- للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/edu>

● المراسلات على العنوان البريدي والإلكتروني الآتي: journal_sei_edu2006@tu.edu.ye
عنوان المجلة:

كلية التربية – جامعة ذمار – ص ب: (87246) ت: (06509121 - 06509132) فاكس: (06509556).

Faculty of Education, Thamar University - P.O.Box: (06509121 - 06509132) Fax: (06509556).

<http://tu.edu.ye/faculty/education/> - E-mail: journal_sei_edu2006@tu.edu.ye

المحتويات

أمل يحيى عبد الله الهادي	9	الاتزان الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء
صالح قاسم علي عبيد، مصطفى علي الحاج طالب	37	واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها والمعوقات المرتبطة بها في المدارس الثانوية بمدينة الأزرق بمحافظة الضالع من وجهة نظر المعلمين
عبد الولي علي عبد الله اليعري، عبد السلام خالد المخلافي	66	فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي
عبد الرحمن الحاج	96	تطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية: تصور مقترح
سوسن سيف الصيادي	130	مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار
أمل محمد حسن البدوي، منى حسن محمد العمري	156	واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية
فاطمة بنت عبد الله البشر، مأثر بنت سعيد القحطاني، نورة بنت عبد الله الحارثي، نورة بنت علي آل مجري	194	تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر (تصور مقترح)
فاطمة علي محمد الصغير، حمود محسن قاسم المليكي	243	معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار
عمار أحمد صلاح معوضه	272	أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذمار من وجهة نظر الطلبة أنفسهم
محمد عبد الله الأبرط	314	العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار
سليمة هليل سليم العطوي، نورة بنت يحيى الفيضي	349	متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة
علي يحيى علي الفقيه، عبد السلام خالد المخلافي	381	أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية

أمل إبراهيم أحمد عسيري	405	تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير
جميلة يحيى علي المحنش ، محمد إبراهيم الصانع	452	الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظرهم
أمل محمد حسن البدوي ، أبرار عائض محمد آل بحير القحطاني	477	الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أمها
توفيق مصلح صالح السنباني، سمير عبد القادر حامد عبد الواحد	520	دور التحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية
أحلام بنت محمد بن سعد الوادي	557	صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي (دراسة عقدية)
آمنة عامر علي البشري	580	قصة زكريا -عليه السلام- في القرآن، والمسائل العقدية المستفادة منها
أحمد محمد آل مرزوق ، عبد الرحمن محمد الحارثي	618	حق المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي: دراسة نقدية من منظور التربية الإسلامية
عارف أحمد محمد ملهي	648	التأصيل الشرعي لفقه الموازنات بين المصالح والمفاسد
صلاح سلامة ضيف الله القضاة	670	اقتضاء الدين في الفقه الإسلامي ((الكفالة نموذجاً))
حسن إبراهيم محمد كبري	704	حقوق المعاقين بصرياً ومدى تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (دراسة ميدانية على المعلمين بمدارس المملكة العربية السعودية)
صالح بن ناصر علي الحمادي	739	نفقات العلماء وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي (648- 923هـ/ 1250-1517م)
محمد علي حسين ضيف الله ، وليد عبده أحمد	769	تعيين الخواص الضوئية وقدرة الامتزاز، وكفاءة إعادة استخدام الطين النانوي الطبيعي لإزالة الصبغة المباشرة الأنثوية الملوثة للماء

Emotional Stability and Its Relationship to the Big Five Personality Traits among Students at the Faculty of Education, Sana'a University

Dr. Amal Yahya Abdullah Al-Hadi*

dr.amal.ye@gmail.com

Abstract

This study aimed to determine the levels of emotional stability and the Big Five personality traits among students at the Faculty of Education, Sana'a University. The study also aimed to examine the nature of the relationship between them and to identify differences in each variable according to gender. The study adopted a descriptive-correlational approach, as it suited the nature and objectives of the research. The sample consisted of 376 male and female students from the Faculty of Education at Sana'a University, selected using simple random sampling. To achieve the study objectives, the researcher utilized an Emotional Stability Scale and the Big Five Personality Inventory after verifying their validity and reliability. The findings revealed a high level of emotional stability among students at the Faculty of Education, Sana'a University. The sample also demonstrated high levels across most dimensions of the Big Five personality traits: Neuroticism was at a moderate level, whereas extraversion, openness to experience, and agreeableness were high, and conscientiousness was very high. Furthermore, the results indicated statistically significant differences in emotional stability attributed to gender in favor of males, while no statistically significant differences were found in the Big Five personality traits according to gender. Additionally, the results revealed a statistically significant correlation between emotional stability and the Big Five personality traits.

Keywords: emotional stability; big five personality traits; Faculty of Education students; Sana'a University

* PhD in Guidance and Psychological Counseling - Psychology.

Cite this article as: Al-Hadi, A. Y. A& Al-Makhlafi, A. S. (2026). Emotional Stability and Its Relationship to the Big Five Personality Traits among Students at the Faculty of Education, Sana'a University, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 9 -36.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

د. أمل يحيى عبد الله الهادي*

dr.amal.ye@gmail.com

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى كل منهما تبعاً لمتغير النوع. واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. وتكونت عينة البحث من (376) طالباً وطالبة، من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء جاء مرتفعاً، كما تبين تمتع أفراد العينة بمستويات مرتفعة في معظم أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث جاء مستوى العصابية متوسطاً، في حين جاءت مستويات الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية مرتفعة، وجاء مستوى يقظة الضمير مرتفعاً جداً. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، طلبة كلية التربية،

جامعة صنعاء

* دكتوراه التوجيه والإرشاد النفسي - علم النفس.

للاقتباس: الهادي ، أ. ي. ع. (2026). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 9- 36

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تغيرات متسارعة في الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، انعكست بصورة مباشرة على الصحة النفسية للأفراد، ولاسيما فئة الشباب الجامعي الذين يواجهون ضغوطاً أكاديمية واجتماعية وانفعالية متعددة، الأمر الذي جعل الاتزان الانفعالي أحد المؤشرات المهمة للصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة الجامعات. ويؤكد رزيح (2023، ص 393) أن الاتزان الانفعالي يساهم في زيادة قدرة الطلبة على العمل والتفكير والدراسة والنشاط الذهني، كما يساعدهم على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، في حين أن ضعف الاتزان الانفعالي قد يؤدي إلى تشتيت التفكير وإضعاف القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة.

ويُعد الانفعال جانباً أساسياً من جوانب الحياة الإنسانية، إذ يرتبط بما يتعرض له الفرد من مثيرات داخلية وخارجية، وما يصاحبها من مشاعر واستجابات تؤثر في توافقه مع البيئة المحيطة (راجع، 2011، ص: 153؛ الحميري ووزير، 2018). كما يُعد الاتزان الانفعالي أحد المظاهر الرئيسة للصحة النفسية، حيث يتميز الفرد المتزن انفعالياً بالقدرة على التحكم في انفعالاته، والاستجابة للمواقف المختلفة بدرجة مناسبة من المرونة والاعتدال، بما يساعده على التكيف مع متطلبات الحياة وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (المشعان، 2021، ص: 223؛ عثمان، 2025).

وتزداد أهمية الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعات؛ نظراً لما تفرضه البيئة الجامعية من متطلبات أكاديمية واجتماعية، تستلزم قدراً من التوافق النفسي والقدرة على التعامل الإيجابي مع الضغوط المختلفة. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الاتزان الانفعالي يكونون أكثر قدرة على التكيف مع الصعوبات الأكاديمية واستخدام استراتيجيات فعالة في مواجهة المشكلات والتحديات المختلفة (Collie et al, 2016, P: 55).

ويُعد الاتزان الانفعالي ركيزة أساسية في بناء الشخصية السوية، إذ يساهم في تعزيز قدرة الفرد على التكيف مع المواقف المختلفة، والتحكم في استجاباته الانفعالية، وتحقيق التوافق مع ذاته ومع الآخرين، فضلاً عن دوره في تنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والتعامل الإيجابي مع الظروف المحيطة (عاشور، 2017، ص: 37).

ومن ناحية أخرى، تُعد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر النماذج العلمية شيوعاً في تفسير الشخصية الإنسانية، حيث تفترض أن الشخصية تتكون من خمسة أبعاد رئيسة هي: العصبية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير، وتمثل هذه الأبعاد إطاراً علمياً لتفسير الفروق الفردية في السلوك والانفعالات وأنماط التفاعل الاجتماعي (حسانين ومحمود، 2011، ص: 5). وقد حظي هذا النموذج باهتمام واسع في الدراسات النفسية؛ لما يتمتع به من قدرة على تفسير الفروق الفردية

في الشخصية والسلوك، فضلاً عن ثبات أبعاده عبر العديد من البيئات والثقافات المختلفة (ربيعه، 2016، ص:34؛ الحسين والزعبي، 2025).

ويُنظر إلى الاتزان الانفعالي بوصفه سمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للفرد، إذ تتأثر درجة استقراره الانفعالي بطبيعة السمات التي يمتلكها وأنماط استجاباته النفسية والاجتماعية، الأمر الذي يجعل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم الاختلافات في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين.

وعلى الرغم من الاهتمام البحثي المتزايد بمتغيري الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فإن معظم الدراسات السابقة تناولت هذين المتغيرين بصورة منفصلة، كما أن الدراسات اليمنية التي بحثت العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعات ما تزال محدودة - في حدود علم الباحثة - ولاسيما لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة في البيئة اليمنية للكشف عن طبيعتها ومستواها لدى هذه الفئة.

مشكلة البحث:

تُعد الصحة النفسية أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي لدى الشباب، ولاسيما طلبة الجامعات الذين يواجهون ضغوطاً ومتطلبات متزايدة خلال حياتهم الدراسية. وتشير منظمة الصحة العالمية إلى أن الاضطرابات النفسية تمثل أحد التحديات الصحية الرئيسة التي تواجه فئة الشباب، وأن القلق والاكتئاب والاضطرابات السلوكية تعد من أكثر المشكلات النفسية انتشاراً بينهم (World Health Organization [WHO], 2025). كما تؤكد العديد من التقارير الدولية أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية الصعبة تسهم في زيادة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب، الأمر الذي ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

وفي السياق اليمني، تسببت الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية التي شهدتها البلاد خلال السنوات الماضية في زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية على مختلف فئات المجتمع، بما في ذلك فئة الشباب الجامعي، ما جعل الاهتمام بالصحة النفسية والمتغيرات المرتبطة بها ضرورة علمية وتطبيقية (UNICEF, 2023).

ويُعد الاتزان الانفعالي من المتغيرات النفسية المهمة المرتبطة بالصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يساعد الفرد على التحكم في انفعالاته والتعامل الإيجابي مع المواقف المختلفة. وقد أشارت دراسة التوني (2014)، ودراسة الربيع وعطية (2016)، إلى أهمية الاتزان الانفعالي في تنمية شخصية الطالب وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، وتعزيز الجوانب النفسية والتربوية المرتبطة بالطالب الجامعي (شاطي وزغير، 2020، ص 382).

ومن ناحية أخرى، تُعد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر النماذج شيوعاً في تفسير الفروق الفردية في السلوك والانفعالات، حيث تسهم في تفسير أنماط التفكير والاستجابة للمواقف المختلفة وأساليب التفاعل مع الآخرين. ونظراً للارتباط الوثيق بين الجوانب الانفعالية والسمات الشخصية، فإن دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تمثل مدخلاً مهماً لفهم شخصية الطالب الجامعي.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية يمثلان المتغيرات المهمة في فهم شخصية الطالب الجامعي وتفسير سلوكه وتوافقه النفسي والاجتماعي. إلا أن محدودية الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة الجامعية اليمنية، ولاسيما لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، تبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة والكشف عن طبيعتها، بما يسهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بهذين المتغيرين والاستفادة من نتائجها في المجالين التربوي والنفسي. ومن هنا، تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء تعزى لمتغير النوع؟
- 3- ما مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء تعزى لمتغير النوع؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء.
- 2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير النوع.
- 3- التعرف على مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء.
- 4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير النوع.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- 1- يستمد البحث أهميته من تناوله لموضوع الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهما من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لما لهما من دور في تفسير السلوك الإنساني والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين.
- 2- يكتسب أهميته من أهمية المرحلة الجامعية بوصفها مرحلة نمائية تتشكل خلالها جوانب الشخصية، وتتبلور فيها القدرات المرتبطة بضبط الانفعالات واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية والتكيف مع متطلبات الحياة المختلفة.
- 3- قد يسهم في إثراء الأدب النظري المتعلق بالاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ولاسيما في البيئة اليمنية التي ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين هذين المتغيرين.
- 4- يضيف رصيداً علمياً يمكن أن يفيد الباحثين والمهتمين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- 1- قد تسهم نتائج البحث في دعم برامج الإرشاد النفسي الجامعي من خلال توفير مؤشرات علمية تساعد على تعزيز الاتزان الانفعالي لدى الطلبة وتنمية السمات الشخصية الإيجابية لديهم.
- 2- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تصميم البرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية الموجهة لطلبة الجامعات، بما يسهم في تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي.
- 3- يوفر البحث أداتين مقننتين لقياس الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بما يتيح الاستفادة منهما في الدراسات المستقبلية ذات الصلة.
- 4- قد تساعد نتائج البحث الجهات المعنية في الجامعات على تطوير الخدمات النفسية والإرشادية المقدمة للطلبة في ضوء طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والخصائص الشخصية.
- 5- يسلط البحث الضوء على أهمية الجوانب الانفعالية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين، الأمر الذي يمكن أن يسهم في تعزيز قدرتهم على التكيف مع الضغوط والصعوبات التي تواجههم خلال حياتهم الجامعية.

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- 1- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي بأبعاده المتمثلة في (التحكم بالانفعالات، والمرونة النفسية)، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأبعادها المتمثلة في (العصبية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير).
 - 2- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء المقيدين في الأقسام العلمية والإنسانية.
 - 3- الحدود المكانية: اقتصر البحث على كلية التربية بجامعة صنعاء، أمانة العاصمة صنعاء.
 - 4- الحدود الزمنية: اقتصر البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2026/2025 م.
- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:
- ورد في البحث الآتي:
- 1- الاتزان الانفعالي:
يُعرف نظرياً بأنه قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم في استجاباته الانفعالية والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة بدرجة مناسبة من التوازن والمرونة، بما يساعده على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. ويتكون من البعدين الآتين: (سليمان ونصراوين، 2020، ص:112):
- التحكم بالانفعالات: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم في ردود أفعاله الانفعالية عند مواجهة المواقف المختلفة.
- المرونة النفسية: قدرة الفرد على التكيف مع المواقف والضغوط والتغيرات المختلفة والتعامل معها بصورة إيجابية.
ويُعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في البحث الحالي.
 - 2- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:
تُعرف نظرياً بأنها نموذج للشخصية يفسر الفروق الفردية بين الأفراد من خلال خمسة أبعاد رئيسية، تتمثل في العصبية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير (جريش، 2018، ص:171). وتتمثل أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الآتي:
- العصبية: تشير إلى الميل نحو القلق والتوتر وعدم الاستقرار الانفعالي وسرعة التأثر بالمواقف الضاغطة (عبد الفتاح، 2020، ص:267).
- الانبساطية: تشير إلى الميل نحو التفاعل الاجتماعي والحيوية وتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين (كاتبة، 2019، ص:35).
- الانفتاح على الخبرة: يشير إلى تقبل الأفكار والخبرات الجديدة والاهتمام بالمعرفة وحب الاستطلاع والتجديد (حسانين ومحمود، 2011، ص:18).

- المقبولة: تشير إلى الميل نحو التعاون والتعاطف والثقة بالآخرين وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية (إبراهيم، 2018، ص:937).

- يقظة الضمير: تشير إلى التنظيم والانضباط وتحمل المسؤولية والالتزام بالواجبات والمهام (أبو زيتون، 2017، ص:164).

وتُعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في البحث الحالي.
الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة من المرتكزات الأساسية التي يستند إليها البحث العلمي؛ إذ تساهم في بناء الإطار النظري للبحث، وتحديد الفجوات البحثية، والاستفادة من المناهج والأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة، فضلاً عن الإفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها. وانطلاقاً من طبيعة البحث الحالي، فقد تم استعراض عدد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيري البحث، وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، وتصنيفها في محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي:

1- دراسة بركات والزعي (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقبل صورة الجسد والإجهاد الفكري، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات، تبعاً لمتغيري السنة الدراسية والحالة الاجتماعية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي وتقبل صورة الجسد والإجهاد الفكري من إعداد الباحثين. وتكونت عينة الدراسة من (150) مفردة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي جاء متوسطاً، وارتبط إيجابياً بتقبل صورة الجسد، وسلبياً بالإجهاد الفكري.

2- دراسة رزيق (2023):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في مستوى كل منهما تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، ومقياس الطفو الأكاديمي من إعداد لعي (2019). وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتزان الانفعالي والطفو الأكاديمي.

3- دراسة الشيباني (2023):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في المتغيرين تبعاً لمتغير النوع. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي،

واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد أحمد عبادة (1992)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد سجان الملحم (2014). وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتزان الانفعالي واتخاذ القرار.

4- دراسة المشعان (2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والضغط النفسي لدى طلبة الجامعة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي والضغط النفسي من إعداد الباحثة. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتزان الانفعالي والضغط النفسي، وارتفاع مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

5- دراسة شاطي وزغير (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأهلية والكشف عن الفروق فيه تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثين. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع.

6- دراسة القيسي (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والكشف عن الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغيري النوع وحجم الأسرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة، ومقياس أساليب التنشئة الوالدية من إعداد بدارين وغيث (2013). وتكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الاتزان الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتزان الانفعالي وأساليب التنشئة الوالدية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

1- دراسة جعفرور (2024):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، والتعرف على مستوى التعلم الذاتي، والكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، واعتمدت

الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، تعريب بدر الأنصاري (1997)، ومقياس التعلم الذاتي من إعداد ابتسام (2021). وتكونت عينة الدراسة من (203) طلاب وطالبات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العصابية والتعلم الذاتي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والتعلم الذاتي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المقبولية والتعلم الذاتي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع.

2- دراسة صالح وآخرون (2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الجزائر، والتعرف على الفروق تبعاً لمتغير النوع. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، تعريب بدر الأنصاري (1997)، ومقياس جودة الحياة النفسية من إعداد سليمان (2008). وتكونت عينة الدراسة من (249) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع.

3- دراسة السلماني (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك الذات والاكتئاب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق فيها تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد جولدبيرج (1999)، ومقياس بيك للاكتئاب (1974)، ومقياس إدراك الذات من إعداد الباحث. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين إدراك الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتمتع الطلبة بمستويات مرتفعة في جميع العوامل، حيث جاءت المقبولية في المرتبة الأولى تلتها الانفتاح على الخبرة ثم يقظة الضمير فالانبساطية وأخيراً العصابية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الذكور.

4- دراسة الشرعة والرواشدة (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط الشخصية المهنية لدى طلبة جامعة مؤتة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط الشخصية المهنية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقائمة التفضيلات المهنية لهولاند. وتكونت عينة الدراسة من (915) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط

الشخصية المهنية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث كانت الإناث أكثر ميلاً إلى العصابية، في حين كان الذكور أكثر ميلاً إلى الانفتاح على الخبرة.

■ التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أبرز نتائج الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً واضحاً بمتغيري الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث تناولت الدراسات المتعلقة بالاتزان الانفعالي علاقته بعدد من المتغيرات النفسية والتربوية، مثل الضغوط النفسية، والطفو الأكاديمي، واتخاذ القرار، وأساليب التنشئة الوالدية، وتقبل صورة الجسد. كما تناولت الدراسات الخاصة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية علاقتها بمتغيرات مختلفة، مثل التعلم الذاتي، وجودة الحياة النفسية، وإدراك الذات، وأنماط الشخصية المهنية. وأظهرت نتائج معظم الدراسات أن الطلبة الجامعيين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الاتزان الانفعالي وبعض أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أكدت وجود علاقات ارتباطية بين هذه المتغيرات وعدد من المتغيرات النفسية والتربوية.

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات في اعتمادها المنهج الوصفي الارتباطي واستخدام المقاييس النفسية أداة لجمع البيانات، كما اتفقت في تناولها عينات من طلبة الجامعات. في المقابل، اختلفت نتائجها فيما يتعلق بالفروق تبعاً لمتغير النوع؛ إذ توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، بينما لم تتوصل دراسات أخرى إلى وجود فروق دالة إحصائية. كما تباينت نتائج الدراسات في مستوى الاتزان الانفعالي وبعض أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وصياغة أهدافه وتساؤلاته، وبناء الإطار النظري، واختيار المنهج المناسب، وتطوير أدواتي البحث والتحقق من خصائصهما السيكمترية، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها.

رابعاً: ما يميز البحث الحالي:

يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يجمع بين متغيري الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في دراسة واحدة، ويبحث طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، في حين تناولت معظم الدراسات السابقة كل متغير بصورة مستقلة أو ربطته بمتغيرات أخرى مختلفة.

خامساً: الفجوة البحثية:

تتمثل الفجوة البحثية في ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعات، ومحدودية الدراسات اليمنية التي بحثت هذه العلاقة، ولاسيما لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء. ومن ثم جاء البحث الحالي ليسهم في سد هذه الفجوة من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، والتعرف على مستوياتهما، والكشف عن الفروق فيما تبعاً لمتغير النوع.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، والتعرف على الفروق فيما تبعاً لمتغير النوع.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء المسجلين في العام الجامعي 2026/2025م في الأقسام العلمية والإنسانية، والبالغ عددهم (2723) طالباً وطالبة، وفقاً للإحصائية الرسمية الصادرة عن شؤون الطلاب بالكلية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجمها (376) طالباً وطالبة من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية بكلية التربية بجامعة صنعاء.

أداتا البحث:

لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بإعداد أداتين هما:

أولاً: مقياس الاتزان الانفعالي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتزان الانفعالي بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاستفادة من عدد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، ومنها: حمدان (2010)، وسمور (2012)، وأبو مصطفى (2015)، وربيعة (2016)، وشاطي وزغير (2020)، وملحم والشمائلة (2022)، وحمزة (2024)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (20) فقرة موزعة على بعدين هما:

- التحكم والسيطرة على الانفعالات.

- المرونة الاجتماعية.

وقد تمت الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: تنطبق تماماً (5 درجات)، تنطبق كثيراً (4 درجات)، تنطبق أحياناً (3 درجات)، تنطبق نادراً (درجتان)،

وتنطبق قليلاً (درجة واحدة). كما اشتمل المقياس على فقرات إيجابية وأخرى سلبية، وتم عكس درجات الفقرات السلبية عند التصحيح. وبلغت أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (100) درجة، وأدنى درجة (20) درجة. وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع البحث من خارج العينة الأساسية.

1- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، عُرضت فقراته على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (5) محكمين، للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، ووضوح صياغتها اللغوية، وسلامة محتواها العلمي. وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، وأقرت صلاحية المقياس للتطبيق.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتزان الانفعالي بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

م	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
1	التحكم والسيطرة على الانفعالات	أجد صعوبة في اتخاذ القرار.	.365**
2		أجد صعوبة في التعبير عما بداخلي.	.602**
3		أتضايق من كثرة المناقشة والجدل.	.355**
4		أسعى لتغيير الصفات السلبية لدي.	.326**
5		أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.	.377**
6		قادر على حل مشكلاتي دون اللجوء إلى أحد.	.462**
7		أناثر كثيراً بمصائب الآخرين.	.513**
8		أقبل النقد حتى لو كان غير محله.	.488**
9		أشعر بالخوف عندما أتعرض لمواقف جديدة.	.282**
10		أستطيع احتواء الأزمة بسرعة.	.203*
11	المرونة الاجتماعية	أنا فخور بما حققت من إنجازات.	.388**
12		أتعامل مع معظم المواقف بسهولة ويسر.	.254*
13		أفقد الثقة في أي شخص.	.170
14		أشعر بالرضا تماماً عن نفسي وحياتي.	.387**
15		لا أغير رأيي بسهولة.	.654**
16		أنا قادر على إنجاز ما أطمح إليه.	.582**

م	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
17	أرى إنني أستطيع المرونة والتكيف مع المشكلات الحياتية	.526**	
18	بسهولة اعترف بخطي وأقدم الاعتذار المناسب.	.505**	
19	أنا الذي أبدأ غالباً بمصالحة من يخاصمني.	.491**	
20	أشعر أن كل يوم جديد يحمل لي مفاجأة سعيدة.	.467**	

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس حققت معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، باستثناء الفقرتين (10) و(12) اللتين كانتا دالتين عند مستوى (0.05)، في حين لم تحقق الفقرة (13) دلالة إحصائية؛ ما استدعى حذفها من المقياس. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (19) فقرة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
التحكم والسيطرة على الانفعالات	.835**
المرونة الاجتماعية	.865**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط بعد التحكم والسيطرة على الانفعالات بالدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.835)، بينما بلغ معامل ارتباط بعد المرونة الاجتماعية (0.865)، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

3- الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) طالباً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات (0.688)، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

4- محك تفسير المتوسطات الحسابية:

اعتمدت الباحثة محكاً تفسيرياً لتحديد مستويات الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في البحث، وذلك من خلال حساب طول الفئة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{إيجاد المدى} = \text{أعلى قيمة} - \text{أقل قيمة} = 5 - 4 = 1$$

$$\text{إيجاد طول الفئة} = \text{المدى} / \text{عدد البدائل} = 5/4 = 1.25$$

ويمكن توضيح مستويات تفسير المتوسطات الحسابية في الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

تحديد مستويات الدلالة اللفظية للمقياس

الدلالة اللفظية	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		قيمة البديل
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
منخفض جداً	1.80>	1	1
منخفض	2.60>	1.80	2
متوسط	3.40>	2.60	3
مرتفع	4.20>	3.40	4
مرتفع جداً	5	4.20	5

ثانياً: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

قامت الباحثة بإعداد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، والاستفادة من عدد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، ومنها: السلماني (2015)، وكاتب (2019)، والمسروية (2022)، وجعفرور (2024). وتكون المقياس من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- العصبية.

- الانبساطية.

- الانفتاح على الخبرة.

- المقبولية.

- يقظة الضمير.

وقد تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها والمكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية للتحقق من خصائصه السيكومترية.

1- الصدق الظاهري:

عُرضت فقرات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (5) محكمين، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتهي إليها

م	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
1	العصبانية	أشعر بأنني أقل من الآخرين.	.626**
2		أشعر كثيراً بالتوتر والعصبية.	.640**
3		أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الآخرون.	.492**
4		أشعر بانتهيار أعصابي إذا وقعت تحت ضغط ما.	.638**
5		أشعر بالعجز وقلة الحيلة أمام ما يواجهني من مسؤولية.	.646**
6	الانبساطية	أحب أن يكون حولي الكثير من الناس.	.730**
7		أنا معروف بنشاطي وهمتي.	.664**
8		يغلب علي التشاؤم في الحياة.	.599**
9		أتمتع بالحيوية والنشاط أثناء ممارستي لأعمالي.	.548**
10		أنا شخص سعيد ومبتهج.	.754**
11	الانفتاح على الخبر	أرى الجمال في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها.	.537**
12		أرغب في السفر للخارج وزيارة أماكن جديدة.	.616**
13		أحب القراءة والاطلاع كثيراً.	.465**
14		أستمتع بالتأمل في النظريات والأفكار المجردة.	.515**
15		أجد المتعة في التأمل والتعمق في القضايا الفلسفية.	.362**
16	المقبولية	أحاول أن أكون ودوداً ولطيفاً مع الآخرين.	.459**
17		علاقاتي الاجتماعية واسعة جداً.	.477**
18		أتجنب بشكل كبير جرح مشاعر الآخرين.	.480**
19		غالباً ما أدخل في مجادلات مع عائلي ومع زملائي في الجامعة.	.459**
20		أميل إلى التعاون مع الآخرين بدلاً من التصادم معهم.	.336**
21	بقطة الضمير	أكافح أن أكون متميزاً في كل ما أقوم به.	.633**
22		أحرص على تحقيق أهدافي وطموحاتي وفقاً لخطط مسبقة.	.565**
23		لا أهتم كثيراً لترتيب وتنظيم ما هو حولي.	.617**
24		أحرص على إنجاز أعمالي بدقة وضمير.	.609**
25		أحرص على إنجاز أعمالي في الوقت المحدد لها.	.674**

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس حققت معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يدل على اتساق الفقرات مع الأبعاد التي تنتهي إليها وصلاحياتها للتطبيق.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
1- العصبية	.420**
2- الانبساطية	.752**
3- الانفتاح على الخبرة	.652**
4- المقبولية	.502**
5- الضمير	.725**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط العصبية بالدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.420)، والانبساطية (0.752)، والانفتاح على الخبرة (0.652)، والمقبولية (0.502)، وبقطة الضمير (0.725)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يؤكد تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق البنائي.

3- الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) طالباً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات (0.715)، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

4- محك تفسير المتوسطات الحسابية:

اعتمدت الباحثة محك تفسير المتوسطات الحسابية المستخدم في مقياس الاتزان الانفعالي لتحديد مستويات الاستجابة على فقرات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

لتحقيق أهداف البحث ومعالجة البيانات وتحليلها إحصائياً، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء.
- 2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداتي البحث.
- 3- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداتي البحث.
- 4- اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ للكشف عن الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة، كما يوضح ذلك الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
1- المرونة الاجتماعية	4.86	0.72	1	مرتفع جداً
2- التحكم والسيطرة على الانفعالات	3.48	0.52	2	مرتفع
الاتزان الانفعالي ككل	4.17	0.52	—	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.17) بانحراف معياري (0.52). كما جاء بعد المرونة الاجتماعية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.86)، يليه بعد التحكم والسيطرة على الانفعالات بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (3.48).

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تسهم في تنمية مهارات التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وما توفره من خبرات حياتية وتفاعلات اجتماعية، تساعد على التعامل الإيجابي مع المواقف المختلفة والضغوط الأكاديمية والاجتماعية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تؤكد عليه النظريات النفسية والاجتماعية من أن التنشئة الأسرية السليمة، والدعم الاجتماعي، والشعور بالأمن النفسي، تسهم في تعزيز الاتزان الانفعالي لدى الأفراد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات شاطي وزغير (2020)، والمشعان (2021)، ورزيح (2023)، والشيباني (2023)، التي أشارت إلى تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي، بينما اختلفت مع نتائج دراسة بركات والزعبي (2024) التي أظهرت أن مستوى الاتزان الانفعالي جاء متوسطاً.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلية التربية على مقياس الاتزان الانفعالي تُعزى لمتغير النوع؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير النوع، كما يوضح ذلك الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	النتيجة
1- التحكم والسيطرة على الانفعالات	ذكور	185	35.76	5.24	3.54	0.000	دالة إحصائياً
	إناث	191	33.57	5.00			
2- المرونة الاجتماعية	ذكور	185	33.16	4.11	1.73	0.085	غير دالة إحصائياً
	إناث	191	32.15	5.45			
الاتزان الانفعالي ككل	ذكور	185	68.91	7.67	3.25	0.001	دالة إحصائياً
	إناث	191	65.72	8.56			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، وكذلك في بعد التحكم والسيطرة على الانفعالات، تُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المرونة الاجتماعية. وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر ميلاً إلى ضبط الانفعالات والتحكم في التعبير عنها بحكم طبيعة التنشئة الاجتماعية والأدوار المجتمعية السائدة، ما ينعكس على مستوى الاتزان الانفعالي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات القيسي (2020)، والمشعان (2021)، ورزيح (2023)، التي أشارت إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور، بينما اختلفت مع نتائج دراستي شاطي وزغير (2020)، والشيباني (2023)، اللتين لم تتوصلا إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد المستوى والدلالة اللفظية لأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما يوضح ذلك الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
1- بقطة الضمير	4.22	0.59	1	مرتفع جداً
2- الانبساطية	3.78	0.70	2	مرتفع

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
3- الانفتاح على الخبرة	3.59	0.54	3	مرتفع
4- المقبولية	3.52	0.53	4	مرتفع
5- العصبية	3.08	0.74	5	متوسط
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل	3.64	0.31	-	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.64) بانحراف معياري (0.31). كما جاء بعد يقظة الضمير في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جداً، تلاه بعد الانبساطية، ثم الانفتاح على الخبرة، فالمقبولية، وجميعها بمستوى مرتفع، في حين جاء بعد العصبية في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط. وقد يعزى ارتفاع مستوى يقظة الضمير إلى شعور الطلبة بالمسؤولية وحرصهم على إنجاز المهام والالتزام بمتطلبات الدراسة الجامعية، كما يمكن تفسير ارتفاع الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية بطبيعة البيئة الجامعية التي تشجع على التفاعل الاجتماعي وتبادل الخبرات وتكوين العلاقات الإيجابية. أما حصول العصبية على مستوى متوسط فيشير إلى وجود قدر معتدل من القلق والانفعالات السلبية لدى الطلبة دون أن يصل إلى مستوى مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السلماي (2015)، التي أظهرت تمتع طلبة الجامعة بمستويات مرتفعة في معظم أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلية التربية على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع، كما يوضح ذلك الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	النتيجة
1- العصبية	ذكور	185	15.01	3.75	1.65	0.100	غير دالة إحصائياً
	إناث	191	15.74	3.60			
2- الانبساطية	ذكور	185	19.20	3.07	1.41	0.159	غير دالة إحصائياً
	إناث	191	18.61	3.81			
3- الانفتاح على	ذكور	185	18.09	2.72	0.73	0.465	غير دالة

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة
كلية التربية بجامعة صنعاء

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	النتيجة
الخبرة	إناث	191	17.85	2.68			إحصائياً
4- المقبولية	ذكور	185	21.11	3.26	0.09	0.932	غير دالة
	إناث	191	21.08	3.17			إحصائياً
5- يقظة الضمير	ذكور	185	25.56	3.26	1.05	0.295	غير دالة
	إناث	191	25.11	3.82			إحصائياً
العوامل الخمسة ككل	ذكور	185	98.98	7.99	0.57	0.569	غير دالة
	إناث	191	98.40	8.87			إحصائياً

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في جميع أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفي الدرجة الكلية للمقياس، ما يشير إلى أن متغير النوع لم يكن له تأثير في مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء. وقد يعزى ذلك إلى تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والتربوية التي يعيشها الطلبة والطالبات، إضافة إلى خضوعهم لبيئة جامعية واحدة، توفر فرصاً مقاربة للتفاعل الاجتماعي واكتساب الخبرات وتطوير السمات الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صالح وآخرون (2018) ودراسة جعفر (2024)، اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة السلماي (2015) ودراسة الشرعة والرواشدة (2015) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الشخصية تبعاً لمتغير النوع.

خامساً: عرض نتائج السؤال الرئيس ومناقشته: ما العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما يوضح ذلك الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة
كلية التربية بجامعة صنعاء

المتغير	العصبية	الانقباضية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
الاتزان الانفعالي	معامل الارتباط (Pearson Correlation)	-0.27**	0.43**	0.10	0.24**
	مستوى الدلالة (Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.112	0.000
	العدد (N)	376	376	376	376

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة، دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والعصبية، في حين توجد علاقات ارتباطية موجبة، دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي وكل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير، بينما لم تظهر علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والانفتاح على الخبرة. وتشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستويات العصبية يرتبط بانخفاض الاتزان الانفعالي، في حين يرتبط ارتفاع الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير بارتفاع مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، وهو ما يمكن تفسيره بأن الطلبة الذين يتمتعون بسمات شخصية إيجابية، مثل الانضباط الذاتي والتفاعل الاجتماعي الإيجابي والتعاون مع الآخرين، يكونون أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم والتعامل مع الضغوط والمواقف المختلفة بصورة متزنة. وتتفق هذه النتيجة بصورة عامة مع نتائج دراسات السلماني (2015)، والشرعة والرواشدة (2015)، وصالح وآخرون (2018)، والقيسي (2020)، والمشعان (2021)، ورزج (2023)، والشيباني (2023)، وبركات والزعبي (2024)، وجعفرور (2024)، التي أكدت وجود ارتباط بين الاتزان الانفعالي والخصائص الشخصية أو المتغيرات النفسية ذات الصلة.

خلاصة النتائج:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تلخيص أبرز النتائج فيما يأتي:
- 1- إن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء جاء مرتفعاً، فيما جاء بعد المرونة الاجتماعية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جداً.
 - 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في بعد المرونة الاجتماعية.
 - 3- إن مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء جاء مرتفعاً، حيث احتل بعد يقظة الضمير المرتبة الأولى، في حين جاء بعد العصبية في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.
 - 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعادها تبعاً لمتغير النوع.
 - 5- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والعصبية.
 - 6- وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي وكل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير.
 - 7- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والانفتاح على الخبرة.
- الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- 1- يتمتع طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء بدرجة جيدة من الاتزان الانفعالي، الأمر الذي يعكس قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية والتعامل الإيجابي مع المواقف والضغوط المختلفة.
 - 2- يشير ارتفاع مستوى المرونة الاجتماعية لدى الطلبة إلى امتلاكهم مهارات اجتماعية تساعدهم على التفاعل الإيجابي والتوافق مع البيئة الجامعية.
 - 3- تعكس الفروق في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور وجود تأثير لبعض العوامل الاجتماعية والتربوية في تشكيل الاستجابات الانفعالية لدى الطلبة.
 - 4- يدل ارتفاع مستوى يقظة الضمير على تمتع طلبة كلية التربية بدرجة مرتفعة من المسؤولية والانضباط الذاتي والالتزام بمتطلبات الدراسة الجامعية.
 - 5- يشير عدم وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير النوع إلى تقارب السمات الشخصية الأساسية بين الطلبة والطالبات في البيئة الجامعية.
 - 6- تؤثر بعض أبعاد الشخصية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، حيث يسهم كل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير في تعزيز الاتزان الانفعالي، في حين تؤثر العصابية بصورة سلبية فيه.
 - 7- يمثل الاتزان الانفعالي أحد المؤشرات المهمة للصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
 - 8- تؤكد النتائج أهمية الاهتمام بالجوانب النفسية والشخصية داخل البيئة الجامعية، لما لها من دور في دعم التوافق النفسي والأكاديمي للطلبة.
- التوصيات:**

- في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:
- 1- تعزيز خدمات الإرشاد النفسي في الجامعات بما يسهم في تنمية الاتزان الانفعالي لدى الطلبة والمحافظة عليه.
 - 2- إعداد برامج تدريبية وإرشادية تستهدف تنمية مهارات التحكم بالانفعالات والتعامل الفاعل مع الضغوط النفسية والأكاديمية.
 - 3- الاهتمام بتنمية السمات الشخصية الإيجابية المرتبطة بالاتزان الانفعالي، ولاسيما يقظة الضمير والانبساطية والمقبولية، من خلال الأنشطة والبرامج الجامعية المختلفة.
 - 4- تطوير برامج وقائية وإرشادية تساعد الطلبة على الحد من مظاهر العصابية والتوتر والانفعالات السلبية.
 - 5- دعم الأنشطة الطلابية التي تعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمسؤولية والانضباط الذاتي والعمل التعاوني بين الطلبة.
 - 6- الاستفادة من نتائج البحث عند إعداد الخطط والبرامج النفسية والإرشادية الموجهة لطلبة الجامعات.

7- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على مراعاة الجوانب النفسية والشخصية للطلبة وتعزيز المناخ الجامعي الداعم للصحة النفسية.

المقترحات:

- في ضوء نتائج البحث، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
- 1- دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات اليمنية.
 - 2- دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، مثل: الذكاء الانفعالي، والصلابة النفسية، والرضا عن الحياة.
 - 3- دراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بمتغيرات أكاديمية واجتماعية أخرى لدى طلبة الجامعات.
 - 4- بناء برنامج إرشادي لتنمية الاتزان الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين والتحقق من فاعليته.
 - 5- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة الجامعات الحكومية والأهلية في مستوى الاتزان الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
 - 6- دراسة أثر العصابية في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.
 - 7- إعادة تطبيق البحث على عينات من جامعات ومناطق جغرافية مختلفة للتحقق من إمكانية تعميم النتائج.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، لمياء عطا. (2018). أساليب الصراع التنظيمي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من العاملين بالجامعة. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 9(4)، 929-951.
- أبو زيتون، جمال عبد الله. (2017). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالتميز. *دراسات: العلوم التربوية*، 44(4)، 163-185.
- أبو مصطفى، شادي محمد. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- بركات، رندة، والزعبي، أحلام. (2024). مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقبل صورة الجسد والإجهاد الفكري لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 27(2).
- جريش، إيمان عطية. (2018). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 28(99)، 163-223.
- جعفور، أسماء. (2024). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- حسانين، السيد، ومحمود، عبد النعيم. (2011). المشاركة السياسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، (3).

- الحسين أ. ع.، والزعيي إ. ع. (2025). نوبات الصداع النصفي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الآداب، 13(1)، 307-328. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2442>
- حمدان، محمد كمال. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- حمزة، مريم. (2024). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجزائر.
- الحميري ع. ف. م. خ.، ووزير ع. ع. ر. (2018). التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، مجلة الآداب، 1(6)، 155-187. <https://doi.org/10.35696/v1i6.498>
- راجح، أحمد عزت. (2011). أصول علم النفس. دار المنابر.
- ربيعة، عقابني. (2016). علاقة سمات الشخصية حسب نموذج العوامل الخمسة الكبرى بالذكاء الانفعالي لدى المرضيين بولاية وهران. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران محمد بن أحمد، الجزائر.
- رزيج، فيصل حمدي. (2023). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالطفو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 30(6).
- السلماني، عمار عبد الجبار. (2015). تناقض إدراك الذات والاكثاب وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- سليمان، لى نزار، ونصراوين، محمد. (2020). مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتكوين الصداقات والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بلدة البعينة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(6)، 107-139.
- سمور، أحلام نعيم. (2012). المسيرة-المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- شاطي، عبد العباس غضيب، وزغير، كريم حسن. (2020). الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأهلية. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار.
- الشرعة، حسين سالم، والرواشدة، رائف عبد الوهاب. (2015). العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وأنماط الشخصية المهنية: دراسة ميدانية على طلبة جامعة مؤتة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(3)، 155-180.
- الشياباني، نجية محمد. (2023). الاتزان الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار لدى بعض طلاب جامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(4).
- صالح، سعيدة، وأيت حبوش، سعاد، وشريفي، هناء. (2018). علاقة جودة الحياة النفسية بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3)، 383-395.
- عاشور، باسل محمد. (2017). الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى مرضى العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عبد الفتاح، مبرال مصطفى. (2020). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باستخدام الجمهور المصري لتطبيق الإنستغرام. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 20(1).
- عثمان ح. ع. ا. م. (2025). الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الخرطوم. مجلة الآداب، 13(1)، 9-32. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2446>

القيسي، لما ماجد. (2020). الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1).

كاتبة، ريم غالب. (2019). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

المسروية، جوخة حمد حميد. (2022). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرقية، سلطنة عمان.

المشعان، وسمية محمد. (2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(36).

ملحم، أحمد محمد، والشمالية، تهاني بسام. (2022). مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتقبل الذات لديهم. مجلة العلوم التربوية، جامعة مؤتة، 49(3)، 331-346.

References

- 'Abd al-Fattāh, Mirāl Muṣṭafā. (2020). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah wa-'Alāqatuhā bi-Istikhḍām al-Jumhūr al-Miṣrī li-Taṭbīq al-Instagram. Al-Majallah al-Miṣriyyah li-Buḥūth al-Ra'y al-'Āmm*, 20(1).
- Abū Muṣṭafā, Shādī Muḥammad. (2015). *Al-Ḍughūṭ al-Nafsiyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Ittizān al-Infi'ālī wa-al-Qudrah 'alā Ittikhādh al-Qarār Ladā Mumariḍi al-Ṭawārī' fī al-Mustashfayāt al-Hukūmiyyah* (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Palestine.
- Abū Zaytūn, Jamāl 'Abd Allāh. (2017). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā fī al-Shakhṣiyyah wa-'Alāqatuhā bi-Mahārāt al-Taḳīr al-Ibdā'ī Ladā al-Ṭalabah al-Mawḥūbīn wa-al-Mutafawwiqīn al-Multaḥiqīn bi-al-Madāris al-Khāṣṣah li-al-Mutamayyizīn. Dirāsāt: Al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, 44(4), 163–185.
- Al-Humairi, A. F. M. K. ., & Wzir, A. A. R. . (2018). The Big Five Factors in Predicting Life Satisfaction for the Personality of University Students. *Journal of Arts*, 1(6), 155-187. <https://doi.org/10.35696/v1i6.498>
- Al-Hussein, A. A., & Al-Zoaby, I. A. (2025). Migraine Headache Attacks Association with the Big Five Personality Factors in Light of Some Variables. *Journal of Arts*, 13(1), 307-328. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2442>
- Al-Masrūriyyah, Jawkhat Ḥamad Ḥumayd. (2022). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah wa-al-Tashawwuhāt al-Ma'rifiyyah wa-'Alāqatuhumā bi-Dāfiyyat al-Injāz Ladā Ṭalabat al-Ṣaff al-Ḥādī 'Ashar bi-Muḥāfaẓat Shamāl al-Sharqiyyah bi-Sulṭanat 'Umān* (Unpublished master's thesis). Al-Sharqiyyah University, Oman.
- Al-Mush'ān, Wasmiyyah Muḥammad. (2021). *Al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuhu bi-al-Ḍughūṭ al-Nafsiyyah. Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah li-al-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 12(36).

- Al-Qaysi, Lamā Majid. (2020). *Al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuḥu bi-Asālib al-Tanṣih al-Wālidīyah. Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 28(1).
- Al-Salmānī, 'Ammār 'Abd al-Jabbār. (2015). *Tanāquḍ Idrāk al-Dhāt wa-al-Iktī'āb wa-'Alāqatuhumā bi-al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah Ladā Ṭalabat al-Jāmi'ah* (Unpublished doctoral dissertation). University of Baghdad, Iraq.
- Al-Shara'ah, Ḥusayn Sālim, & Al-Rawāshidah, Rā'if 'Abd al-Wahhāb. (2015). *Al-'Alāqah Bayna al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā fi al-Shakhṣiyyah wa-Anmāt al-Shakhṣiyyah al-Mihaniyyah: Dirāsah Maydāniyyah 'alā Ṭalabat Jāmi'at Mu'tah. Majallat Ittiḥād al-Jāmi'āt al-'Arabiyyah li-al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, 13(3), 155–180.
- Al-Shaybānī, Najīyyah Muḥammad. (2023). *Al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuḥu bi-Ittikhādh al-Qarār Ladā Ba'd Ṭullāb Jāmi'at Banī Walid fi Ḍaw' Ba'd al-Mutaghayyirāt. African Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Sciences*, 1(4).
- 'Āshūr, Bāsil Muḥammad. (2017). *Al-Ṣumūd al-Nafsī wa-'Alāqatuḥu bi-al-Ittizān al-Infi'ālī Ladā Marḍā al-'Ināyah al-Fā'iqa fi al-Mustashfayāt al-Ḥukūmiyyah fi Qiṭā' Ghazzah* (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Palestine.
- Barakāt, Randah, & Al-Zu'bī, Aḥlām. (2024). *Mustawā al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuḥu bi-Taqaḍḍul Ṣūrat al-Jasad wa-al-Ijḥād al-Fikrī Ladā Ṭalibāt Jāmi'at al-'Ulūm al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah. Majallat al-Balqā' li-al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 27(2).
- Ḥamdān, Muḥammad Kamāl. (2010). *Al-Ittizān al-Infi'ālī wa-al-Qudrah 'alā Ittikhādh al-Qarār Ladā Ḍubbāt al-Shurṭah al-Filasṭīniyyah* (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Palestine.
- Ḥamzah, Maryam. (2024). *Al-Yaqāzah al-Dhihniyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Ittizān al-Infi'ālī Ladā 'Ayyinah min A'dā' Hay'at al-Tadrīs* (Unpublished master's thesis). University of Ziane Achour, Algeria.
- Ḥassānayn, Al-Sayyid, & Maḥmūd, 'Abd al-Na'im. (2011). *Al-Mushārakah al-Siyāsiyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah Ladā Ṭullāb al-Jāmi'ah. Majallat Kuliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banī Suwayf*, (3).
- Ibrāhīm, Lamyā 'Aṭā. (2018). *Asālib al-Ṣirā' al-Tanzīmī wa-'Alāqatuhā bi-al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah Ladā 'Ayyinah min al-'Āmilin bi-al-Jāmi'ah. Al-Majallah al-'Ilmiyyah li-al-Dirāsāt al-Tijārīyah wa-al-Bi'iyah*, 9(4), 929–951.
- Ja'fūr, Asmā'. (2024). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Ta'allum al-Dhātī* (Unpublished master's thesis). University of Kasdi Merbah, Ouargla, Algeria.
- Jarīsh, Imān 'Atīyyah. (2018). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah wa-'Alāqatuhā bi-Anmāt Idārat al-Ṣirā' wa-Tawajjuhāt al-Ahdāf Ladā al-Mu'allimin. Al-Majallah al-Miṣriyyah li-al-Dirāsāt al-Nafsiyyah*, 28(99), 163–223.

- Katibah, Rīm Ghālib. (2019). *Al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah wa-'Alāqatuhā bi-Dāfi'yyat al-Injāz Ladā 'Ayyinah min al-Murshidīn al-Tarbawīyyīn bi-Muḥāfazat al-Khalīl* (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Palestine.
- Malḥam, Aḥmad Muḥammad, & Al-Shamāyrah, Tahānī Bassām. (2022). *Mustawā al-Ittizān al-Infi'ālī Ladā al-Ṭalabah Dhawī Ṣūbāt al-Ta'allum wa-'Alāqatuhu bi-Taḡabbul al-Dhāt Ladayhim. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah, Jāmi'at Mu'tah, 49(3), 331–346.*
- Othman, H. A. M. (2025). Harmful creativity and Its Relationship with the big five personality traits among a sample of Khartoum University students. *Journal of Arts, 13(1), 9-32.* <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2446>
- Rabī'ah, 'Uqbānī. (2016). *'Alāqat Simāt al-Shakhṣiyyah Ḥasb Namūdḥaj al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā bi-al-Dhaka' al-Infi'ālī Ladā al-Mumarrīdīn bi-Wilāyat Wahrān* (Unpublished master's thesis). University of Oran Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
- Rājīh, Aḥmad 'Izzat. (2011). *Uṣūl 'Ilm al-Nafs.* Dār al-Manābir.
- Razīj, Fayṣal Ḥamdī. (2023). *Al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuhu bi-al-Tufū al-Akādīmī Ladā Ṭalabat al-Jāmi'ah. Majallat Jāmi'at Takrīt li-al-'Ulūm al-Insāniyyah, 30(6).*
- Ṣāliḥī, Sa'īdah, Āyt Ḥabbūsh, Su'ād, & Sharīfī, Hanā'. (2018). *'Alāqat Jawdat al-Ḥayāh al-Nafsiyyah bi-al-'Awāmil al-Khamsah al-Kubrā li-al-Shakhṣiyyah. Al-Majallah al-Dawliyyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 4(3), 383–395.*
- Samūr, Aḥlām Na'im. (2012). *Al-Musāyarah—Al-Mughāyarah wa-'Alāqatuhā bi-al-Tawkidīyyah wa-al-Ittizān al-Infi'ālī Ladā Ṭalabat al-Ṣaff al-Ḥādī 'Ashar* (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Palestine.
- Shāḥī, 'Abd al-'Abbās Ghaḍīb, & Zughayr, Karīm Ḥasan. (2020). *Al-Ittizān al-Infi'ālī Ladā Ṭalabat al-Jāmi'at al-Ahliyyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah li-al-'Ulūm al-Insāniyyah, Jāmi'at Dhī Qār.*
- Sulaymān, Lamā Nizār, & Naṣrāwīn, Muḥammad. (2020). *Mustawā al-Ittizān al-Infi'ālī wa-'Alāqatuhu bi-Takwīn al-Ṣadāqāt wa-al-Tawāfuq al-'Usarī Ladā Ṭalabat al-Marḥalah al-'Idādiyyah fī Baldat al-Bu'aynah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 4(6), 107–139.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alhariri, M. T. (2021). Mental health in Yemen: A neglected issue in a country under prolonged conflict. *Journal of Global Health Reports, 5*, e2021069. <https://doi.org/10.29392/001c.24912>
- Collie, R., Martin, A., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity, and academic outcomes. *Educational Psychology, 37(5), 550–564.*
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). **Mental health and psychosocial support in Yemen.** UNICEF. <https://www.unicef.org/yemen>
- World Health Organization. (2025). **Adolescent mental health.** World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>



Availability, Utilization, and Challenges of Educational Technologies at Secondary Schools in Al-Azariq District, Al-Dhalea Governorate: Teachers' Perspectives

Dr. Saleh Qasim Ali Obaid*

mostyhtc@gmail.com

Dr. Mustafa Ali Al-Hajj Talib**

DRmustafatlp@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the availability of modern educational technologies and the extent of their use by teachers, as well as to identify the major obstacles limiting their utilization in secondary schools in Al-Azariq District, Al-Dhalea Governorate, during the 2025–2026 academic year. To achieve the objectives of the study, the researchers employed the descriptive-analytical approach and developed a questionnaire consisting of (24) items distributed across three dimensions: availability, use, and obstacles. The questionnaire was administered to a stratified random sample of 80 male and female teachers. The findings revealed a low level of availability of modern educational technologies in secondary schools, accompanied by a low level of teachers' use of these technologies. Financial and training-related factors were identified as the most prominent obstacles hindering the effective use of educational technologies. The results also demonstrated a statistically significant positive correlation between the availability of educational technologies and the level of their use. Furthermore, statistically significant differences were found according to gender and teaching experience, whereas no statistically significant differences were attributed to academic qualification. Based on these findings, the study proposed several recommendations, most notably the enhancement of digital infrastructure in schools and the provision of continuous training programs to improve teachers' competencies in the effective use of modern educational technologies

Keywords: educational technologies, technology use, obstacles to technology use, secondary schools, teachers' perspectives

* Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Al-Dhali' University College, Aden University.

** Associate Professor of Curriculum and Instruction, Al-Dhali' University College, Aden University.

Cite this article as: Obaid, S. Q& Talib, M. A. (2026). Availability, Utilization, and Challenges of Educational Technologies at Secondary Schools in Al-Azariq District, Al-Dhalea Governorate: Teachers' PerspectiveS, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 37 -65.

واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها والمعوقات المرتبطة بها في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق بمحافظة الضالع من وجهة نظر المعلمين

د. مصطفى علي الحاج طالب**

DRmustafatlp@gmail.com

د. صالح قاسم علي عبيد*

mostyhtc@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توفر تقنيات التعليم الحديثة ومدى استخدام المعلمين لها، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استخدامها في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق بمحافظة الضالع، خلال العام الدراسي 2025-2026 م. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: (التوفر، الاستخدام، المعوقات) على عينة عشوائية طبقية بلغت (80) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج ضعفاً في مستوى توفر التقنيات التعليمية الحديثة في المدارس الثانوية، وانخفاضاً في مستوى استخدامها من قبل المعلمين، كما تصدرت المعوقات المادية والتدريبية قائمة التحديات التي تواجه المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر التقنيات ومستوى استخدامها، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة، وعدم وجود فروق تُعزى إلى المؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات المتعلقة بتوفير البنية التحتية الرقمية وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: الواقع، تقنيات التعليم، استخدام التقنيات، المعوقات، المدارس الثانوية

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية الضالع الجامعية – جامعة عدن.

** أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك كلية الضالع الجامعية – جامعة عدن

للاقتباس: عبيد، ص. ق. ع؛ طالب، م. ع. (2026). واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها والمعوقات المرتبطة بها في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق بمحافظة الضالع من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 37- 65

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يشهد العالم في العصر الرقمي تطورات متسارعة في مجالات التكنولوجيا والاتصال، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على الأنظمة التعليمية وأساليب التدريس الحديثة، ولم تعد تقنيات التعليم مجرد وسائل مساعدة داخل الصف الدراسي، بل أصبحت عنصراً أساسياً في تطوير العملية التعليمية، وتحسين جودة مخرجاتها، لما توفره من فرص للتفاعل وتنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي لدى المتعلمين.

وتبرز أهمية تقنيات التعليم بصورة أكبر في البيئات التعليمية الريفية والناحية التي تعاني من محدودية الإمكانيات التعليمية، حيث يمكن للتقنيات الحديثة أن تسهم في تقليل الفجوة التعليمية، وتحسين فرص الوصول إلى المعرفة. وعلى الرغم من أهمية هذه التقنيات، إلا أن العديد من المدارس اليمنية لا تزال تواجه تحديات متعددة تحد من توظيفها بصورة فعالة، مثل ضعف البنية التحتية، وقلة التدريب، وغياب الدعم الفني.

وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في تقريرها السنوي لعام 2024 أن "التحول الرقمي في التعليم لم يعد خياراً استراتيجياً، بل ضرورة وجودية لضمان استمرارية التعلم وجودته في مواجهة الأزمات والمتغيرات المتسارعة" (UNESCO, 2024, p. 12). من جهته، يرى الخبير التربوي المعاصر وليامز (Williams, 2023, p. 88) أن "التعليم في القرن الحادي والعشرين يقوم على ثلاث ركائز أساسية: المعلم المتمكن رقمياً، والمنهج المصمم رقمياً، والبيئة المدرسية المزودة بالتقنيات. وتختلف أي ركيزة يؤدي إلى انهيار المنظومة برمتها". وهذا يؤكد أن المعلم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح مصمماً للخبرات التعليمية، وموجهاً للتعلم الذاتي، وميسراً لاستخدام التكنولوجيا (Roblyer & Hughes, 2024, p. 56).

وقد أشار تقرير البنك الدولي للتعليم الرقمي (World Bank, 2025, p. 33) إلى أن "الاستثمار في تكنولوجيا التعليم يحقق عائداً استثمارياً يقدر بخمسة أضعاف التكلفة، من خلال تحسين جودة المخرجات وتقليل التسرب وتجهيز الطلاب لسوق العمل الرقمي". كما بين التقرير أن "الدول العربية لا تزال تنفق أقل من 4% من ميزانيات التعليم على التقنيات، مقارنة بـ 18% في دول شمال أوروبا وكوريا الجنوبية" (World Bank, 2025, p. 78).

وفي السياق اليمني، تشير الدراسات الحديثة إلى وجود فجوة رقمية كبيرة بين ما هو متاح في المدارس اليمنية وما هو مطلوب في العصر الرقمي. فقد وجدت دراسة العواضي والحالي (2023، ص 44) أن "نسبة توفر الحاسوب في المدارس الثانوية اليمنية لا تتجاوز 12%، ونسبة توفر الإنترنت لا تتجاوز 7%، وهي من أدنى النسب في العالم العربي". وأضافت دراسة المخلافي (2024، ص 91) أن "معلمي المرحلة الثانوية في اليمن يفتقرون إلى المهارات الرقمية الأساسية، وأن 73% منهم لم يتلقوا أي دورة تدريبية على استخدام التقنيات خلال السنوات الخمس الماضية".

وانطلاقاً من هذا الواقع المقلق، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع توفر واستخدام تقنيات التعليم في واحدة من أكثر المناطق اليمنية حرماناً (مديرية الأزرق في محافظة الضالع)، وتستكشف المعوقات التي تحول دون دمج هذه التقنيات في العملية التعليمية، وتقدم توصيات عملية مبنية على أدلة ميدانية وإحصائية دقيقة.
مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثين وملاحظتهما الميدانية لواقع المدارس الثانوية بمديرية الأزرق، تبين وجود ضعف واضح في توفر تقنيات التعليم الحديثة واستخدامها داخل البيئة المدرسية، رغم التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم. كما تواجه المدارس مجموعة من المعوقات المادية والتنظيمية والتدريبية التي تحد من قدرة المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية بصورة فعالة. وتزداد هذه المشكلة وضوحاً في المناطق الريفية والنائية التي تعاني من ضعف الإمكانيات والبنية التحتية التقنية، الأمر الذي يستدعي دراسة واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها، والكشف عن أبرز المعوقات المرتبطة بها، بما يساهم في تقديم توصيات عملية لتحسين البيئة التعليمية. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت تقنيات التعليم في البيئة العربية واليمنية، إلا أن الدراسات التي تناولت واقع المدارس الثانوية في المناطق الريفية النائية – ومنها مديرية الأزرق – مازال محدودة، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى هذه الدراسة.
أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة توافر تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق من وجهة نظر المعلمين؟
 - 2- ما مدى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم المتاحة في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق؟
 - 3- ما أبرز المعوقات (المادية، التدريبية، التنظيمية، النفسية) التي تواجه المعلمين عند استخدام تقنيات التعليم؟
 - 4- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر تقنيات التعليم ومدى استخدام المعلمين لها؟
 - 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام تقنيات التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- 1- التعرف على مستوى توفر تقنيات التعليم (الأجهزة، البرمجيات، البنية التحتية) في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق.

- 2- قياس مدى استخدام المعلمين الفعلي لهذه التقنيات في التدريس اليومي.
 - 3- اختبار وجود علاقة ارتباطية بين توفر التقنيات واستخدامها، وتحديد قوة هذه العلاقة.
 - 4- رصد وتصنيف المعوقات التي تواجه المعلمين (مادية، تدريبية، تنظيمية، نفسية) وترتيبها حسب الأولوية.
 - 5- كشف الفروق الإحصائية في الاستخدام حسب الجنس والمؤهل والخبرة، لتوجيه برامج التدريب بشكل أكثر دقة.
 - 6- تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق، مبنية على أدلة ميدانية، لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم ومكتب التربية بمحافظة الضالع.
- أهمية الدراسة:**

تتجلى أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب:

أولاً: الأهمية النظرية: تقدم الدراسة إضافة نوعية للمكتبة التربوية اليمنية والعربية، حيث تسد فجوة بحثية واضحة في مجال تقنيات التعليم في المناطق الريفية والنائية. وتستند الدراسة تفسيرياً إلى بعض مفاهيم نموذجي تقبل التكنولوجيا (TAM) ونظرية السلوك المخطط (TPB).

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة توصيات عملية قابلة للتنفيذ، مبنية على نتائج ميدانية وليس استنتاجات شخصية. يمكن لوزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات الاستفادة من هذه التوصيات في تخطيط سياسات تكنولوجيا التعليم واعتماد الميزانيات المناسبة.

ثالثاً: الأهمية للمعلمين: تكشف الدراسة عن المعوقات الحقيقية التي يواجهها المعلمون، ما يساعدهم في الضغط لإزالتها.

رابعاً: الأهمية للباحثين المستقبليين: توفر الدراسة أداة (استبانة) تم التحقق من صدقها وثباتها، ونتائج يمكن مقارنتها مع مديريات أو محافظات أخرى، ويمكن البناء عليها في دراسات تجريبية أو نوعية لاحقة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الآتي:

- 1- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في مديرية الأزرق محافظة الضالع.
- 2- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2026/2025 م.
- 3- الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسة فقط: (1) درجة توفر التقنيات، (2) مدى استخدام المعلمين، (3) المعوقات.
- 4- الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في مديرية الأزرق وعددهم (80 معلماً ومعلمة).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الواقع (Reality):

يعرف لغوياً: الواقع اسم فاعل من الفعل "وقع" بمعنى حصل وثبت ووجد، يقال: وقع الأمر - أي صار واقعاً موجوداً. والواقع هو الشيء الموصوف بالوقوع والوجود (الزيات، 2018، ص 230). ويعرف اصطلاحاً: في البحوث التربوية، يُعرف الواقع بأنه "الحالة الراهنة للظاهرة المدروسة كما هي عليه في الوجود الفعلي، من خلال مؤشرات قابلة للقياس والملاحظة، بعيداً عن الافتراضات أو التصورات المثالية" (العجيلي، 2021، ص 67).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: يُقصد بالواقع هنا الدرجة الكمية التي يعبر بها المعلمون في مدارس الأزرق عن وجود تقنيات التعليم ومدى استخدامهم الفعلي لها، والمعوقات التي يواجهونها، وذلك من خلال متوسط استجاباتهم على ثلاثة محاور في الاستبانة، هي (التوفر- الاستخدام - المعوقات)، وتصنيف كمي إلى (واقع مرتفع - متوسط - منخفض).

ثانياً: تقنيات التعليم (Educational Technology):

تعريفها لغوياً: التقنيات جمع تقنية، وهي مشتقة من الإتقان بمعنى الإحكام والإجادة. يقال: أتقن فلان عمله - أي أحكمه وأجاد فيه. وكلمة تكنولوجيا أصلها يوناني وتعني العلم المهني للحرفة أو الصناعة (الفيروز آبادي، 2019، ص 153).

تعريفها اصطلاحياً: فقد عرفته الجمعية الأمريكية للاتصالات وتقنيات التعليم (AECT, 2018) تقنيات التعليم بأنها: "الدراسة العلمية والممارسة الأخلاقية لتسهيل التعلم وتحسين الأداء، من خلال إنشاء العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة، وإدارتها، واستخدامها، وتقويمها" (Januszewski & Molenda, 2018, p. 27).

ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة: أنها جميع الأجهزة المادية (السبورة التفاعلية، جهاز عرض البيانات، الحاسوب الآلي، الطابعة، التلفزيون، أجهزة الفيديو)، والبرمجيات، وتطبيقات التواصل الاجتماعي (كالواتساب، قنوات اليوتيوب التعليمية)، والبنى الداعمة (مصدر كهرباء ثابت، شبكة إنترنت، مختبرات علمية)، التي يمكن للمعلم أو المتعلم استخدامها لتوصيل المحتوى التعليمي وتحسين جودة التعلم.

ثالثاً: التعليم (Education):

تعريفه لغوياً: التعليم مشتق من الفعل "علم" بمعنى عرف الشيء وأحاط به إحاطة يقينية. ويقال "علمه الشيء تعليماً" أي جعله يتعلمه. ومن معانيه أيضاً الإتقان والبيان والإدراك الشامل (ابن منظور، 2018، ص 619).

ويعرف اصطلاحاً: بأنه "ذلك الجهد المخطط والمنظم الذي يقوم به المعلم (بمفرده أو بالتعاون مع آخرين) بهدف إحداث تغييرات إيجابية ودائمة في سلوك المتعلم ومعارفه ومهاراته وقيمه، وذلك في إطار مؤسسي رسمي (مدرسة، جامعة) باستخدام محتوى محدد وطرائق متنوعة" (الحربي والعنزي، 2023، ص 89).

ويعرفه الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة: أنه النشاط التدريسي اليومي المخطط الذي يقوم به معلمو المرحلة الثانوية في مدارس مديرية الأزرق، وفقاً للكتب المقررة من وزارة التربية؛ بهدف إيصال المعلومات والمهارات والقيم إلى طلاب الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر).

رابعاً: المعوقات (Barriers):

تعريفها لغوياً: المعوقات جمع معوق، وهو اسم فاعل من الفعل "أعاقه" بمعنى صرفه ومنعه وحال بينه وبين تحقيق مراده. والمعوق يطلق على كل ما يثبط الهمم ويعطل العزائم (ابن منظور، 2018، ص 451). وفي الاصطلاح عرفها العتيبي (2022، ص 67) بأنها "جميع العقبات والصعوبات والمشكلات – مهما كان نوعها (مادية، بشرية، تنظيمية، نفسية) – التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام تقنيات التعليم".

ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها العوائق التي يحددها المعلمون أنفسهم في مدارس الأزرق من خلال استجاباتهم على الاستبانة، والتي تمنعهم أو تحد من قدرتهم على استخدام تقنيات التعليم الحديثة.

خامساً: المدارس الثانوية (Secondary Schools):

تعريفها لغوياً: المدرسة: مكان التعلم والتربية، والجمع مدارس. والثانوية: نسبة إلى المرحلة الثانية من التعليم العام بعد المرحلة الأساسية (الزيات، 2018، ص 412).

وتُعرف المدارس الثانوية اصطلاحاً: بأنها "المؤسسات التربوية الرسمية التي تستقبل الطلاب بعد إكمالهم المرحلة الأساسية (الصف التاسع أو العاشر)، وتستمر لمدة ثلاث سنوات دراسية على الأقل، وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً للالتحاق بالتعليم الجامعي، أو مهنيّاً للانخراط في سوق العمل بمهارات متوسطة" (وزارة التربية اليمنية، 2023، ص 8).

ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها المدارس الحكومية التابعة لمكتب التربية بمديرية الأزرق – محافظة الضالع، والتي تشمل الصفوف الدراسية (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر)، ويُدرس فيها معلمون حاصلون على مؤهلات تربوية على الأقل دبلوم بعد ثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد تقنيات التعليم ركيزة هامة في عملية التعليم والتعلم، فهي وسيلة إثراء للمعارف العلمية والعملية. لذا ينبغي على الجهات التربوية توفيرها للمدارس ولو بأبسط التقنيات المتاحة، كما ينبغي على المعلم الناجح استخدام هذه التقنيات إضافة إلى الكفايات الأخرى التي يجب أن يتمتع بها. وقد ناقش الباحثان في هذا الفصل مفهوم تقنيات التعليم، وأهميتها وفوائدها، ثم المعوقات التي تواجه المعلمين، وأخيراً الدراسات السابقة بتفصيل منهجي.

أولاً: مفهوم تقنيات التعليم:

كلمة "تقنيات" جمع "تقنية"، وهي مشتقة من الفعل الثلاثي "أتقن" بمعنى أحكم وأجاد. يقال: أتقن فلان عمله، أي أداه بدقة وإحكام. والتقنية في اللغة العربية تعني الإتقان والحنق في الصنعة أو العلم (ابن منظور، 2018، ص153). وقد دخلت الكلمة إلى اللغة العربية حديثاً كترجمة للكلمة الإنجليزية Technology ذات الأصل اليوناني "Technologia" والتي تعني العلم المنهجي بالحرفة أو الصناعة (الفيزوز آبادي، 2019، ص153).

وعرفها الحارثي (2023، ص45) بأنها: "التطبيق المنهجي للمعارف والمهارات التكنولوجية في تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية وكفاءة، باستخدام جميع الموارد البشرية والتقنية المتاحة".

ثانياً: الفرق بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم:

يخلط كثير من العاملين في الحقل التربوي بين مصطلحي "الوسائل التعليمية" و"تقنيات التعليم"، مع أن بينهما فروقاً جوهرية. فالوسائل التعليمية (Teaching Aids) ظهرت في القرن الخامس عشر الميلادي، وهي مواد وأجهزة مادية بسيطة (خرائط، مجسمات، لوحات، تلفزيون، فيديو)، وكان دورها مساعد وهامشي وليس جوهرياً. أما تقنيات التعليم (Educational Technology) فقد ظهرت في منتصف القرن العشرين، وهي أعم وأشمل، وتشمل الوسائل إضافة إلى العمليات والاستراتيجيات والتصميم والتقويم والإدارة والحلول المنهجية للمشكلات التعليمية. وبالتالي، فالوسائل جزء من تقنيات التعليم، وليس العكس (سلامة، 2020، ص201؛ العواجي، 2022، ص88).

ثالثاً: أهمية استخدام تقنيات التعليم في العصر الرقمي:

تحتل تقنيات التعليم أهمية بالغة في الأنظمة التربوية المعاصرة، وتتجلى هذه الأهمية في النقاط الآتية:

. أصبحت تقنيات التعليم ضرورة حتمية لمواكبة العصر الرقمي، حيث لم تعد الطرق التقليدية (التلقين والحفظ) قادرة على إعداد الطلاب لمتطلبات سوق العمل المعاصر، الذي يعتمد بشكل متزايد على المهارات الرقمية (العوفي، 2024، ص67).

تساعد تقنيات التعليم في تجاوز محدودية الزمان والمكان، حيث يمكن للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان عبر المنصات الرقمية (الحربي والعنزي، 2023، ص 78).

تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يمكن لكل طالب أن يتعلم وفق سرعته الخاصة ومستواه وقدراته (الشمري، 2022، ص 112).

تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، حيث إن المحتوى الرقمي التفاعلي (فيديوهات، ألعاب تعليمية، محاكاة) أكثر جذباً وتفاعلاً مقارنة بالمحتوى التقليدي (Roblyer & Hughes, 2024, p. 92).

تنمي مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم، الإبداع) وحل المشكلات، بدلاً من الاكتصار على مهارات التذكر والفهم الدنيا (UNESCO, 2024, p. 56).

تعد الطلاب لسوق العمل الرقمي، حيث إن معظم الوظائف الحالية والمستقبلية تتطلب كفايات رقمية أساسية (World Bank, 2025, p. 44).

ويؤكد الباحث التربوي وليامز (Williams, 2023, p. 88) أن "المدرسة التي لا تدمج التقنيات في تعليمها تحكم على طلابها بالتخلف في سوق العمل، وتعمق الفجوة الرقمية بين أفراد المجتمع الواحد".

رابعاً: فوائد تقنيات التعليم:

استعرضت الدراسات الحديثة العديد من الفوائد لتقنيات التعليم، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

تساعد على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، ما يسهل عملية التعلم البناء (الكلوب، 2021، ص 120).

تؤدي إلى ترسيخ وتعميق عملية التعلم، حيث إن المحسوسات تبقى أطول أثراً في الذاكرة من المجردات (قنديل، 2022، ص 70).

تساعد على تنمية قدرة المتعلمين على الملاحظة النقدية والمقارنة والتحليل والوصف (الصوفي، 2023، ص 243).

تسهم في تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، ما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (سلامة، 2020، ص 145).

تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، مثل: التفكير الناقد، الإبداع، التواصل، التعاون، المعرفة الرقمية (Weng, 2023, p. 105).

تتيح فرص التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة، حيث يمكن للمتعلم العودة إلى المحتوى الرقمي في أي وقت يشاء (الحارثي، 2023، ص 56).

خامساً: معوقات استخدام تقنيات التعليم:

بالرغم من الفوائد الجمة لتقنيات التعليم، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون استخدامها بشكل فعال في المدارس، خاصة في الدول النامية والمناطق الريفية. وقد صنف الباحثان هذه المعوقات - بالاستناد إلى الدراسات الحديثة - إلى أربعة أنواع رئيسية:

- النوع الأول: المعوقات المادية وتشمل: قلة الميزانية المخصصة لشراء الأجهزة التقنية، ارتفاع تكلفة الأجهزة والبرمجيات، عدم توفر الكهرباء بشكل ثابت، عدم توفر الإنترنت أو ضعف سرعته، غياب الصيانة الدورية للأجهزة الموجودة، وضعف رواتب المعلمين التي لا تمكنهم من شراء أجهزة خاصة بهم (العتيبي، 2022، ص 67؛ 52، p. Gumbo & Muller, 2024).

- النوع الثاني: المعوقات التدريبية وتشمل: ضعف المهارات الرقمية للمعلمين، غياب برامج التدريب أثناء الخدمة، عدم وجود خطط تدريبية مستدامة، ضعف برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، من حيث الجانب التقني، غياب الحوافز للالتحاق بالتدريب (الشديفات وسليم، 2021، ص 118؛ Johnson & Lee, 2023, p. 122).

- النوع الثالث: المعوقات التنظيمية وتشمل: كثافة المناهج الدراسية وعدم ترك وقت للأنشطة الرقمية، كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، غياب الدعم الإداري لتوظيف التقنيات، عدم وجود حوافز للمعلمين المستخدمين للتقنيات، ضعف خطط الصيانة والمساندة الفنية، عدم وجود استراتيجية وطنية واضحة لدمج التقنيات (العتيبي، 2022، ص 71؛ 218، p. Sharma & Mehta, 2024).

- النوع الرابع: المعوقات النفسية وتشمل: الخوف من التكنولوجيا (Technophobia) لدى بعض المعلمين كبار السن، ضعف الثقة بالنفس في التعامل مع الأجهزة، الخوف من كسر الأجهزة وعدم القدرة على إصلاحها، الخوف من فقدان السيطرة على الفصل الدراسي، مقاومة التغيير والتمسك بالطرق التقليدية (المخلافي، 2024، ص 95؛ 110، p. Weng, 2023). وقد أكدت دراسة العواضي والحالي (2023، ص 55) أن "المعلمين في المناطق الريفية اليمنية يعانون من تداخل هذه المعوقات الأربعة بشكل كبير، ما يجعل عملية دمج التقنيات شبه مستحيلة دون تدخلات حكومية جادة".

سادساً: الدراسات السابقة:

استعرض الباحثان عدداً من الدراسات السابقة (محلية، عربية، وأجنبية) التي تناولت موضوع تقنيات التعليم في المدارس الثانوية، مع التركيز على الجوانب المرتبطة مباشرة بالدراسة الحالية (التوفر، الاستخدام، المعوقات).

(دراسة Sharma & Mehta, 2024، ص 211-240) عنوان الدراسة: توفر واستخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية الحكومية: مسح وطني من الهند. هدفت الدراسة إلى: قياس مدى توفر واستخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية الحكومية في الهند على المستوى الوطني، وتحليل الفجوات

بين المناطق الحضرية والريفية. استخدم الباحثان المنهج: الوصفي المسحي الوطني الكبير، وتم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من: عينة طبقية عشوائية شملت (1500) مدرسة ثانوية حكومية من (25) ولاية هندية، شملت (4500) معلم ومعلمة، و(1500) مدير مدرسة. كما استخدم الباحثان أداة الدراسة وهي: قائمة تدقيق (Checklist) لجرد الأجهزة التقنية، واستبانة منفصلة للمعلمين والمديرين.

وأوضحت نتائج الدراسة وجود الفجوة الرقمية بين الحضر والريف (78%) من المدارس الحضرية تمتلك حاسوباً مقابل (32%) في الريف. و(65%) من المدارس الحضرية تمتلك إنترنت مقابل (18%) في الريف. و(60%) من المعلمين في المناطق الريفية لم يتلقوا أي تدريب على استخدام التقنيات، أوصت الدراسة بتطبيق برنامج وطني طموح لتجهيز المدارس الريفية، كما استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية وهي: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار مربع كاي (Chi-Square).

(دراسة ناجي، محمد أحمد، 2023، ص55-89) عنوان الدراسة: واقع توفر واستخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمحافظة إب ومعوقاتهما من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة إلى: التعرف على مستوى توفر واستخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمحافظة إب، وتحديد المعوقات التي تواجه المعلمين. استخدم الباحث المنهج: الوصفي التحليلي، وتم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة إب، وبلغت العينة (150) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما استخدم الباحث أداة الدراسة وهي: استبانة ثلاثية المحاور (توفر - استخدام - معوقات)، تكونت من (27) فقرة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى توفر التقنيات الحديثة جاء ضعيفاً جداً، ومستوى استخدام المعلمين لهذه التقنيات جاء منخفضاً، والمعوقات المادية جاءت في المرتبة الأولى، تليها المعوقات التدريبية (غياب الدورات)، ثم التنظيمية (كثافة المنهج)، وأشارت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام تعزى للجنس، بينما توجد فروق لصالح الخبرة الأقل. كما استخدم الباحث الوسائل الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون.

(دراسة العواضي، والحالمي، 2023، ص33-62) عنوان الدراسة: الفجوة الرقمية في التعليم الثانوي اليميني: دراسة ميدانية في محافظتي تعز ولحج، هدفت الدراسة إلى: تحليل حجم الفجوة الرقمية بين المدارس الثانوية في المناطق الحضرية والريفية في اليمن، وتحديد أبرز مظاهرها وأسبابها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي المقارن، وتم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من: معلمي المدارس الثانوية وإدارتها في مدينتي تعز (حضر) ومديرية طور الباحة (ريف)، وبلغت العينة (200) فرد، كما استخدم الباحثان أداة الدراسة وهي: استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على أربعة محاور، بالإضافة إلى قائمة تدقيق (Checklist) لجرد الأجهزة التقنية في المدارس. وأوضحت نتائج الدراسة أن الفجوة الرقمية بين

المدارس الحضرية والريفية كبيرة جداً، حيث بلغت نسبة توفر الحاسوب في المدارس الحضرية 45% مقابل 8% في المدارس الريفية، والمعلمون في المناطق الريفية يفتقرون إلى المهارات الرقمية الأساسية بشكل كبير، واستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية وهي: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة.

(دراسة Johnson، 2023 ص 112-140) عنوان الدراسة: واقع استخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية الريفية والمعوقات من وجهة نظر المعلمين: دراسة بالمنهج المختلط في ولاية تكساس، هدفت الدراسة إلى: استقصاء واقع توفر تقنيات التعليم في المدارس الثانوية الريفية واستخدامها بولاية تكساس الأمريكية، وتحديد المعوقات من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج: المختلط (الكمي والنوعي) وتم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من: معلمي المدارس الثانوية الريفية في 15 مقاطعة بولاية تكساس، وبلغت العينة الكمية (250) معلماً ومعلمة، والعينة النوعية (15) معلماً، كما استخدم الباحثان أداة الدراسة وهي: استبانة إلكترونية رباعية المحاور، ودليل مقابلة شبه منظم، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ضعف في توفر التقنيات الحديثة في المدارس الريفية وأن مستوى استخدام المعلمين للتقنيات جاء منخفضاً، كما استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، وتحليل التباين للبيانات الكمية، والتحليل الموضوعي للبيانات النوعية.

(دراسة العتيبي، 2022 ص 55-89) عنوان الدراسة: المعوقات التي تحد من دمج تقنيات التعليم في المدارس الثانوية السعودية من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة إلى: تحديد المعوقات (المادية والتدريبية والتنظيمية والنفسية) التي تحد من دمج تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، وترتيبها حسب درجة تأثيرها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من: معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبلغت العينة (300) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما استخدم الباحث أداة الدراسة وهي: استبانة مكونة من (40) فقرة، موزعة على أربعة محاور (معوقات مادية، تدريبية، تنظيمية، نفسية)، وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تصدرت المعوقات المادية المرتبة الأولى (ارتفاع التكلفة، ضعف الميزانية، قلة الصيانة)، وأشارت أنها توجد فروق حسب الخبرة لصالح الأقل خبرة، ولا توجد فروق حسب الجنس أو المؤهل، كما استخدم الباحث الوسائل الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون.

(دراسة الشديفات، و سليم، 2021 ص 108-135) عنوان الدراسة: واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في المدارس الثانوية بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في المدارس الثانوية (بالأردن)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي،

تم اختيار مجتمع الدراسة وعينتها من: جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان، وبلغت العينة (250) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. كما استخدم الباحثان أداة الدراسة وهي: استبانة بثلاثة محاور (التوفر، الاستخدام، المعوقات)، تكونت من (30) فقرة)، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى توفر التقنيات الحديثة في المدارس جاء متوسطاً وأن أبرز المعوقات: ضعف التدريب على الاستخدام، كثافة المناهج، كثرة عدد الطلاب في الفصل، غياب الحوافز، وأنه ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام تعزى للجنس أو الخبرة، حيث استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية وهي: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

سابعاً: تعليق الباحثين على الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية:

بعد استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، استخلص الباحثان النقاط الآتية:

أولاً: نقاط الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- جميع الدراسات السابقة (ناجي، 2023؛ العواضي والحالي، 2023؛ الشديفات وسليم، 2021؛ العتيبي، 2022؛ Johnson, 2023؛ Sharma & Mehta, 2024) أكدت على وجود ضعف في توفر تقنيات التعليم في المدارس الثانوية، خاصة في المناطق الريفية والنامية، وهذا يتفق تماماً مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

- أجمعت الدراسات السابقة على أن المعوقات المادية (نقص التمويل، غياب الأجهزة، ضعف الرواتب) تحتل المرتبة الأولى في قائمة المعوقات، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

- أكدت الدراسات التي اختبرت العلاقة بين التوفر والاستخدام (مثل Johnson, 2023) على وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية. وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

- توصلت معظم الدراسات إلى وجود فروق في الاستخدام حسب الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة (العتيبي، 2022؛ ناجي، 2023)، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

ثانياً: نقاط الاختلاف أو التفرد بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة ناجي (2023) ودراسة الشديفات وسليم (2021) فيما يتعلق بالفروق حسب الجنس، حيث وجدت الدراسة الحالية فروقاً لصالح الإناث، بينما لم تجد تلك الدراسات فروقاً بين الجنسين.

تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على مديرية الأزرق بوصفها إحدى المنطقة الريفية) لم تحظ بدراسات كافية في مجال تقنيات التعليم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach)، وهو المنهج الأنسب لدراسة الظواهر التربوية كما هي موجودة في الواقع، دون تدخل من الباحثين، مع تحليل البيانات كميًا، لاستخلاص العلاقات والاتجاهات والدلالات الإحصائية (العجيلي، 2021، ص 55).

ويهدف هذا المنهج إلى: وصف واقع توفر تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمديرية الأزرق - محافظة الضالع، ومدى استخدام المعلمين لهذه التقنيات، مع تحديد المعوقات التي تواجههم.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية بمديرية الأزرق - محافظة الضالع، خلال العام الدراسي 2025/2026م، ووفقاً للإحصاءات الرسمية الصادرة عن مكتب التربية والتعليم بالمديرية، بلغ عددهم (112) معلماً ومعلمة، من جميع المدارس الثانوية الموزعين على عدد (8) مدارس في مديرية الأزرق.

ب. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية (Stratified Random Sample) بنسبة (71%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغ حجم العينة (80) معلماً ومعلمة. تم تقسيم العينة حسب الجنس (60 ذكور، 20 إناث) بما يتناسب مع نسبتهما في المجتمع الأصلي، وذلك لضمان تمثيل دقيق لخصائص المجتمع.

عرض البيانات الديموغرافية للعينة وتحليلها:

جدول رقم (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	60	75%
	إناث	20	25%
المؤهل العلمي	دبلوم بعد ثانوي	17	21.3%
	بكالوريوس	55	68.8%
	ماجستير	5	6.3%
	دكتوراه	3	3.8%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	9	11.3%
	من 5 - أقل من 10 سنوات	16	20.0%
	من 10 - أقل من 15 سنة	40	50.0%
	15 سنة فأكثر	15	18.8%

تحليل البيانات الديموغرافية وتفسيرها:

أظهرت النتائج الموضحة في جدول (1) المؤشرات الآتية: بالنسبة للجنس: يلاحظ أن نسبة الذكور (75%) ونسبة الإناث (25%) حيث تفوق الذكور على الإناث بشكل كبير، ما تعكس هذا التركيبة السكانية للكادر التعليمي في المناطق الريفية اليمنية، حيث لا تزال الفرص الوظيفية للإناث محدودة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العواضي والحالي (2023، ص 48). وبالنسبة للمؤهل العلمي: أكثر من ثلثي العينة (68.8%) يحملون درجة البكالوريوس، وهي الشهادة الأساسية المطلوبة لممارسة مهنة التدريس في المرحلة الثانوية، بينما لا تتجاوز نسبة حملة الدراسات العليا (10.1%)، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ناجي (2023، ص 62)، أما بالنسبة لسنوات الخبرة أكثر من نصف العينة (50%) يمتلكون خبرة تتراوح بين 10-15 سنة، وهي فترة زمنية كافية لتكوين خبرة ميدانية عميقة، وجود (11.3%) بخبرة أقل من 5 سنوات وقد يعود ذلك إلى ارتفاع مستوى التفاعل الرقمي لدى المعلمين حديثي الخبرة مقارنة ذوي الخبرة الطويلة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (2022، ص 71).

ثالثاً: أداة الدراسة (الاستبانة):

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة في بناء الاستبانة، قام الباحثان بتطوير فقرات الاستبانة بالاستناد إلى الإطار النظري للدراسة، وإلى عدد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت واقع توفر تقنيات التعليم واستخدامها ومعوقاتهما في المدارس الثانوية. وقد استفاد الباحثان بشكل خاص من: دراسة ناجي (2023) في بناء محوري التوفر والاستخدام، ودراسة العتيبي (2022) ودراسة الشديفات وسليم (2021) في تصنيف المعوقات (المادية، التدريبية، التنظيمية، النفسية)، ودراسة العواضي والحالي (2023) ودراسة (2023) Johnson ودراسة Sharma & Mehta (2024) في صياغة بعض الفقرات المتعلقة بالواقع الريفي والفجوة الرقمية، كما تم الاسترشاد بأداة دراسة المخالفي (2024) فيما يتعلق بمهارات المعلمين الرقمية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور رئيسة، تحتوي على (24) فقرة، بالإضافة إلى الأسئلة الديموغرافية (الجنس، المؤهل، الخبرة).
جدول رقم (2):

محاور الاستبانة وعدد فقراتها

الرقم	المحور	عدد الفقرات	مجال القياس
1-	واقع توفر تقنيات التعليم	10 فقرات	(عالية - متوسطة - ضعيفة)
2-	مدى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم	11 فقرة	(عالية - متوسطة - ضعيفة)
3-	المعوقات التي تواجه المعلمين	3 فقرات	(عالية - متوسطة - ضعيفة)
	المجموع الكلي	24 فقرة	

إجراءات تطبيق الأداة:

تم توزيع الاستبانة يدوياً بواسطة الباحثين وبمساعدة الزملاء من المدربين ومن المشرفين التربويين، وذلك خلال الفترة من (1 أكتوبر 2025م) إلى (15 أكتوبر 2025م). استغرق تعبئة الاستبانة من كل معلم حوالي (15-20 دقيقة). تم استرداد (80) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، بنسبة استجابة (100%).

رابعاً: صدق الأداة وثباتها:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق الأداة، تم عرض الاستبانة على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم من جامعات عدن ولحج، ذمار، إب، طُلب من كل محكم إبداء رأيه في مناسبة الفقرات للمحور، ووضوح الصياغة اللغوية، وملاءمة التدرج، تم حساب نسبة الاتفاق وفق معادلة سكوت (Scott) وبلغت (89.5%). بناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل صياغة (5 فقرات)، وحذف (فقرتين)، وإضافة (فقرة) واحدة عن "استخدام الإنترنت في إعداد الدروس"، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (24 فقرة)، وتم اعتماد الصدق الظاهري (صدق المحكمين) كإجراء رئيس للتحقيق من صلاحية الأداة.

ب - ثبات الأداة (ألفا معامل كرونباخ):

للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور وللإستبانة ككل.

جدول رقم (3):

معاملات ثبات أداة الدراسة (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
واقع توفر التقنيات التعليمية	10 فقرات	0.86	جيد جداً
مدى استخدام المعلمين للتقنيات	11 فقرة	0.88	جيد جداً
المعوقات التي تواجه المعلمين	3	0.81	جيد
الأداة ككل	24	0.91	ممتاز

تشير القيم السابقة إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.91)، وهي قيمة تقع ضمن مستوى الثبات الممتاز وفق المعايير الإحصائية المعتمدة في البحوث التربوية (تُعد القيمة التي تزيد عن 0.70 مقبولة، وما يزيد عن 0.80 جيداً، وما يزيد عن 0.90 ممتازاً).

ج. ملاحظة منهجية حول الصدق الإحصائي:

يذكر المحكمون أنه كان من المفضل حساب صدق الاتساق الداخلي (كمعاملات ارتباط بيرسون) باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية. يوضح الباحثان أن العينة الاستطلاعية ($n = 25$) استخدمت أصلاً لغرض حساب الثبات فقط، وذلك لأن الحد الأدنى المقبول لتحليل الصدق الإحصائي القوي (كالصدق العاملي أو تحليل الارتباطات المتقاطعة) يُقدَّر بنحو (50) مفردة على الأقل وفقاً للأدبيات المختصة في القياس والتقويم التربوي.. (Hair et al., 2019) ونظراً لصغر حجم العينة الاستطلاعية المتاحة، اقتصر حساب الصدق على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وصدق المحتوى (من خلال الاستناد إلى الدراسات السابقة الموضحة في الفقرة (ب)، وهما إجراءان مقبولان في البحوث التربوية الوصفية، التي تهدف إلى التطبيق الميداني المباشر، كما أن معاملات الثبات المرتفعة التي تم الحصول عليها (0.91 للأداة ككل) تشير ضمناً إلى اتساق داخلي جيد للفقرات. وتوصي الدراسة الباحثين المستقبليين بتطبيق الأداة على عينة أكبر ($n \leq 50$) لحساب الصدق الإحصائي بشكل أكثر دقة.

خامساً: متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: درجة توفر تقنيات التعليم (مرتفع – متوسط – منخفض).
2. المتغير التابع: مدى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم.
3. المتغيرات الوسيطة: الجنس (ذكر/ أنثى)، المؤهل العلمي (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه)، سنوات الخبرة (أقل من 5 – 5 – 10 – 10 إلى أقل من 15 – 15 فأكثر).
4. متغير المعوقات: تم دراسته وصفيّاً لترتيب الأولويات.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة (80 معلماً ومعلمة)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة، استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS – Version 26)، وطبقا الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- (درجة التوفر) المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي لوصف مستوى توفر كل تقنية.
- 2- (مدى الاستخدام) المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي لوصف مستوى استخدام كل تقنية.
- 3- (العلاقة) معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين التوفر والاستخدام.
- 4- (المعوقات) التكرارات والنسب المئوية، الرتب لترتيب المعوقات حسب الأهمية.
- 5- (الفروق حسب الجنس) اختبار (T-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين الذكور والإناث.

6- (الفروق حسب المؤهل والخبرة) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين.

7- المقارنات البعدية طريقة أقل فرق معنوي (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات.

8- ثبات الأداة معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة.

تصنيف الوزن النسبي: من 0% - 33%: مستوى ضعيف، من 34% - 67%: مستوى متوسط، من 68% - 100%: مستوى مرتفع.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

أولاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل سؤال باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

1- السؤال الأول: ما درجة توافر تقنيات التعليم الخاصة بالتدريس في المدارس الثانوية بمحافظه الضالع (مديرية الأزرق) من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول: استخدم الباحثان حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لمعرفة درجة توافر تقنيات التعليم الخاصة بالتدريس في المدارس الثانوية، والجدول رقم (4) يلخص ذلك: جدول رقم (4):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتوفر كل تقنية

(مرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التوفر
1-	السبورة البيضاء	2.63	0.058	81.5	عالٍ
2-	وسائل تواصل بديلة (واتساب)	1.88	0.82	44.0	متوسط
2-	مصدر كهرباء ثابت	1.75	0.77	37.5	متوسط
4-	مختبر علمي مجهز	1.60	0.71	30.0	ضعيف
5-	حاسب آلي	1.46	0.66	23.0	ضعيف
6-	طابعة	1.44	0.65	22.0	ضعيف
7-	تلفزيون	1.40	0.60	20.0	ضعيف
8-	جهاز فيديو	1.35	0.58	17.5	ضعيف
9-	إنترنت	1.34	0.57	17.0	ضعيف
10-	سبورة تفاعلية	1.25	0.52	12.5	ضعيف

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (4) إلى الآتي:

أولاً: التقنية الوحيدة ذات التوفر العالي هي السبورة البيضاء التقليدية، سجلت أعلى مستوى توفر (81.5% - مستوى عالٍ)، هذا يعكس أن المدارس الثانوية في الأزارق لا تزال تعتمد بشكل شبه كلي على الوسائل التقليدية البسيطة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ناجي (2023، ص 66).

ثانياً: التقنيات الحديثة جميعها جاءت بمستوى ضعيف، فقد جاءت السبورة التفاعلية في آخر الترتيب (12.5% - ضعيف جداً) والإنترنت سجل مستوى توفراً ضعيفاً جداً (17%)، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العواضي والحالي (2023)، ودراسة (Johnson.2023) التي أكدت على ضعف توفر التقنيات في المناطق الريفية، بينما الحاسوب والطابعة سجلا توفراً ضعيفاً (23% و 22%) على التوالي.

ثالثاً: والمفارقة الإيجابية أظهرت أن وسائل التواصل البديلة، مثل مجموعة الواتساب سجلت مستوى متوسطاً (44%)، ما يدل على وجود دافعية ذاتية لدى المعلمين، واستعدادهم للتحويل الرقمي رغم ضعف الإمكانيات الرسمية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ناجي (2023)، ودراسة العواضي والحالي (2023)، ودراسة (Johnson.2023) وتقرير البنك الدولي (2025). حيث أظهرت جميعها انخفاض مستوى توفر التقنيات التعليمية الحديثة في المدارس الريفية، مع استمرار الاعتماد بشكل كبير على الوسائل التعليمية التقليدية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تقبل التكنولوجيا (TAM)، إذ إن عدم توفر البيئة الأساسية (كالأجهزة والإنترنت والكهرباء) يجعل من المستحيل عملياً للمعلمين حتى في الشروع في تجربة هذه التقنيات، بغض النظر عن اتجاهاتهم أو نواياهم الإيجابية.

2- السؤال الثاني: ما مدى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم المتاحة في المدارس الثانوية بمحافظة

الضالع (مديرية الأزارق)؟

للإجابة عن السؤال الثاني: استخدم الباحثان حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لمدى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم، مرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي، والجدول رقم (5) يلخص ذلك:

جدول رقم (5):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى استخدام كل تقنية (مرتبة تنازلياً)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	الوزن النسبي %	مستوى الاستخدام
1-	استخدام السبورة العادية	2.71	0.51	85.5%	عالي
2-	إعداد وسائل بيئية بسيطة	1.96	0.77	48.0%	متوسط
3-	استخدام مجموعة واتساب للتواصل	1.91	0.80	45.0%	متوسط
4-	استخدام الإنترنت	1.68	0.73	34.0%	متوسط

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	الوزن النسبي %	مستوى الاستخدام
5-	استخدام المختبر العلمي	1.55	0.69	27.5%	ضعيف
6-	استخدام الطابعة	1.52	0.67	26.0%	ضعيف
7-	استخدام الحاسب الآلي	1.48	0.65	24.0%	ضعيف
8-	استخدام التلفاز	1.44	0.62	22.0%	ضعيف
9-	استخدام جهاز الفيديو	1.41	0.60	20.5%	ضعيف
10-	استخدام السبورة التفاعلية	1.31	0.55	15.5%	ضعيف
11-	استخدام جهاز عرض البيانات	1.25	0.52	12.5%	ضعيف

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (5) إلى الآتي:

أولاً: استخدام عالي للوسائل التقليدية، سجلت السبورة العادية أعلى مستوى استخدام لها بنسبة (85.5% - مستوى عالٍ). وهذا يؤكد أن النمط التقليدي للتدريس هو السائد والمهيمن في مدارس الأزرق. ثانياً: استخدام متوسط للبدايل الذاتية. (مؤشر إيجابي)، وإعداد وسائل بيئية بسيطة سجلت مستوى متوسطاً (48%). ومجموعات الواتساب سجلت مستوى متوسطاً (45.5%)، واستخدام الإنترنت عند توفره (34.0%) و هذه النتائج تشير إلى وجود دافعية ذاتية لدى المعلمين واستعداد للتحويل الرقمي رغم ضعف الإمكانيات.

ثالثاً: استخدام ضعيف جداً للتقنيات الحديثة، وأن جميع التقنيات الحديثة سجلت استخداماً ضعيفاً جداً (أقل من 27.5%)؛ بسبب: عدم توفرها أصلاً، وعدم وجود تدريب، وعدم وجود الكهرياء، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ناجي (2023)، ودراسة الشديفات وسليم (2021) اللتين وجدتا أن مستوى استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة منخفض في المناطق الريفية والنامية، كما تتفق هذه النتائج مع نظرية السلوك المخطط (TPB) التي تشير إلى أن السلوك (الاستخدام الفعلي) يتأثر بشكل كبير بالعوامل الخارجية (كتوفر الموارد) وليس فقط بالنوايا، فمع أن المعلمين أبدوا استعداداً لاستخدام البدايل الذاتية (كالواتساب)، إلا غياب البنية التحتية حال دون استخدام التقنيات الأكثر تقدماً.

3- السؤال الثالث: ما المعوقات (المادية، التدريبية، التنظيمية، النفسية) التي تواجه المعلمين عند

استخدام تقنيات التعليم؟

للإجابة عن السؤال الثالث: استخدم الباحثان حساب النسبة المئوية والتكرارات لمعرفة أبرز

المعوقات التي تواجه المعلمين عند استخدام تقنيات التعليم، والجدول رقم (6) يلخص ذلك:

جدول رقم (6):

يوضح أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين، مرتبة تنازلياً حسب النسبة المئوية والتكرارات

الرتبة	المعوق	نوع المعوق	التكرار (ن=80)	النسبة المئوية %
1-	قلة راتب المعلم (لا يكفي لشراء بيانات أو جهاز خاص).	مادي	75	93.8%
2-	عدم وجود الوسائل والأجهزة التقنية في المدرسة.	مادي	70	87.5%
3-	كثافة المنهج الدراسي (كثرة الوحدات والمواد) لا تترك وقتاً للتقنيات.	تنظيمي	65	81.3%
4-	كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد (40 طالباً فأكثر).	تنظيمي	59	73.8%
5-	عدم توفر برامج تدريبية للمعلمين على استخدام التقنيات.	تدريبي	52	65.0%
6-	ضعف الصيانة للأجهزة الموجودة (إن وجدت).	تنظيمي	48	60.0%
7-	عدم وجود حوافز مادية أو معنوية للمعلمين المستخدمين للتقنيات.	تنظيمي	40	50.0%
8-	ضعف ثقة المعلم في قدرته على استخدام التقنيات (خوف من التعطل أو الخطأ).	نفسي	31	38.8%

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (6) إلى الآتي:

أولاً: المعوقات المادية (المرتبة الأولى والأكثر إلحاحاً) تصدرت قلة راتب المعلم (93.8%)، وتأتي في المرتبة الثانية فقرة عدم وجود الأجهزة (87.5%)، أما فقرة ضعف الصيانة (60%) يأتي في المرتبة السادسة، وهذا يؤكد أن المشكلة الاقتصادية هي العائق الأكبر أمام دمج التقنيات.

ثانياً: المعوقات التنظيمية (مرتفعة جداً)، مثل كثافة المنهج (81.3%) وكثافة الطلاب في الفصل (73.8%)، وضعف الصيانة (60.0%) وغياب الحوافز (50.0%) تمثل معوقات تنظيمية كبيرة.

ثالثاً: المعوقات التدريبية (عالية أيضاً) وهي عدم توفر برامج تدريبية بنسبة (65.0%) يشكل عائقاً رئيساً، يحد من قدرة المعلمين على استخدام ما هو متاح.

رابعاً: المعوقات النفسية (أقلها نسبياً لكنها موجودة)، مثل ضعف الثقة في القدرة على استخدام التقنيات (38.8%)، ويشير إلى أن الخوف من التكنولوجيا موجود لدى بعض المعلمين، وتتفق هذه النتائج بشكل كبير مع دراسة Gumbo & Muller (2024) ودراسة العتيبي (2022)، ودراسة الشديفات وسليم (2021).

4-السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر تقنيات التعليم ومدى استخدام المعلمين لها؟
للإجابة عن السؤال: استخدم الباحثان حساب معامل ارتباط بيرسون الذي يبين درجة توفر التقنيات ومدى استخدامها، والجدول (7) يلخص ذلك:
جدول رقم (7):

يوضح معامل ارتباط بيرسون الذي يبين درجة توفر التقنيات ومدى استخدام المعلمين لها

المتغيرات	معامل الارتباط (r)	معامل التحديد (r^2)	مستوى الدلالة (Sig.)	التفسير
درجة التوفر × درجة الاستخدام	0.82	0.672	0.000	علاقة طردية قوية جداً ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (7) إلى الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى توفر التقنيات التعليمية ومستوى استخدامها، حيث إن: قيمة $r = 0.82$ وهذا يعني أن تحسين مستوى التوفر قد يسهم بصورة مباشرة وكبيرة في رفع مستوى الاستخدام في البيئة المدرسية، حيث تشير إلى علاقة موجبة وقوية جداً، كما تشير إلى معامل التحديد وهو ($r^2 = 0.672$) ويعني أن (67.2%) من التباين في استخدام المعلمين لتقنيات التعليم، يُفسر بدرجة التوفر لهذه التقنيات، وأن (32.8) النسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى (كالتدريب، الحوافز، المعوقات النفسية، إلخ)، ومستوى الدلالة (0.000 أقل من 0.01)، ما يعني أن العلاقة ليست صدفة، ويمكن تعميمها على المجتمع الأصلي، حيث أشارت نتيجة الدراسة الحالية بأن معامل الارتباط بلغ (0.82) وهي قيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين المتغيرين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Johnson (2023) التي وجدت معامل ارتباط (0.81)، ومع دراسة ناجي (2023) التي أكدت وجود علاقة موجبة وقوية بين المتغيرين. وتفسر هذه العلاقة في ضوء نموذج تقبل التكنولوجيا (TAM) الذي يفترض أن الاستخدام الفعلي لأي تقنية يتأثر بشكل مباشر بـ "السلوك نحو الاستخدام"، والمنفعة المدركة"، وهما بدورهما يتأثران بالعوامل الخارجية وأهمها البنية التحتية، وبمعنى آخر كلما زادت التجهيزات المتاحة، زاد الدافع والفرصة للاستخدام.

5- السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام تقنيات التعليم تُعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال: استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية والجدول رقم (8) يلخص ذلك:
أ. الفروق حسب متغير الجنس (الذكور – الإناث) تم استخدام (اختبار T-test للعينات المستقلة) وهم (60 معلماً و20 معلمة) بعد التأكد من افتراض تساوي التباينات باستخدام اختبار ليفين.

جدول رقم (8):

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في استخدام تقنيات التعليم حسب متغير الجنس (الذكور/الإناث).

الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
ذكر	60	1.48	0.42	3.24	78	0.00	دال عند 0.01
أنثى	20	1.87	0.51				

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (8) إلى:

- تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات استخدام المعلمين والمعلمات لتقنيات التعليم، وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (1.87) بلغ المتوسط الحسابي للذكور (1.48). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات في مدارس المجتمعات الريفية المحافظة التي تعمل فيها الإناث قد تكون أقل ازدحاماً، ما يسمح بفرصة أكبر لتجريب التقنيات البسيطة المتاحة، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة ناجي (2023)، ودراسة الشديفات وسليم (2021) اللتين لم تجدا فروقاً حسب الجنس، وقد يعود هذا الاختلاف إلى خصوصية العينة والمجتمع اليميني الريفي.

ب. الفروق حسب المؤهل العلمي تم استخدام الإحصائيات الوصفية، ونتائج تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) لاستخدام تقنيات التعليم.

والجدول رقم (9):

يوضح الإحصائيات الوصفية لاستخدام تقنيات التعليم حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

المؤهل العلمي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم بعد الثانوية	17	1.52	0.44
بكالوريوس	55	1.58	0.47
ماجستير	5	1.71	0.52
دكتوراه	3	1.68	0.49
الإجمالي	80	1.58	0.47

والجدول رقم (9):

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في استخدام تقنيات التعليم حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1.11	3	0.37	1.64	0.187
داخل المجموعات	16.89	76	0.222		
الإجمالي	18.00	79			

تحليل النتائج وتفسيرها: تشير النتائج الموضحة في جدول (9) إلى الآتي:

بينت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب مؤهلهم العلمي حيث إن (قيمة ف = 1.64، والدلالة = 0.187). و من خلال هذه النتيجة يتبين أن الشهادة العلمية وحدها لا تكفي لتمكن المعلم من استخدام التقنيات، بل أن التدريب العملي المستمر هو الأهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022).

ج. الفروق حسب سنوات الخبرة (ANOVA والمقارنات البعدية)

جدول رقم (10):

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخدام التقنيات حسب سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (Sig.)
بين المجموعات	2.45	3	0.817	3.95	0.011
داخل المجموعات	15.55	76	0.204		
الإجمالي	18.00	79			

النتيجة: تشير النتيجة الموضحة في جدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب سنوات الخبرة حيث إن (قيمة ف = 3.95، والدلالة = 0.011).

اختبار المقارنات البعدية (LSD):

جدول رقم (11):

نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للفروق بين فئات الخبرة

المقارنة (الفئة الأولى – الفئة الثانية)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة (Sig.)	دلالة الفرق
أقل من 5 سنوات – من 5 إلى أقل من 10 سنوات.	0.12	0.55	غير دال
أقل من 5 سنوات – من 10 إلى أقل من 15 سنة.	0.4	0.01	دال عند 0.01
أقل من 5 سنوات – 15 سنة فأكثر.	0.51	0.008	دال عند 0.01
من 5 إلى أقل من 10 سنوات – من 10 إلى أقل من 15 سنة.	0.33	0.04	دال عند 0.05
من 5 إلى أقل من 10 سنوات – 15 سنة فأكثر.	0.39	0.03	دال عند 0.05
من 10 إلى أقل من 15 سنة – 15 سنة فأكثر.	0.06	0.75	غير دال

النتيجة: تشير النتائج الموضحة في جدول (12) بأن المعلمين الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات)، ومن (أقل من 10 سنوات) هم الأكثر استخداماً للتقنيات، وكلما زادت الخبرة قل الاستخدام، مع عدم وجود فروق ذات دلالة بين فئتي الخبرة المتوسطة والعالية (10-15 سنة و15 سنة فأكثر).

التفسير: وتشير النتائج إلى أن المعلمين حديثي الخبرة قد يكونون أكثر تقبلاً لاستخدام التقنيات الحديثة: لأنهم نشؤوا في عصر رقمي، وتلقوا تدريباً أكر حداثة في كليات التربية، ويمتلكون مهارات رقمية أساسية أفضل، بينما يميل المعلمون الأكثر خبرة إلى التمسك بالطرق التقليدية التي اعتادوها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022) ودراسة ناجي (2023).

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: النتائج:

- وجود فجوة رقمية حادة: تعاني منها المدارس الثانوية في مديرية الأزرق من شبه انعدام للتقنيات التعليمية الحديثة (الإنترنت 17%، الحاسوب 23%، السبورة التفاعلية 12.5%)، مع هيمنة مطلقة للوسائل التقليدية (السبورة العادية 81.5%).

- استخدام منخفض يعكس التوفر: انخفض مستوى استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة بشكل كبير (جميعها أقل من 30%)، بينما سجلت البدائل الذاتية كالواتساب (45%) والوسائل البيئية البسيطة (48%) مستويات متوسطة، ما يشير إلى دافعية كامنة لدى المعلمين.

- علاقة سببية قوية: وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية جداً ($r = 0.8$) بين التوفر والاستخدام يعني أن تحسين البنية التحتية وحده قد يحدث قفزة نوعية في الممارسات التدريسية الرقمية.

- المعوقات المادية هي العائق الأكبر: تصدرت المعوقات المادية (قلة الراتب 93.8%)، عدم توفر الأجهزة (87.5%) قائمة التحديات، تليها المعوقات التنظيمية (كثافة المنهج 81.3%)، ثم التدريبية (65%)، وأخيراً النفسية (38.8%).

- وجود فروق دالة حسب الجنس والخبرة: الإناث أكثر استخداماً من الذكور، وذو الخبرة الأقل، أكثر استخداماً من ذوي الخبرة الطويلة، بينما لم يُحدث المؤهل العلمي فرقاً يُذكر.

والخلاصة: لا يمكن تحقيق تحول رقمي في التعليم في مديرية الأزرق دون تدخل حكومي جذري، يبدأ بتوفير الأجهزة والكهرباء والإنترنت وتحسين رواتب المعلمين، ثم إعادة هيكلة المناهج وتقديم تدريب عملي مستدام، مع الاستفادة من الدافعية الذاتية الموجودة لدى المعلمين والمعلمين حديثي الخبرة كقادة تغيير. ثانياً: التوصيات:

- تحسين رواتب المعلمين.
- توفير الوسائل التعليمية الحديثة.
- إعادة تصميم المناهج وفق التقنيات التعليمية الحديثة.
- تقليل كثافة الطلاب في الفصل.
- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين.
- عقد شراكات مع المنظمات لتوفير الكهرباء البديلة (طاقة شمسية) في المدارس الريفية.

ثالثاً: المقترحات:

- إجراء دراسة مقارنة بين مديريات أخرى ريفية وحضرية.
- دراسة أثر التدريب على استخدام التقنيات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، جمال الدين بن مكرم، (2018)، لسان العرب (ط5)، بيروت: دار صادر.
- الحارثي، عبد الله، (2023)، تقنيات التعليم في القرن الحادي والعشرين: أسس وتطبيقات (ط3). الرياض: مكتبة الرشد.
- الحربي، عبد الله، والعنزي، فهد، (2023)، مفاهيم تربوية معاصرة: مدخل نظري وتطبيقي. الرياض: دار كنوز المعرفة.
- الحمادي، عبد الرحمن، والمطري، أحمد، (2022)، واقع توفر تقنيات التعليم ومستوى استخدامها في المدارس الثانوية بمحافظة تعز، مجلة جامعة تعز للآداب والعلوم الإنسانية، 18(2)، 99-125.
- الزيات، أحمد إبراهيم، (2018). معجم المصطلحات التربوية (ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- سلامة، عبد الحافظ، (2020). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم (ط5). عمان: دار الفكر.
- الشديفات، منيرة، وسليم، محمد، (2021)، واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في المدارس الثانوية بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 49(1)، 108-135.

- الشمري، بدر علام، (2022)، الفروق الفردية والتعلم الإلكتروني: دراسة تحليلية، مجلة التربية الحديثة، جامعة الملك سعود، 31(4)، 101-125.
- الصوفي، عبد الله. (2023)، التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم (ط4). عمان: مؤسسة الوراق.
- العتيبي، خالد بن عبد الرحمن، (2022). المعوقات التي تحد من دمج تقنيات التعليم في المدارس الثانوية السعودية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، 34(2)، 89-55.
- العجيلي، سامر. (2021)، منهجية البحث التربوي: أسس وتطبيقات (ط3). عمان: دار الفكر.
- العواجي، منى. (2022)، الفرق بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم: مراجعة نقدية للأدبيات، المجلة العربية للدراسات التربوية، 12(2)، 75-95.
- العواضي، نادية، والحالي، عبد الله، (2023)، الفجوة الرقمية في التعليم الثانوي اليمني: دراسة ميدانية في محافظتي تعز ولحج. مجلة الدراسات التربوية، جامعة عدن، 15(1)، 33-62.
- العوفي، سعد. (2024)، متطلبات سوق العمل الرقمي ودور التعليم في تلبيتها. مجلة الاقتصاد والتعليم، 8(2)، 55-78.
- الفيروز آبادي، مجد الدين، (2019)، القاموس المحيط (ط8). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- قنديل، يس، (2022)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (ط4)، الرياض: دار النشر الدولي.
- الكلوب، بشير، (2021)، الوسائل التعليمية التعليمية إعدادها وطرق استخدامها (ط8). بيروت: دار إحياء العلوم.
- المخلافي، طارق، (2024). كفايات المعلمين الرقمية في المرحلة الثانوية اليمنية: دراسة تقويمية. المجلة اليمنية للبحوث التربوية، 22(4)، 85-112.
- ناجي، محمد أحمد، (2023)، واقع توفر واستخدام تقنيات التعليم في المدارس الثانوية بمحافظة إب ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة إب للعلوم التربوية والنفسية، 15(2)، 89-55.
- وزارة التربية اليمنية، (2023)، الدليل التنظيقي للمدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

References

- Ibn Manzūr, Jamāl al-Dīn ibn Mukarram (2018). Lisān al-ʿArab (t5). Bayrūt: Dār Ṣādir.
- Al-Ḥārithī, ʿAbd Allāh (2023). Taqniyyāt al-Taʿlīm fī al-Qarn al-Ḥādī wa-al-ʿIshrīn: Usus wa-Taṭbīqāt (t3). Riyāḍ: Maktabat al-Rushd.
- Al-Ḥarbī, ʿAbd Allāh, & Al-ʿAnzī, Fahd (2023). Mafāhīm Tarbawīyya Muʿāṣira: Madkhal Naẓarī wa-Taṭbīqī. Riyāḍ: Dār Kunūz al-Maʿrifa.
- Al-Ḥamādī, ʿAbd al-Raḥmān, & Al-Maṭarī, Aḥmad (2022). Wāqīʾ Tawaffur Taqniyyāt al-Taʿlīm wa-Mustawā Istikhdamihā fī al-Madāris al-Thānawīyya bi-Muḥāfaẓat Taʿizz. *Majallat Jāmiʾat Taʿizz lil-ʿĀdāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyya*, 18(2), 99–125.
- Al-Zayyāt, Aḥmad Ibrāhīm (2018). Muʿjam al-Muṣṭalahāt al-Tarbawīyya (t2). al-Qāhira: ʿĀlam al-Kutub.
- Salāma, ʿAbd al-Ḥafīz (2020). Wasāʾil al-Ittiṣāl wa-al-Tiknūlūjiyā fī al-Taʿlīm (t5). ʿAmmān: Dār al-Fikr.
- Al-Shadīfāt, Munīra, & Salīm, Muḥammad (2021). Wāqīʾ Tawẓīf Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm fī al-Madāris al-Thānawīyya bi-Muḥāfaẓat al-ʿĀṣima ʿAmmān min Wijhat Naẓar al-Muʿallimīn. *Majallat Kulīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyya*, al-Jāmiʾa al-Urduniyya, 49(1), 108–135.

- Al-Shammārī, Badr 'Allām (2022). al-Furūq al-Fardiyya wa-al-Ta'allum al-Iliktrūnī: Dirāsa Taḥlīliyya. *Majallat al-Tarbiyya al-Ḥadītha*, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, 31(4), 101–125.
- Al-Ṣūfī, 'Abd Allāh (2023). al-Tiknūlūjiyā al-Ḥadītha wa-al-Tarbiyya wa-al-Ta'lim (ṭ4). 'Ammān: Mu'assasat al-Warrāq.
- Al-'Utaibī, Khalid ibn 'Abd al-Raḥmān (2022). al-Mu'awwiqāt allatī Taḥddu min Damj Taqniyyāt al-Ta'lim fi al-Madāris al-Thānawiyya al-Sa'ūdiyya min Wijhat Naẓar al-Mu'allimīn. *Majallat Jāmi'at al-Malik Sa'ūd – al-'Ulūm al-Tarbawīyya*, 34(2), 55–89.
- Al-'Ajīlī, Sāmīr (2021). Manhajīyyat al-Baḥth al-Tarbawī: Usus wa-Taṭbīqāt (ṭ3). 'Ammān: Dār al-Fikr.
- Al-'Awājī, Munā (2022). al-Farq bayna al-Wasā'il al-Ta'limiyya wa-Tiknūlūjiyā al-Ta'lim: Murāja'a Naqdiyya lil-Adabiyyāt. *Al-Majalla al-'Arabiyya lil-Dirāsāt al-Tarbawīyya*, 12(2), 75–95.
- Al-'Awādī, Nādiya, & Al-Ḥalīmī, 'Abd Allāh (2023). al-Fajwa al-Raqamiyya fi al-Ta'lim al-Thānawī al-Yamanī: Dirāsa Maydāniyya fi Muḥāfazat Ta'izz wa-Laḥij. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyya*, Jāmi'at 'Adan, 15(1), 33–62.
- Al-'Awfī, Sa'd (2024). Mutatallabāt Sūq al-'Amal al-Raqamī wa-Dawr al-Ta'lim fi Talbiyatihā. *Majallat al-Iqtisād wa-al-Ta'lim*, 8(2), 55–78.
- Al-Fayrūzābādī, Majd al-Dīn (2019). al-Qāmūs al-Muḥīṭ (ṭ8). Bayrūt: Mu'assasat al-Risāla.
- Qandīl, Yās (2022). al-Wasā'il al-Ta'limiyya wa-Tiknūlūjiyā al-Ta'lim (ṭ4). Riyāḍ: Dār al-Nashr al-Dawli.
- Al-Kalūb, Bashīr (2021). al-Wasā'il al-Ta'limiyya al-Ta'allumiyya: I'dādihā wa-Ṭuruq Istikhdāmihā (ṭ8). Bayrūt: Dār Ihya' al-'Ulūm.
- Al-Makhlaḥī, Ṭāriq (2024). Kufā'āt al-Mu'allimīn al-Raqamiyya fi al-Marḥala al-Thānawiyya al-Yamaniyya: Dirāsa Taqwīmiyya. *Al-Majalla al-Yamaniyya lil-Buḥūth al-Tarbawīyya*, 22(4), 85–112.
- Nājī, Muḥammad Aḥmad (2023). Wāqī' Tawaffur wa-Istikhdām Taqniyyāt al-Ta'lim fi al-Madāris al-Thānawiyya bi-Muḥāfazat Ibb wa-Mu'awwiqātuhā min Wijhat Naẓar al-Mu'allimīn. *Majallat Jāmi'at Ibb lil-'Ulūm al-Tarbawīyya wa-al-Nafsiyya*, 15(2), 55–89.
- Wizārat al-Tarbiyya al-Yamaniyya (2023). al-Dalīl al-Tanzīmī lil-Madāris al-Thānawiyya fi al-Jumhūriyya al-Yamaniyya. Ṣan'a': Wizārat al-Tarbiyya wa-al-Ta'lim

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Gumbo, Misheck T., & Muller, Helene. (2024). Barriers to integrating educational technology in rural secondary schools: An updated perspective from South Africa. *South African Journal of Education*, 44(1), 45-65.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Januszewski, Alan, & Molenda, Michael. (2018). *Educational technology: A definition with commentary* (3rd ed.). New York: Routledge.

- Johnson, Mark K., & Lee, Sung H. (2023). The reality of using educational technologies in rural secondary schools and barriers from teachers' perspectives: A mixed-methods study in Texas. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(3), 112-140.
- Roblyer, Margaret D., & Hughes, Joan E. (2024). *Integrating educational technology into teaching* (10th ed.). New York: Pearson.
- Sharma, Rajesh, & Mehta, Poonam. (2024). Availability and use of educational technology in government secondary schools: A national survey from India. *International Journal of Educational Development*, 105, 211-240.
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO Publishing.
- Weng, Cathy. (2023). Technology integration in secondary education: An updated meta-analysis of 21st-century skills. *Educational Technology Research & Development*, 71(1), 95-125.
- Williams, Paul. (2023). The three pillars of 21st-century education: Teacher, curriculum, and technology. *Journal of Educational Change*, 24(2), 77-95.
- World Bank. (2025). *Digital education in developing countries: Investment, returns, and policy recommendations*. Washington, DC: World Bank Group.



The Effectiveness of Employing Mathematical Communication in Developing Seventh-Grade Students' Attitudes toward Mathematics

Abdul Wali Ali Abdullah Al-Yaari^{*}

a771386451@gmail.com

Prof. Dr. Abdulsalam Khaled Al-Mikhlaifi^{**}

asks1965@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of employing mathematical communication in developing attitudes toward mathematics among seventh-grade students. The study followed the experimental methodology using a quasi-experimental design with two equivalent groups , applying pre- and post-tests for the study instruments. The sample consisted of 88 students distributed equally into two groups; an experimental group of 44 students from Al-Thalāya School and a control group of 44 students from Jineen School in Dhamar City , Republic of Yemen. An attitude toward mathematics scale was developed for the purpose of the study. The results revealed a statistically significant difference at the (0.05) level in the post-test between the mean scores of the experimental and control groups on the overall attitude scale and on each of its sub-domains separately , in favor of the experimental group. Additionally , a statistically significant difference at the (0.05) level was found between the pre- and post-test mean scores of the experimental group on the overall attitude scale and its sub-domains , in favor of the post-test. The findings indicated that employing mathematical communication is effective in developing students' attitudes toward mathematics. In light of these results , the study presented several recommendations , the most important of which are developing seventh-grade mathematics curricula in accordance with mathematical communication skills , training teachers to use this type of learning , and paying attention to enhancing students' attitudes toward mathematics.

Keywords: mathematical communication, mathematics education, attitudes toward mathematics, seventh-grade students

Doctoral Student: Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Taiz University

^{**}Professor of Curricula and Methods of Teaching Mathematics, Faculty of Education, Taiz University

Cite this article as: Al-Yaari, A. A. & Al-Mikhlaifi, A. K. (2026). The Effectiveness of Employing Mathematical Communication in Developing Seventh-Grade Students' Attitudes toward Mathematics, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 66 -95.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي

أ.د. عبد السلام خالد المخلافي**

asks1965@yahoo.com

عبد الولي علي عبد الله اليعري*

a771386451@gmail.com

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واتبعت المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين، مع التطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة، وتكونت عينتها من (88) طالباً، موزعين على مجموعتين بالتساوي: المجموعة التجريبية (44) طالباً من طلبة مدرسة الثلاثيا، و(44) طالباً مجموعة ضابطة من طلبة مدرسة جنين بمدينة دمار بالجمهورية اليمنية، كما تم إعداد مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وقد أظهرت النتائج: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) في التطبيق البعدي بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على مقياس الاتجاه ككل ولكل مجال من مجالاته الفرعية كل على حدة من جهة أخرى لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه ككل، ومجالاته الفرعية لصالح التطبيق البعدي، وأن توظيف التواصل الرياضي يتصف بالفاعلية في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة. في ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة توصيات أهمها، تطوير مناهج الرياضيات في الصف السابع، وفقاً لمهارات التواصل الرياضي، وتدريب المعلمين على استخدام هذا النوع من التعلم، مع الاهتمام بتنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة. الكلمات المفتاحية: التواصل الرياضي، تعليم الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، طلبة الصف السابع الأساسي

* طالب دكتوراه – قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة تعز

** أستاذ دكتور المناهج وطرق التدريس الرياضيات - كلية التربية - جامعة تعز.

للاقتباس: اليعري، ع. ع. ع. الخ. (2026). فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 66- 95

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

تعد الرياضيات من أهم المجالات التي تعتمد عليها الابتكارات العلمية والتكنولوجية، والتي تسهم بدورها في التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي المتسارع، فهي ضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، وليس هناك علم أو فن أو تخصص إلا وكانت الرياضيات مفتاحاً له.

وتزداد أهمية الرياضيات؛ نتيجة لاتساع كم المعرفة وما صاحبها من اكتشافات وإضافات مستمرة وتغيرات سريعة في كافة مناحي الحياة، لذا فإن تدريس الرياضيات مهمة صعبة وممتعة في آن واحد، وترجع صعوبتها ومتعة التعامل معها إلى طبيعتها التي تحتاج إلى حث وتحريك الذهن، واستخدام مستويات تفكير عليا من المتعلم، للوصول إلى الحل السليم، كما تساعد على التعلم وتيسر لهم التطور العقلي (بدوي، 2003).

ومع أهمية الرياضيات في تنمية التفكير والبحث وحل المشكلات، إلا إن مناهج الرياضيات اليمنية ما تزال تفتقر إلى التحديث ومسيرة روح العصر وتطوراتها العلمية والتكنولوجية، وتعتمد على الطرق التقليدية، وتعاني من ضعف البنية التعليمية المحفزة للإبداع (بشر وآخرون، 2022).

وفي إطار تطوير تعليم الرياضيات ظهر التواصل الرياضي كأحد الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى تمكين الطلبة من التعبير عن أفكارهم الرياضية شفهيًا وكتابيًا، واستخدام الرموز والتمثيلات الرياضية في بناء الفهم والمعنى، والقدرة على مناقشة الحلول الرياضية، وشرح خطوات الاستنتاج، وتبادل الآراء مع الزملاء والمعلمين، بما يسهم في تحسين الفهم العميق للمفاهيم الرياضية وتعزيز التفكير والاستدلال المنطقي (Smith & Stein، 2018).

إن التواصل الرياضي يعد أحد أهم معايير تعلم الرياضيات، التي تتبناها الفلسفات التربوية الحديثة في تدريس الرياضيات، كما صنفه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM، 2000) كأحد المبادئ الأساسية الخمسة التي يجب أن تسود المناهج التعليمية الفعالة (مسلم، 2015)، وبناءً على ذلك فإن التواصل الرياضي يتجاوز كونه مجرد التحدث أو الكتابة حول المحتوى الرياضي، بل هو عملية عقلية ومعرفية معقدة تُستخدم لتنظيم الفكر، وتوحيد الفهم، وتعزيز الاستدلال (الشمري، 2012)، ولعل ذلك ما يدعونا إلى الاهتمام بالتواصل الرياضي داخل الفصل الدراسي، والذي يهدف إلى تنمية قدرة الطالب على إدراك لغة الرياضيات واستخدامها للتعبير عن الأفكار الرياضية قراءة، وكتابة، وتحدثًا واستماعًا. وصنفت مهارات التواصل الرياضي إلى خمس مهارات رئيسة هي القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتمثيل، إذ يلعب كل منها دورًا مهمًا في ضمان تبادل الفهم والمعرفة داخل العملية التعليمية، وتمثل أهمية هذه المهارات في قدرتها على تحسين فهم الطالب للمفاهيم الرياضية وتوطيد الفهم المشترك بين الطلاب من جهة، وتعزيز التفاعل الإيجابي مع المادة التعليمية من جهة أخرى (عبيد، 2004؛ بدوي، 2003).

يستند مفهوم التواصل الرياضي إلى النظرية الاجتماعية البنائية، التي تؤكد على أن اللغة والتفاعل الاجتماعي هما أدوات التفكير الأساسية، وأن المعرفة تُبنى وتتطور من خلال التفاعل والمشاركة النشطة، فعندما يشارك الطالب في حوار رياضي هادف، فإنه يضطر إلى ترجمة أفكاره المجردة إلى لغة واضحة ومفهومة (شفهياً أو كتابياً)، ما يفرض عليه إعادة هيكلة وتنظيم تلك الأفكار في عقله، هذه العملية من الترميز وفك الترميز تُعدّ أساساً لبناء الفهم العميق الذي لا يتحقق بمجرد التلقين السلبي.

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية مهارات التواصل الرياضي وتنميتها لدى الطلبة كدراسة العتال (2012)، والنذير وخيشان (2013)، وهندي (2017)، والذارجي، وابن العزيمة (2017)، والشمري (2019). إذ تسهم هذه المهارات في بناء بيئة تعليمية مواتية، تجمع بين الفهم العميق للمادة، والتحفيز النفسي والتفاعل الاجتماعي، وهي عوامل مجتمعة تدعم التحصيل العلمي، والاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات، لذلك، يتطلب تطوير هذه المهارات ادخال برامج تدريبية متخصصة، تستهدف الطلبة والمعلمين على حد سواء، بما يضمن تحقيق فاعلية أكبر في تعلم الرياضيات.

ورغم الاهتمام المتزايد بدمج مهارات التواصل الرياضي في مناهج الرياضيات، إلا إن الواقع التعليمي في الجمهورية اليمنية يشير إلى وجود ضعف ملحوظ في هذه المهارات لدى الطلبة، وهو ما أكدته دراسة الذارجي (2009) وابن العزيمة (2017)، ما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات، وقد يرجع هذا الضعف إلى اعتماد المعلمين على الأساليب التقليدية في التدريس، التي تركز على الحفظ والاستظهار، دون إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة الفعالة في بناء المعرفة الرياضية أو التعبير عن تفكيرهم بطرائق متعددة.

ويؤكد النذير وخيشان (2013) على أن دمج التواصل الرياضي في العملية التعليمية، يزيد من دافعية الطلبة للمشاركة في الأنشطة الصفية، ويعزز الثقة في قدراتهم، كما يسهم في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات، كما أكدت دراسة (Martino & Zan، 2011)، ودراسة عيد وعيشا (2009) على أن الأسلوب التعليمي القائم على التفاعل والمشاركة والحوار هو الطريق الأنجح لتحويل الاتجاهات السلبية إلى إيجابية، فعندما يُسمح للطلاب بالتعبير عن فهمهم ومشاعرهم بحرية من خلال التواصل الرياضي، تنخفض لديه مستويات القلق وتزداد ثقته بنفسه وبقدرته على النجاح، وبالتالي، فإن تنمية التواصل الرياضي لا تخدم الجانب المعرفي فحسب، بل تُعالج الجانب الوجداني المتعلق بالاتجاهات.

إن الاتجاه نحو الرياضيات يعد عاملاً مؤثراً في نجاح العملية التعليمية، إذ يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم والمشاركة الصفية (كرزون، 2022)، كما يشكل الاتجاه نحو الرياضيات أحد العوامل النفسية والتعليمية الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على مدى تقبل الطلبة لمادة الرياضيات، وتحقيقهم لمستويات متقدمة من التحصيل الدراسي فيها، وهذه الاتجاهات إذا كانت إيجابية، فإنها تزيد من اكتساب المفاهيم الرياضية ومن دافعية الطالب للنجاح والاستمرار، بينما الاتجاهات

السلبية قد تؤدي إلى الخوف، القلق، والتجنب، ما يؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي، وتؤكد ذلك العديد من الدراسات كدراسة (Kontas، 2016)، والعنزي (2019)، وحسنية وحسني (2020)، وكرزون (2022)، التي تشير إلى أن الطلبة الذين لديهم اتجاه إيجابي نحو الرياضيات يحققون مستويات أعلى في التحصيل، ويتمتعون بقدرة أكبر على التعامل مع المشكلات الرياضية بطريقة فعالة، بينما يؤدي الاتجاه السلبي إلى ضعف الأداء، وانخفاض الدافعية، وتراجع مستوى المشاركة الصفية.

كما أشارت دراسة (Hwang & Son، 2021) إلى أن المناخ الصفّي والتعليم المرتكز على التفاعل والدعم النفسي يلعب دوراً رئيساً في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، ويزيد من التحصيل العلمي، لذلك توصي دراسة (Hemmings & Grootenboer، 2022) بضرورة مراعاة الجانب الوجداني في تعليم الرياضيات، من خلال خلق بيئة صفية خالية من الضغوط النفسية التي قد تؤدي إلى القلق والخوف من المادة.

كما تشير دراسة (Lam، 2021)، والشمري (2019)، والنذير وخيشان (2013) إلى أن البرامج التعليمية التي تركز على التواصل الرياضي تؤثر بشكل مباشر في تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلبة، وتحسن من تقديرهم الذاتي في التعامل مع المفاهيم الرياضية المعقدة، كما تؤدي إلى تعزيز الرغبة في متابعة التعلم وتطبيق المعارف في سياقات جديدة، كما أظهرت دراسة الجربوع (2014) فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه الإيجابي، ويزيد الدافعية للتعلم والمشاركة في الأنشطة الرياضية.

وفي سياق التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، يؤكد (المصباحي، 2024)، و(الكسادي، 2011) إلى وجود ضعف في مستوى الاتجاه نحو مادة الرياضيات، الأمر الذي يتطلب تبني برامج تعليمية نوعية تسهم في معالجة هذا القصور، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اليمن، بما تسهم فيه من تقديم نموذج يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم الرياضيات، وأن يكون مرجعاً للمعلمين وصانعي القرار التربوي في تعزيز تعليم الرياضيات وفق الاتجاهات الحديثة.

مشكلة الدراسة:

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحث وعمله في تدريس الرياضيات، في مراحل التعليم المختلفة، وملاحظته لصعوبة توصيل أفكار الطلبة الرياضية للآخرين، الأمر الذي أثر بدوره في الاتجاه نحو الرياضيات، حيث يعاني العديد من الطلبة من اتجاهات سلبية نحو الرياضيات، وهو ما أكدته نتائج دراسة الكسادي (2011)، وحرز الله (2015) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى ضعيف من الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة.

كما جاءت الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة استخدام مهارات التواصل الرياضي لما لها من أثر إيجابي على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة، كدراسة (النذير وخيشان، 2013)، ودراسة (هندي، 2017)، ودراسة (الشمري، 2019).

بالإضافة إلى ذلك تبرز الفجوة البحثية أيضاً في ندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة فاعلية التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات، خصوصاً المستوى المحلي، لذلك تعد هذه الدراسة استجابة لحاجة ماسة لتطوير المناهج وأساليب التدريس في اليمن، بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية الحديثة في تعليم الرياضيات. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتركز أهمية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

على ضوء ما تقدم تبلور المشكلة البحثية لهذه الدراسة في السؤال الآتي:

ما فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف

السابع الأساسي؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي بالجمهورية اليمنية.

فرضيات الدراسة:

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- 3- يتصف توظيف التواصل الرياضي بالفاعلية في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

أهمية الدراسة:

- 1- قد تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي مناهج الرياضيات في تطوير المناهج الحالية في ضوء متغيرات الدراسة.
- 2- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية مهارات التواصل الرياضي، كونها تعد مهارات أساسية في تعلم الرياضيات.
- 3- تقدم هذه الدراسة مقياس للاتجاه نحو الرياضيات مقنن، قد يستفيد منها باحثون آخرون في أبحاث أخرى مشابهة.

4- الإسهام في بيان دور توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

- 1- الحدود الموضوعية: تتمثل في:
 - الوحدة الثالثة (الحدود والمقادير الجبرية) من كتاب رياضيات الصف السابع الأساسي للفصل الدراسي الأول.
 - تجريب توظيف التواصل الرياضي ممثلاً بأبعاده (الكتابة الرياضية، القراءة الرياضية، التحدث الرياضي، الاستماع الرياضي، التمثيل الرياضي) في تدريس طلبة الصف السابع الوحدة المقررة، وقياس فاعليتها في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لديهم.
 - الاتجاه نحو الرياضيات بأبعاده (طبيعة الرياضيات، الاهتمام بالرياضيات، قيمة الرياضيات، معلم الرياضيات).

2- الحد البشري: عينة من طلبة الصف السابع الأساسي بمدارس مديرية مدينة دمار بالجمهورية اليمنية.

3- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020-2021).

مصطلحات الدراسة:

التواصل الرياضي:

تعرف كوجك (2001) التواصل الرياضي بأنه: يمثل قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح وفاعلية، بحيث يفهمها الآخرون بسهولة عندما يعبر عنها. ويعرف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM، 2005) التواصل الرياضي على أنه: قدرة الفرد على استخدام مفردات ورموز رياضية وبنيتها في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها. ويعرف التواصل الرياضي إجرائياً بأنه: تبادل الأفكار والمعلومات والآراء الرياضية بين المعلم وطلوبته، والطلبة أنفسهم، عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتمثيل، وذلك من خلال مختلف الأنشطة الرياضية.

الاتجاه نحو الرياضيات:

يعرف الداھري (2008) الاتجاه بأنه شعور يصاحب انتباه الشخص واهتمامه بموضوع ما. ويعرف الاتجاه نحو الرياضيات بأنه: شعور المتعلم العام والثابت نسبياً بالقبول أو الرفض نحو مادة الرياضيات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتجاه خصص لذلك (دياب، 2011).

ويعرف الاتجاه نحو الرياضيات إجرائياً بأنه: شعور الطالب بالاستمتاع والارتياح أثناء دراسة الرياضيات واهتمامه بأنشطتها، وشعوره بأهميتها وحبها لمعلمها، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المعد لهذه الدراسة.

خلفية علمية عن متغيرات الدراسة

أولاً: التواصل الرياضي:

تحتل الرياضيات في التعليم مكانة متميزة، اكتسبتها من خلال مساهمتها الفعالة في تحقيق الأغراض المحددة للتعليم، فالرياضيات ليست مجرد وسيلة لمساعدة الإنسان على التفكير وحل المشكلات والوصول إلى النتائج، ولكنها وسيلة مهمة جداً في تبادل الأفكار بوضوح ودقة.

التواصل الرياضي عملية يتم فيها نقل الأفكار والمعلومات باستخدام وسائل وأساليب متعددة، مثل الكلمات المنطوقة والكلمات المكتوبة والصور والنماذج والرسوم البيانية والخرائط والمعادلات الرياضية والجداول البيانية، فهناك علاقة وثيقة بين الرياضيات واللغة، فكلهما يعبر عن آليات الفرد الفكرية والوجدانية والإرادية، فمن المستحيل تحليل صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها دون استخدام الألفاظ – وهي أداة اللغويين – أو دون استخدام الرموز – وهي أداة الرياضيين، فاللغة وعاء العلم، وهي بهذا تمثل المادة الأساسية لعمليات التفكير المختلفة (الحمضيات، 2002).

ويشير بدوي (2007) إلى أن التواصل الرياضي يعد أحد مكونات القدرة الرياضية، التي تمكن الفرد من استخدام مفردات، ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها، من خلال المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين.

وبذلك فإن التواصل الرياضي يعني: قدرة الطالب على استخدام المفردات والرموز والمفاهيم الرياضية كتابةً وقراءةً وتحديثاً واستماعاً وتمثيلاً، وفهمها، للتعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية وتوضيحها لتبادل الأفكار والمعلومات والآراء الرياضية مع أقرانه من الطلبة والمعلم.

ولفهم الرياضيات واستخدامها بنجاح، يحتاج الطالب إلى تنمية قدرته على استقبال الأفكار الرياضية والتعبير عنها، وعندما يتعلم الطلبة أن يتواصلوا رياضياً، فسوف يصبحون قادرين على طرح أسئلة لبعضهم البعض، ومشاركة الأفكار، وتوضيح تلك الأفكار، واقتراح استراتيجيات وشرح وتفسير وتوضيح وتبرير أفكارهم، ويمكن الطلبة أن يطوروا القدرة على التواصل بفاعلية، إذا ما أعطوا فرصاً متكررة للتواصل بشكل شفهي وكتابي، والاستماع إلى الآخرين وهم يتواصلون. (بدوي، 2007).

ويمكن تشجيع الطلاب على التواصل الرياضي من خلال العمل المزدوج في البطاقات التأملية الرياضية، ورسم الرسوم البيانية المرتبطة بالواقع، ونقل مقتطفات من نصوص وردود أفعال الطلبة الناتجة عن تواصلهم وتفكيرهم. (Bashucky، 2006)

أهمية التواصل الرياضي:

يعد التواصل الرياضي مكوناً أساسياً من مكونات الرياضيات، وله أهمية كبيرة في العملية التعليمية بصورة عامة، وله أهميته الخاصة في تعليم وتعلم مادة الرياضيات، لذلك نادت بضرورته الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، ومن أبرزها معايير NCTM العالمية، حيث يساهم في تنظيم وتقوية وترابط ووضوح التفكير الرياضي لدى الطلبة، ويؤدي لاستخدام مهارات عدة في تفسير وتقويم الأفكار، بما يؤدي لنمو الفهم الرياضي لدى الطلبة، (عبد الحكيم ولطفي، 2006).

ويرى بدوي (2003) أن التواصل الرياضي يساهم في تحسين وتعزيز فهم الطلبة للرياضيات، وتوطيد الفهم المشترك لديهم، ويزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، ويساهم في توليد بيئة تعليمية مناسبة، كما يساعد المعلم على اكتساب بصيرة عن تفكير طلابه، تساعد على توجيه اتجاه التعلم.

كما أن التحدث والكتابة تساعد الطلبة على التفكير في أنشطة التعلم وتأملها، وتعلم الأفكار والطرق المختلفة من الآخرين، واستخدام لغة الرياضيات (بدوي، 2007، 147).

فالطلبة الذين تكون لديهم فرص تشجيع ودعم في الكلام والكتابة والقراءة والاستماع في حصة الرياضيات يعود عليهم بالنفع، حيث إنهم يتواصلون ليتعلموا الرياضيات، ويتعلمون ليتواصلوا رياضياً، فمن خلال التواصل الرياضي تصبح الأفكار أكثر فاعلية (NCTM، 2000).

ويرى الباحثان أن التواصل الرياضي يساهم في تحسين اتجاهات المتعلمين نحو الرياضيات، حيث يعمل على تحويلها إلى مادة شيقة أثناء العملية التعليمية، والوصول للتعلم ذي المعنى بما يساهم في تحسين المستوى التحصيلي لدى جميع الطلبة، مع تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة، كما يعمل على بناء علاقات تنافسية تشاورية بين الطلبة، وتوطيد العلاقة بين المعلم وطلابه.

من أجل ذلك على المعلم أن يهتم بتقديم مواقف صفية، قائمة على التواصل الرياضي، سواء أكان ذلك الموقف يعبر عن شكل أو أكثر من أشكال التواصل الرياضي، مع توضيح أهمية التواصل الرياضي لدى الطلبة، الذي بدوره سيشكل دافعا لدى الطلبة على تعلم مادة الرياضيات وفهمها.

اشكال التواصل الرياضي:

يأخذ التواصل الرياضي صورا وأشكالا مختلفة، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تبين أنه يمكن تصنيف مهارات التواصل الرياضي وفقاً للمهارات الخمس الرئيسة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التمثيل الرياضي) والتي تعد من أهم التصنيفات وأشهرها، وهو ما اعتمده كثير من الباحثين، مثل نصر (2009)، وعطية وصالح (2008)، ومتولي (2006)، وهناك من ذكرها تحت مسمى مهارات التواصل الرياضي، مثل الشقرة (2006) وعيسوي والمنير (2008)، ومراد والوكيل (2006)، وعبد الحكيم ولطفي (2006)، وعبيد (2004)، وبدوي (2003)، وفيما يأتي عرض لهذه المهارات الرئيسة الخمس:

1- الكتابة الرياضية:

تعد الكتابة أحد أنماط التواصل الرياضي المهمة جداً في تعليم وتعلم الرياضيات، لأنها تسمح للمتعلم بتمثيل الأفكار الرياضية والمفاهيم، وتوصيل ذلك للآخرين باستخدام أدوات التواصل غير المتوفرة شفهاً، كالصور والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرموز والمخططات (نصر، 2009). ويقصد بالكتابة الرياضية تنظيم ووصف المواقف والعلاقات الرياضية كتابة، ويمكن توظيف ذلك من خلال مواقف صفية متعددة ومتنوعة، من أمثلة الكتابة الرياضية كأحد مجالات التواصل، كتابة حلول المسألة بطريقة صحيحة، مع تفسير وتبرير للحل، وكتابة خصائص شكل معطى، والتعبير كتابياً عن خطوات الحل بجملة لفظية واضحة ودقيقة، كتابة رسالة من طالباً لزميله يخبره فيها عما تعلمه في درس من دروس الرياضيات، أو لمعلمه يخبره فيها عن الصعوبات التي واجهته في درس من دروس الرياضيات، وينبغي على المعلم أن يقرأ كتابات الطلبة، ويعلق عليها بالكتابة أيضاً، وإعطاء فرصة لهم، لتوضيح وتبرير أفكارهم، لكي يساهم في تنمية مهارة القراءة والكتابة الرياضية.

2- القراءة الرياضية:

مهارة القراءة الرياضية هي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وتتكون القراءة من عناصر هي المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه والرمز المكتوب (الخزاعلة وآخرون، 2011).

ولأهمية هذه المهارة فإنه ينبغي مراعاة أن يمر الطالب في مواقف تحتاج من الطالب القراءة للمسائل والحلول الرياضية، ومن أمثلة القراءة الرياضية كأحد مجالات التواصل (قراءة فقرة رياضية قراءة سليمة، وتحديد ما بها من ألفاظ ورموز رياضية، أو قراءة شكل رياضي معطى له بطريقة سليمة، وكذلك قراءة علاقات رياضية مكتوبة، أو قراءة رسم بياني قراءة سليمة)، وينبغي على المعلم مساعدة الطلبة على وضع أهداف للقراءة، وفهم مفرداتها، والمقصود بها، (المفردات اللغوية – الألفاظ الرياضية – الرموز الرياضية)، بالإضافة إلى تعليمهم كيفية استخدام الكتاب المدرسي بفاعلية وكفاءة، وتوجيه الأسئلة لهم أثناء القراءة؛ لما له من أثر على تشجيع الطلاب على كيفية التفكير فيما يقرؤونه، وكذلك الأسئلة المرتبة تساعد الطلاب على فهم المادة وتقويمها.

3- التحدث الرياضي:

يقوم الطالب باستخدام لغته الخاصة في التعبير عن أفكاره الرياضية، وهذا بدوره يعزز العلاقة بين الطالب ومادة الرياضيات، حيث تصبح الرياضيات لغة للتخاطب يسهل استعمالها مع التعود والممارسة، كما يستفيد الطالب بصورة كبيرة عندما يقوم بشرح ما فهمه لزملائه حيث يتم زيادة إدراك المادة له ولزملائه، إذا كان ما يقوله صواباً، وتصحيح الفهم إذا كان ما يقول غير ذلك، لذا فإن الباحث قد وفر من خلال البرنامج فرصاً كثيرة للتحدث عن حلولهم وأفكارهم وآرائهم داخل غرفة الفصل؛ وذلك لأن

التواصل الشفوي عندما يشارك الطلاب في إجراءاته بنشاط وتركيز وبطريقة هادفة فإنها تعزز فهمهم الرياضيات (Ontario Ministry of Education، 2006).

وأشارت توليفر (Tolive، 2011) إلى إتاحة المعلم الفرصة الكافية للطلبة للتحدث مع تقبل جميع الإجابات، وذلك عن طريق طرح أسئلة في سياق المناقشة الصفية، فالإجابة الخاطئة أمر مهم لاكتشاف ما لا يفهم الطالب، والإجابة الصحيحة لا تعني أن الطالب قد حصل على المعرفة إلا إذا كنت تعرف كيف تم التوصل إلى هذه الإجابة، وينبغي على المعلم تشجيع الطلبة على المناقشة بحرية أمام الآخرين، وإتاحة فرص عديدة لتفسير إجراءاتهم ونتائجهم وخطوات الحل.

4- الاستماع الرياضي:

يقصد بالاستماع الرياضي تحليل وتقويم المسائل والحلول والمناقشة الرياضية المقدمة من قبل الآخرين، والاستجابة لها بشكل صحيح، حيث تعمل على تطوير مقدرة الطلبة على نطق الألفاظ الرياضية بصورة صحيحة، والاستفادة من أفكار الآخرين في تطوير استراتيجيات التعامل من أنشطة الرياضيات، والاستماع هو المهارة اللغوية الأولى التي يكتسبها الطفل، فيتعلم الأطفال كيفية الاستماع قبل أن يتعلموا كيفية الكلام، ومن ثم تأتي مهارة القراءة ومن بعدها مهارة الكتابة، حيث وثق كثير من الباحثين هذا الترتيب الهرمي، وقاموا بتقديم القراءة بطريقة تعتمد مهارة الاستماع التي اكتسبها الطالب، واعتبروا أن أداء الطالب في الاستماع مرشد لقدرته على القراءة، وتعتمد الكتابة على الاستماع أيضاً؛ نظراً لعلاقتها بالكلام وبالقراءة (الهاشمي والعزاوي، 2005).

5- التمثيل الرياضي:

يقصد به القدرة على التعبير عن المهمة التعليمية أو الفكرة الرياضية بطرق متعددة، ومن المؤشرات الجيدة على فهم الطالب لمفهوم أو قانون أو علاقة رياضية أنه يمكن أن يعبر عن ذلك بتمثيلات مختلفة، قد تكون باللغة أو الرمز في شكل معادلة أو متباينة أو في مخطط أو في شكل بياني بحسب طبيعة الموقف الرياضي. (عبيد، 2004، 57).

دور المعلم في التواصل الرياضي:

يلعب المعلم دوراً مهماً في التواصل الفعال في قاعة الدرس، من خلال توفير مناخ للتواصل، وتزويد الطلبة بالمهام الرياضية، وطرح أسئلة تشجع التواصل، وتوفير نماذج للتواصل الرياضي الفعال، وتوفير الدعم والمساندة للتواصل الواضح والدقيق، وتشجيع كل الطلاب على المشاركة (بدوي، 2007)، كما يتطلب من المعلم القيام بالآتي (Ontario Ministry of Education، 2010):

- تدريب الطلبة على كيفية المشاركة في المناقشات الرياضية، مثل الاستجابة والشرح وإبداء وجهة نظرهم في الأفكار التي يطرحها الآخرون.

- تطوير وتوسيع الحلول الرياضية، لكي يكون الهدف هو المفاهيم الرياضية والاستراتيجيات المتعلقة بدرس ما.
- إنشاء السجلات البصرية للرياضيات للمناقشة الصفية لجميع الطلاب.
- استخدام الملاحظات الرياضية، لتسجيل تفكير الطلاب الرياضي، فهو وسيلة للطلبة لتعلم كتابة التفكير وكتابة التعليقات.

ولكي يحقق المعلم معيار التواصل الرياضي، ينبغي عليه إعطاء فرصة للطلبة لقراءة المسألة الرياضية، والتفكير في حلها، وتعويدهم على التفكير بصوت عال، وإرشاد للأخطاء التي يقعون بها أثناء القراءة أو التحدث الرياضي، كما ينبغي على المعلم توفير جو من النقاش والمحاورة بين الطلبة، قائم على الاحترام وتبادل الأفكار، مع تقبل جميع الأفكار التي يطرحها الطلبة، وتوفير نشاطات صفية، تدعم مجال أو أكثر من مجالات التواصل الرياضي، بالإضافة السماح للطلبة بالتعبير عن الخطوات التي قاموا بها للتوصل للحل، وعدم الاكتفاء بذكر الحل فقط، مع تعويدهم على تبرير الحل الذي قاموا باختياره، ومناقشته، وتوجيه الطلبة إلى كتابة رسائل لزميل لهم غائب، يخبروه عن موضوع من موضوعات الرياضيات، أو لمعلمهم يخبروه عن الصعوبات التي تواجههم في تعلم الرياضيات، وكذلك ينبغي على المعلم تعويد الطلبة على الاستماع والانصات لما يقول زميلهم.

ثانياً: الاتجاه نحو الرياضيات:

يعد مفهوم الاتجاه نحو الرياضيات من المفاهيم الرئيسة التي يعلق عليها المهتمون بالرياضيات المدرسية أهمية كبيرة، ويعد هؤلاء أن حب الرياضيات يرتبط بنجاح الطلبة في دراستهم، وحصولهم على درجات مرتفعة فيها، وإكسابهم لرضا وإطراء المعلمين لعملهم وإجاباتهم، وللاتجاهات التي يكتسبها الطلاب، من خلال دراستهم لمادة الرياضيات أهمية كبيرة في حياتهم، حيث إنها توجه سلوكهم نحو الدقة والتنظيم والثقة، والاعتماد على النفس في حل المشكلات، والموضوعية في الحكم على المواقف والأشياء، وحب الاستطلاع وتكوين الدافعية والرغبة في مواصلة الدراسة والتعلم، وبالعكس إذا ما كانت اتجاهاته نحو الرياضيات سلبية، حيث يتجنب الالتحاق بهذه التخصصات الدراسية، ومن ثم يحرم من الالتحاق بالوظائف التي تتطلب هذا التخصص الدراسي (عبد الحميد، 2014).

والاتجاه نحو الرياضيات هو الاستجابة التي تتكون من خلال مرور الفرد بتجارب وخبرات، تجعله يستجيب بالقبول أو الرفض لإزاء الأفكار التي تتعلق بالرياضيات، من حيث صعوبتها وأهميتها بالنسبة للفرد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الاتجاه الخاص بذلك. (المالكي، 2009)

مكونات الاتجاه:

للاتجاهات ثلاثة مكونات متداخلة ومتراصة، يمكن أن تجتمع معاً لتعطي في النهاية سلوكاً موحداً وهذه المكونات (علي، ورفيق 2012)، (المالكي، 2009) هي:

-المكون المعرفي:

ويشير إلى الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية والأفكار والمعتقدات والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه، وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه، والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة، بالإضافة إلى أن المعتقدات يعتنقها الفرد حول موضوع معين، ويتكون من إدراك الشخص لموضوع الاتجاه ومعتقداته عنه ومن أفكاره التي يحملها عن هذا الموضوع، وكذلك الحجج التي يتقبلها الشخص نحو موضوع الاتجاه.

-المكون الوجداني (العاطفي):

يتضح هذا المكون من خلال مشاعر الحب والكراهية التي يبديها الفرد نحو موضوع أو مثير معين يشده نحوه، ويكون هذا المثير مرتبطاً بتكوينه العاطفي، وبالتالي فحب الإنسان لموضوع معين، يدفعه إلى الاتجاه نحوه بشكل إيجابي، أما كرهه لموضوع معين ونفوره منه، فإنه يدفعه بشكل سلبي نحو هذا الموضوع، وهذه المشاعر والانفعالات هي التي تقف وراء تكوينها المكون المعرفي، فهو أساس وجود المكون الوجداني على النحو السابق، وهذه المشاعر والانفعالات هي التي من خلالها يستدل على اتجاه الفرد نحو الاتجاه، وتتخذ هذه الانفعالات صورة مادية تنعكس على الفرد يمكن ملاحظتها.

-المكون السلوكي:

ويتجلى في استجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، إذ إن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الإنسان، فهي تدفعه للعمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية نحو موضوع الاتجاه، أو تدفعه للعمل على نحو إيجابي عندما يمتلك اتجاهات إيجابية نحو موضوع الاتجاه، وعلى ذلك فإن المكون السلوكي يمثل محصلة الاتجاهات وبه يكتمل الاتجاه، وإذا كانت الاتجاهات تتكون على النحو السابق، يمكن تعديلها أو حتى تغييرها، لذلك يمكن ضبط السلوك عن طريق ضبط الاتجاه.

تنمية الاتجاهات نحو الرياضيات:

هناك العديد من الأساليب التي تساعد المعلم على تنمية اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ومنها

(بخش، 2012):

- 1- تحديد الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعد على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات.
- 2- تحديد استراتيجيات وأساليب تنمية هذه الاتجاهات، وفي هذا المجال يمكن للمعلم توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة، التي تركز على استخدام التفكير العلمي، وحل المشكلات.

3- تحديد المواقف التعليمية التي توفر مشاركة الطلبة في القيام بأنشطة أو تجارب أو تدريبات معينة، فمثل هذه المواقف لها إمكانيات تعليمية، تسمح بتبادل الخبرات العاطفية التي تزيد من تعلم الاتجاهات، حيث يصاحب هذا التعلم الشعور بالسرور والنجاح من جانب الطلبة.

4- عرض بعض النماذج الإنسانية التي تظهر في سلوكها اتجاهات إيجابية في مواقف معينة، كأن يعرض المعلم على طلبته نماذج لشخصيات علمية بارزة، أو لبعض المدرسين، أو حتى من الطلبة أنفسهم، وفي هذا الجانب على المعلم أن يكون قدوة لطلبه في تفكيره وفي سلوكه، وأن يكون قادراً على توجيه طلبته وإرشادهم إلى ما يحقق نموهم في هذه الجوانب السلوكية.

في ضوء ما سبق فهناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المعلم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات لدى طلبته، وأهمها أن يكون المعلم قدوة حسنة لهم، وأن يستخدم استراتيجيات تدريسية، تثير دافعيتهم وتنمي مهاراتهم وتزيد من قدرتهم على حل المشكلات، وتسمح لهم بالعمل التعاوني والمناقشة والمشاركة مع بعضهم وتعطيهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم وآرائهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، القائم على المجموعتين (تجريبية وضابطة)، مع إجراء القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو الرياضيات والقياس البعدي للتأكد من أثر المعالجة، والشكل رقم (1) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة:



ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع بمدارس مديرية مدينة دمار في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020-2021م)، البالغ عددهم (6915) منهم (3475) طالباً، و(3440) طالبة، موزعين (80) مدرسة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلبة الصف السابع بمدرسة الشهيد الثلايا الأساسية، ومدرسة جنين الأساسية، وكان الاختيار قصدياً للأسباب الآتية:

- قرب المدارس لمنطقة سكن وعمل الباحث.
- تعاون إدارتي المدرستين وموافقة المعلمين واستعدادهم للتطبيق.
- وجود شعبتين فأكثر في كل مدرسة.
- موافقة المديرية على التطبيق.

وتم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بصورة عشوائية، وبلغ حجم العينة (88) طالباً، من طلبة الصف السابع الأساسي، تم اختيار المجموعة التجريبية من طلبة مدرسة الشهيد الثلايا، درست باستخدام التواصل الرياضي وبلغ عددها (44) طالباً، والأخرى ضابطة من طلبة مدرسة جنين درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (44) طالباً، بعد استبعاد الطلبة الذين غابوا عن التطبيق القبلي لأداة البحث، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة

المدرسة	الصف	العدد	النسبة المئوية
الشهيد الثلايا	السابع (تجريبية)	44	50%
مدرسة جنين	السابع (ضابطة)	44	50%
المجموع		88	100%

رابعاً: أداة الدراسة (مقياس الاتجاه)

لتحقيق هدف الدراسة، المتمثل في التعرف على فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع، تم إعداد مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وفقاً للخطوات الآتية:

1- تحديد هدف المقياس:

هدف المقياس إلى معرفة اتجاهات الطلبة (عينة الدراسة) نحو الرياضيات.

2- تحديد أبعاد وفقرات المقياس:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاتجاهات نحو الرياضيات كدراسة الكسادي (2011)، وجربوع (2014)، ورحمة (2017)، تم تحديد أبعاد المقياس، كما تم صياغة فقرات المقياس وعددها (25) موزعة على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

- اتجاه الطالب نحو طبيعة الرياضيات.

- اتجاه الطالب نحو الاهتمام بالرياضيات.
- اتجاه الطالب نحو قيمة الرياضيات.
- اتجاه الطالب نحو معلم الرياضيات.

3- الصورة الأولية للمقياس:

تكونت الصورة الأولية للمقياس من (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، بالإضافة إلى صفحة التعليمات للطلبة، وقد روعي عند صياغتها أن تكون واضحة ودقيقة في تعبيرها، وقصيرة، ومناسبة لمستوى الطلبة، والجدول (2) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس.

الجدول (2)

توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على أبعاد المقياس

م	مجالات المقياس	أرقام الفقرات
1	الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات	1 – 6
2	الاتجاه نحو أهمية الرياضيات	7 – 12
3	الاتجاه نحو قيمة الرياضيات	13 – 18
4	الاتجاه نحو معلم الرياضيات	19 – 25

4- تحديد دليل التصحيح:

تم تحديد الاستجابات بحيث تعطى كل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ثلاثي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح محك الحكم على استجابات عينة الدراسة

الاستجابة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
الدرجة +	3	2	1
الدرجة -	1	2	3

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (25 – 72) درجة.

5- صدق المقياس (صدق المحكمين):

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وكذلك في مجال المناهج وطرائق التدريس بشكل عام، وعددهم (17) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات للمقياس، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية والعلمية، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء على مقياس الاتجاه على الرياضيات، وقد تم العمل بآراء ومقترحات المحكمين التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، وإجراء التعديلات وفقاً لذلك.

6- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على (30) طالباً من طلبة الصف السابع في مدرسة الثلاثيا، للتحقق من وضوح فقرات المقياس، وتقدير زمن الإجابة، والتحقق من صدق المقياس وثباته.

1) صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه، والجدول (4) يوضح الآتي:

جدول (4)

يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه، وكذلك ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس

الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات			الاتجاه نحو الاهتمام بالرياضيات		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.691**	0.000	7	0.555**	0.001
2	0.719**	0.000	8	0.823**	0.000
3	0.625**	0.000	9	0.625**	0.000
4	0.558**	0.001	10	0.638**	0.000
5	0.643**	0.000	11	0.741**	0.000
6	0.624**	0.000	12	0.576**	0.001
ارتباط المجال بالدرجة الكلية	0.834**	0.000	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	0.812**	0.000
الاتجاه نحو قيمة الرياضيات			الاتجاه نحو معلم الرياضيات		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	0.661**	0.000	19	0.775**	0.000
14	0.736**	0.000	20	0.543**	0.002
15	0.654**	0.000	21	0.650**	0.000
16	0.596**	0.001	22	0.678**	0.000
17	0.657**	0.000	23	0.822**	0.000
18	0.707**	0.000	24	0.588**	0.001
ارتباط المجال بالدرجة الكلية	0.886**	0.000	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	0.902**	0.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتضح من الجدول (4) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً دالاً دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01، 0.05) وكذلك ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالاتساق الداخلي.

(2) ثبات المقياس:

من خلال نتائج العينة الاستطلاعية تم إيجاد معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5):

نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مجالات المقياس
0.706	6	الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات
0.728	6	الاتجاه نحو الاهتمام بالرياضيات
0.753	6	الاتجاه نحو قيمة الرياضيات
0.733	6	الاتجاه نحو معلم الرياضيات
0.934	24	الاتجاه ككل

تظهر النتائج في الجدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.934)، وبالنسبة للمجالات فقد تراوحت بين (0.706 – 0.753) وهي قيم عالية، تؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، تعطي الباحث اطمئناناً لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

تقدير زمن الإجابة على المقياس:

تم تقدير زمن الإجابة عن المقياس من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ، والذي بلغ (25) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ والذي بلغ (35) دقيقة، ثم حساب المتوسط بينهما والذي بلغ حوالي (30) دقيقة.

7- المقياس بصورته النهائية:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته، أصبح في صورته النهائية مكون من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات، بالإضافة إلى صفحة التعليمات.

خامساً: دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم ليستدل به المعلم في تدريس موضوعات الوحدة الدراسية المقررة في هذه الدراسة (وحدة المقادير الجبرية)، وقد روعي عند إعدادها بأن تصاغ الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية يمكن قياسها، وذلك في بداية كل درس، وتحديد مهارات التواصل التي يمكن من خلالها تنفيذ

الأنشطة التعليمية التعليمية المختلفة للدرس، وكذلك تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في مراحل وخطوات تدريس الموضوعات، وكذلك تحديد الأنشطة والوسائل والتقنيات اللازمة لتنفيذ كل موضوع، وتحديد أساليب التقويم في كل موضوع، وقد تضمن الدليل: مقدمة الدليل، الأهداف العامة للدليل، نبذة تعريفية عن التواصل الرياضي، وكذلك نبذة تعريفية عن الاتجاه نحو الرياضيات، وإرشادات عامة للمعلم، والخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الوحدة، والأهداف العامة لتدريس وحدة المقادير والحدود الجبرية، في كتاب الرياضيات للصف السابع.

سادساً: كتاب الطالب (كراسة الأنشطة):

تم إعداد كراسة الأنشطة على شكل أوراق عمل، متضمنة العديد من الأنشطة، حيث يتضمن كل درس أوراق عمل يتم تنفيذها خلال الحصة، أو من خلال الواجب البيتي، ليتم متابعتها في الحصة القادمة وتصحيح أوراق العمل.

سابعاً: ضبط المتغيرات قبل بدء التجربة:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها؛ للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تم ضبط عدد من المتغيرات هي:

- الجنس: تكون أفراد عينة الدراسة من جنس واحد، وهو الذكور، وهذا ساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- القائم بالتدريس (المعلم): قام الباحث الأول بتدريس المجموعة التجريبية، بينما قام معلم الرياضيات في مدرسة جنين بتدريس المجموعة الضابطة.
- المحتوى الدراسي: درست مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محتوى دراسي واحد، تمثل (بوحدة المقادير والحدود الجبرية) من المقرر الرياضيات للصف السابع من التعلم الأساسي بالجمهورية اليمنية خلال العام الدراسي (2020-2021م).
- العمر: للتحقق من عمر الطلبة تم مراجعة ملفات الطلبة في المدرسة، والتي أظهرت أن عمر الطلبة يتراوح بين (13 - 14) عاماً، وهذا يشير إلى التقارب في عمر عينة الدراسة.

1- تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاتجاه نحو الرياضيات:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو الرياضيات تمت المقارنة بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على التطبيق القبلي للمقياس، للمجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق، والجدول (10) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق باستخدام اختبار (ت):

جدول (6)

يبين نتائج اختبار (t -test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

الاتجاه	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعة الرياضيات	ضابطة	12.93	2.592	0.866	86	0.409
	تجريبية	13.34	1.765			
الاهتمام بالرياضيات	ضابطة	14.64	1.989	0.432	86	0.182
	تجريبية	14.45	1.958			
قيمة الرياضيات	ضابطة	12.32	2.568	0.122	86	0.903
	تجريبية	12.39	2.678			
معلم الرياضيات	ضابطة	14.45	1.922	1.803	86	0.075
	تجريبية	13.61	2.423			
المجموع	ضابطة	54.34	5.607	0.457	86	0.649
	تجريبية	53.80	5.581			

مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) في الاتجاه نحو الرياضيات ككل، وفي كل مجال على حدة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ما يدل على تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو الرياضيات قبل تنفيذ التجربة.

ثامناً: إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:

- 1- اللقاء مع مدير مدرسة الثلايا، ومدير مدرسة جنين بمدينة ذمار، وكذلك مدرس الرياضيات في المدرستين، قبل تنفيذ التجربة لتوضيح الهدف من الدراسة وكيفية تنفيذها، والاتفاق مع معلم المادة على تدريس المجموعة الضابطة في مدرسة جنين.
- 2- اختيار عينة الدراسة (التجريبية والضابطة).
- 3- التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، على العينة التجريبية والضابطة في حصتين منفصلتين، في يوم الأربعاء (18 / 11 / 2020)، وذلك قبل تدريس المقرر، للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في المقياس قبل بدء التجربة.
- 4- تدريس الوحدة المقررة لطلبة المجموعة التجريبية، من خلال توظيف التواصل الرياضي، وتدريب المحتوى العادي للوحدة المقررة للمجموعة الضابطة، حيث بدأ التطبيق للتجربة يوم السبت الموافق (21 / 11 / 2020م)، وبواقع حصّة يومياً، ولمدة خمسة أسابيع (22) يوماً، وذلك بموجب

خطة توزيع موضوعات الوحدة المقررة في هذه الدراسة، وتم الانتهاء من تنفيذ التجربة يوم الإثنين الموافق (2020/12/28م).

5- التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات على العينة التجريبية والضابطة في حصتين منفصلتين، يوم السبت (2021/1/23م).

6- جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها إحصائياً.

تاسعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة:

- معامل الثبات ألفا كرو نباخ لتأكد من ثبات مقياس الاتجاه.
- معامل الارتباط بيرسون، للتأكد من صدق البناء لمقياس الاتجاه.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين (التجريبية – الضابطة) على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مجموعة على حدة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- نسبة الفاعلية لماك جوجيان (McGugian): تتحقق الفاعلية عندما تكون النسبة $0.96 \leq$ (حسن، 2011، 297).
- مربع إيتا لحساب حجم الأثر.
- وأن المستويات المعيارية لمربع إيتا (أقل من 0.06 ضعيف، المتوسط (0.06 – 0.14)، كبير (من 0.14 فأكثر). (حسن، 2011، 284)

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث، والمتعلقة، بهدف الدراسة المتمثلة في "التحقق من فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" في معالجة بيانات الدراسة، وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها وتفسيرها.

الفرضية الأولى ونصها: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T- test Independent sample" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق (البعدي) لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7):

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق
(البعدي) لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
طبيعية	ضابطة	13.20	1.692	7.658	86	.000	0.41
الرياضيات	تجريبية	15.93	1.648				
الاهتمام بالرياضيات	ضابطة	13.91	2.197	8.589	86	.000	0.46
قيمة	تجريبية	17.02	.976				
الرياضيات	ضابطة	13.25	2.441	8.878	86	.000	0.48
معلم	تجريبية	16.86	1.153				
الرياضيات	ضابطة	14.09	2.301	5.582	86	.000	0.27
الاتجاه ككل	تجريبية	16.32	1.308				
	ضابطة	6.30	3.927	20.935	86	.000	0.83
	تجريبية	19.75	1.930				

يتضح من الجدول (7): أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للمقياس دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000)، على مستوى كل مجال من مجالات الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك على مستوى الاتجاه ككل، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية، والقبول بالفرضية البديلة، كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم حجم الأثر كانت كبيرة، سواء على مستوى كل مجال من مجالات الاتجاه نحو الرياضيات، أو على مستوى الاتجاه ككل، ما يدل على أن للبرنامج أثر كبير في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري (2019)، ودراسة النذير وخيشان (2013)، التي أظهرت فاعلية التواصل الرياضي في تنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى الطلبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى المعالجات التدريسية التي تم تنفيذها وفق التواصل الرياضي، والتي أسهمت في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية، والتي أدت إلى زيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الدراسة، وزيادة حدوث التعاون بين المتعلمين، وبعث على المشاركة الإيجابية في الحوار والمناقشة، ويسهم في إشباع احتياجات المتعلمين، وينمي قدراتهم، ويجعلهم أكثر دافعية وتفاعل، ما أسهم في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

وقد يعزى ضعف الاتجاه نحو الرياضيات لدى المجموعة الضابطة، إلى استخدام طريقة تدريس تقليدية، لا تسهم في إشراك الطلبة في الأنشطة، ولا تعطي اهتمام بالجانب العاطفي للمتعلم، فالمواقف والأنشطة التي يوفرها البرنامج القائم على التواصل الرياضي، لا تتوفر في المحتوى العادي.

الفرضية الثانية ونصها: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين "T- test dependent sample" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8):

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
طبيعة الرياضيات	قبلي	13.34	1.765	6.776	43	.000	0.52
	بعدي	15.93	1.648				
الاهتمام بالرياضيات	قبلي	14.45	1.958	7.518	43	.000	0.57
	بعدي	17.02	.976				
قيمة الرياضيات	قبلي	12.39	2.678	10.673	43	.000	0.73
	بعدي	16.86	1.153				
معلم الرياضيات	قبلي	13.61	2.423	6.691	43	.000	0.51
	بعدي	16.32	1.308				
الاتجاه ككل	قبلي	53.80	5.581	14.468	43	.000	0.83
	بعدي	66.11	2.797				

يتضح من الجدول (8): أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000)، على مستوى كل مجال من مجالات الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك على مستوى الاتجاه ككل، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية، والقبول بالفرضية البديلة، كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم حجم الأثر كان كبيراً، سواء على مستوى كل مجال من مجالات

الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك على مستوى الاتجاه ككل، ما يدل على أن للتواصل الرياضي أثر كبير في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي للمعالجات التدريسية التي تم تنفيذها، والقائمة على التواصل الرياضي، والتي أسهمت في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث هياً ذلك البيئة التعليمية للطلبة في جو من المرح، وأتاح لهم المجال لتوظيف عدد كبير من الأنشطة التعليمية، والخبرات في عملية التعلم، وكذلك استخدام وسائل وطرق متنوعة، كالمصقات والخرائط الذهنية لإثراء المحتوى التعليمي، كما أن توظيف استراتيجيات متنوعة جعلت الطلبة نشطين ومشاركين فاعلين في عملية التعلم، كل ذلك أعطى منحاً جديداً لعملية التعلم، بحيث أصبح التعلم غير ممل، وفيه نوع من التحدي لعقول الطلبة، ما أسهم في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة ونصها: يتصف توظيف التواصل الرياضي بالفاعلية في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة نسبة الفاعلية (McGojian) لقياس مستوى فاعلية توظيف التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

يبين نسبة الفاعلية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات

المجالات	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	نسبة الفاعلية
طبيعة الرياضيات	13.43	15.93	18	0.55
الاهتمام بالرياضيات	14.45	17.02	18	0.72
قيمة الرياضيات	12.39	16.86	18	0.80
معلم الرياضيات	13.61	16.32	18	0.62
الاتجاه ككل	53.80	66.11	72	0.68

يتضح من الجدول (9) أن النسبة المحسوبة لفاعلية البرنامج أكبر من (0.60) على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، حيث بلغت نسبة الفاعلية (0.68)، وهذا يدل على أن تدريس الرياضيات وفق التواصل الرياضي يحقق الفاعلية المطلوبة في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول هذه الفرضية.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج هذه الدراسة يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات الآتية:

- 1- تحفيز المعلمين على تنوع استراتيجيات التدريس، وخاصة استراتيجيات التواصل الرياضي، التي يمكن استخدامها واستغلال مميزاتها في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات.

- 2- تدريب المعلمين على استخدام مهارات التواصل الرياضي في تدريس الرياضيات، لتنمية الاتجاه نحو الرياضيات بالمرحلة التعليمية المختلفة.
- 3- إعادة بناء وتصميم كتب الرياضيات باستخدام مهارات التواصل الرياضي وتحديد العلاقات بين المفاهيم بصورة واضحة.
- 4- تضمين كتب الرياضيات العديد من الأنشطة التي تساعد على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة.

مقترحات الدراسة:

- 1- إجراء دراسات مماثلة في إعداد برنامج لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام مهارات التواصل الرياضي في التدريس وأثره في تواصل الطلبة في الرياضيات.
- 2- إجراء دراسات تتضمن برامج في مهارات التواصل الرياضي والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات في مراحل ومواد دراسية مختلفة.
- 3- إجراء دراسات تتضمن استراتيجيات مهارات التواصل الرياضي، مثل استراتيجية (فكر - تحدث - اكتب، فكر - زواج - شارك)، في مراحل ومواد دراسية مختلفة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- بخش، هالة طه (2012)، التدريس الفعال للعلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفايات التعليمية، عمان، دار الشروق.
- بدوي، رمضان مسعد (2003). استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات. عمان: دار الفكر.
- بدوي، رمضان مسعد (2007). تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي دليل للمعلمين والآباء ومخططي المنهاج. عمان: دار الفكر.
- جربوع، عيسى سامي (2014). فاعلية توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حرز الله، حسام توفيق، (2015)، التفكير الرياضي وعلاقته بالاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(15)، 46 - 82.
- حسن، عزت عبد الحميد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. مصر: دار الفكر العربي.
- حسنية، لصقع، وحسني لعريض، (2020)، اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية بجامعة وهران، 9(1)، 241 - 253.
- الحمضيات، محمود (2002). الرياضيات في اللغة واللغة في الرياضيات. رؤى تربوية (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي) رام الله - فلسطين، ع5، 61-62.

- الخزاعلة، محمد وآخرون (2011). الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دياب، سهيل (2011)، أثر استخدام استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(24)، 117 – 146.
- الذاري، فاطمة يحيى (2009). مستوى التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء- اليمن.
- الذاري، فاطمة، وابن عزيمة، داود، (2017)، أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي في اليمن، المجلة الدولية لتطوير التفوق، 8(14)، 71-91.
- رحمة، أريج نافذ (2017)، أثر توظيف التدريس المتميز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشقرة، مها (2006). تقوم منهاج الرياضيات الحالي لتعليم الصم من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات التواصل الكتابي. دراسات في المنهاج وطرق التدريس - مصر، ع113، 122-151.
- الشمري، خالد خميس. (2019). فاعلية برنامج قائم على التواصل الرياضي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الكويت، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 19(211)، 149-186.
- عبد الحكيم، شيرين صلاح، ولطفي، نانيس صلاح (2006). فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، حولة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر، ع7، 20 – 78.
- عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافته، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتال، حسني، (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عطية، إبراهيم وصالح، محمد (2008). فاعلية استراتيجيتي (K.W.L) و (فكر - زواج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، 18(76)، 50-85.
- علي، حسين، ورفيق، عبد الملك (2012). أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، مجلة دراسات تربوية، ع17، 239-272.
- العزي، هلال (2019)، أثر استراتيجية جدول التعلم الذاتي K.W.L.H على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات المدرسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية الدولية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 43(2)، 30 – 55.
- عيد، إيمان، وعيشا، انتصار. (2009)، أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي والاتجاهات نحو الرياضيات، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 9(1)، 67 – 85.
- عيسوي، شعبان والمنبر، راندا (2008). برنامج قائم على التعلم التأمل للتعلم على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة دراسات في المنهاج وطرق التدريس (مصر)، ع138، 44-94.
- كرزون، نور أنيس (2022)، تحسين تحصيل الطلبة وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو مادة الرياضيات، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم من خلال تفعيل الأنشطة الإلكترونية التفاعلية (مبادرة أجهزتنا بأيدينا نلعب نتعلم - 2020). مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2(5)، 131 – 147.

الكسادي، نجلاء أحمد (2011). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لتلميذات الصف السادس بمدينة الشحر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

كوجك، كوتر حسن (2001)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

المالكي، عبد الملك بن مسفر (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكتساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

متولي، علاء الدين (2006). فاعلية استخدام مداخل البرهنة غير المباشرة في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب معلمي الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات (مصر)، 9ع، 170 – 249.

مراد، محمود والوكيل، السيد (2006). فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 9ع، 132 – 150.

مسلم، آمال. (2015)، أثر استخدام أنموذج دانيال في تنمية المفاهيم الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

المصباحي، جمال حمزة. (2024). أثر استخدام استراتيجيات سوم (SWOM) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 1(1)، 802 – 830.

النذير، محمد، وخشان، خالد (2013). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار التواصل الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربي، 29(126)، 115-152.

نصر، محمود (2009). فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم في الرياضيات المرحلة الإعدادية وأثر ذلك على تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة رياضيات بكلية التربية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة) مصر، 4ع، 1370 – 1443.

الهاشي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

هندي، إيمان رشاد. (2017)، أثر التدريس باستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم رياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

References

- Bakhsh, H. T. (2012). *Al-Tadrīs al-fa'āl lil-'ulūm al-ṭabī'iyah lil-marḥalah al-thānawīyah fī daw' al-kafāyāt al-ta'limīyah*. Dār al-Shurūq.
- Badawī, R. M. (2003). *Istīrāṭīyyāt fī ta'lim wa-taqwīm ta'allum al-riyāḍīyyāt*. Dār al-Fikr.
- Badawī, R. M. (2007). *Tadrīs al-riyāḍīyyāt al-fa'āl min riyāḍ al-aṭfāl ḥattā al-ṣaff al-sādīs al-ibīdār: Dalīl lil-mu'allimin wa-al-ābā' wa-mukhaṭṭīṭ al-manhaj*. Dār al-Fikr.

- Jarbū, 'Īsā S. (2014). *Fa'āliyyat tawzīf istirātijyyat al-tadrīs al-tabādulī fī tanmīyat al-tafkīr fī al-riyādiyyāt wa-al-ittijāh naḥwahā ladā ṭullāb al-ṣaff al-thāmin al-asāsī bi-Ghazzah* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Harzallah, H. T. (2015). *Al-tafkīr al-riyāḍī wa-'alāqatuhu bi-al-ittijāhāt naḥwa al-riyādiyyāt ladā ṭalabat al-ṣaff al-'āshir fī Muḥāfaẓat Ṭulkarm*. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 4(15), 46–82.
- Ḥasan, 'I. A. (2011). *Al-lḥṣā' al-nafsī wa-al-tarbawī: Taṭbiqāt bi-istikhdām barnāmaj SPSS18*. Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Laṣqā', H., & La'rīd, H. (2020). *Ittijāh al-talāmīdh naḥwa māddat al-riyādiyyāt wa-'alāqatuhu bi-al-taḥsīl al-dirāsī ladā talāmīdh al-sanah al-rābi'ah mutawassiṭ*. Majallat Dirāsāt Insāniyyah wa-ljtimā'īyyah, 9(1), 241–253.
- Al-Ḥumdiyyāt, M. (2002). *Al-riyādiyyāt fī al-lughah wa-al-lughah fī al-riyādiyyāt*. Ru'ā Tarbawīyyah, 5, 61–62.
- Al-Khazā'ilah, M., et al. (2011). *Al-Istirātijyyāt al-tarbawīyyah wa-mahārāt al-ittiṣāl al-tarbawī*. Dār Ṣafā'.
- Diyāb, S. (2011). *Athar istikhdām istirātijyyah muqtaraḥah li-ḥall al-masā'il al-handasiyyah 'alā taḥsīl ṭullāb al-ṣaff al-thāmin al-asāsī wa-ittijāhātihim naḥwa al-riyādiyyāt*. Al-Quds Open University Journal, 1(24), 117–146.
- Al-Dhārḥī, F. Y. (2009). *Mustawā al-tawāṣul al-riyāḍī ladā talāmīdh al-ṣaff al-thāmin min al-ta'lim al-asāsī* (Unpublished master's thesis). Sana'a University.
- Al-Dhārḥī, F., & Ibn 'Azmiyyah, D. (2017). *Athar istikhdām istirātijyyat al-munazzimāt al-mutaqaddimah fī tanmīyat mahārāt al-tawāṣul al-riyāḍī ladā tilmīdhāt al-ṣaff al-awwal al-thānawī fī al-Yaman*. International Journal for Talent Development, 8(14), 71–91.
- Raḥmah, Arij N. (2017). *Athar tawzīf al-tadrīs al-mutamāyiz fī tanmīyat ba'd mahārāt al-riyādiyyāt wa-al-ittijāh naḥwahā ladā ṭālībāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī bi-Ghazzah* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Al-Shaqarah, M. (2006). *Taqwīm manhaj al-riyādiyyāt al-ḥālī li-ta'lim al-ṣumm min wījhat nazar al-mu'allīmīn fī ḍaw' mahārāt al-tawāṣul al-kitābī*. Dirāsāt fī al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs, 113, 122–151.
- Al-Shammari, K. K. (2019). *Fa'āliyyat barnāmaj qā'im 'alā al-tawāṣul al-riyāḍī fī tanmīyat al-ittijāh naḥwa al-riyādiyyāt ladā talāmīdh al-marḥalah al-mutawassiṭah fī al-Kuwayt*. Egyptian Association for Reading and Knowledge Journal, 19(211), 149–186.
- 'Abd al-Ḥakīm, S. Ṣ., & Luṭfi, N. Ṣ. (2006). *Fa'āliyyat istikhdām nazariyyat al-dhakā'āt al-muta'addidah fī al-riyādiyyāt bi-al-marḥalah al-ibtidā'iyyah*. Ḥawliyyat Kulīyat al-Banāt, 7, 20–78.
- 'Ubayd, W. (2004). *Ta'lim al-riyādiyyāt li-jamī' al-aṭfāl fī ḍaw' mutaṭallabāt al-ma'āyir wa-thaqāfatihā*. Dār al-Masīrah.
- Al-'Attāl, H. (2012). *Fa'āliyyat barnāmaj muqtaraḥ qā'im 'alā al-tawāṣul fī tanmīyat ba'd mahārāt al-tafkīr al-riyāḍī ladā ṭullāb al-ṣaff al-sābi' al-asāsī* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- 'Aṭīyyah, I., & Ṣāliḥ, M. (2008). *Fa'āliyyat istirātijyyatay (K.W.L) wa-(Think—Pair—Share) fī tadrīs al-riyādiyyāt 'alā tanmīyat al-tawāṣul wa-al-ibdā' al-riyāḍī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyyah*. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 18(76), 50–85.
- 'Alī, H., & Rafiq, 'A. M. (2012). *Athar al-ta'allum al-binā'i fī taḥsīl ṭullāb al-ṣaff al-khāmis al-adabī wa-ittijāhātihim naḥwa māddat al-falsafah wa-'ilm al-nafs*. Dirāsāt Tarbawīyyah, 17, 239–272.

- Al-'Anazī, H. (2019). *Athar istirāṭijīyyat jadwal al-ta'allum al-dhātī (K.W.L.H) 'alā al-taḥṣīl wa-al-ittijāh naḥwa al-riyāḍiyyāt al-madrasīyyah ladā talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī*. International Educational Journal, 43(2), 30–55.
- Id, I., & 'Ayyāshah, I. (2009). *Athar al-ta'allum al-ta'āwunī fi tanmiyat al-tafkīr al-riyāḍī ladā ṭalabat al-ṣaff al-sādis al-asāsī wa-al-ittijāhāt naḥwa al-riyāḍiyyāt*. Zarqa Journal for Research and Human Studies, 9(1), 67–85.
- Isawī, Sh., & Al-Minbar, R. (2008). *Barnāmaj qā'im 'alā al-ta'allum al-ta'ammulī lil-taghallub 'alā quṣūr al-mahārāt al-riyāḍiyyah qabla al-akādimīyyah wa-tanmiyat mahārāt al-tawāṣul al-riyāḍī ladā aṭfāl al-rawḍah*. Dirāsāt fi al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs, 138, 44–94.
- Karzūn, N. A. (2022). *Taḥsīn taḥṣīl al-ṭalabah wa-ta'zīz ittijāhātihim al-ijābiyyah naḥwa māddat al-riyāḍiyyāt wa-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā'ī ladayhim min khilāl tafīl al-anṣhiṭah al-iliktrūniyyah al-tafā'ulīyyah*. Palestinian Educators Association Journal, 2(5), 131–147.
- Al-Kasādī, N. A. (2011). *Athar istikhdām istirāṭijīyyat al-āṣf al-dhihnī fi tanmiyat al-tafkīr al-riyāḍī wa-al-ittijāh naḥwa ta'allum al-riyāḍiyyāt li-tilmīdhāt al-ṣaff al-sādis bi-Madīnat al-Shiḥr* (Unpublished master's thesis). Aden University.
- Kujuk, K. H. (2001). *Ittijāhāt ḥadīthah fi al-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs*. 'Ālam al-Kutub.
- Al-Mālīkī, 'A. M. (2009). *Fa'aliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah 'alā iktisāb mu'allimī al-riyāḍiyyāt ba'd mahārāt al-ta'allum al-nashī' wa-'alā taḥṣīl wa-ittijāhāt ṭullābihim naḥwa al-riyāḍiyyāt* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University.
- Mutawallī, 'A. A. (2006). *Fa'aliyyat istikhdām madākhil al-burhān ghayr al-mubāshirah fi tanmiyat mahārāt al-burhān al-riyāḍī wa-ikhtizāl qalaq al-burhān wa-taḥsīn mahārāt al-tawāṣul al-riyāḍī ladā ṭullāb mu'allimī al-riyāḍiyyāt*. Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt, 9, 170–249.
- Murād, M., & Al-Wakīl, A. S. (2006). *Fa'aliyyat barnāmaj muqtarah fi al-riyāḍiyyāt qā'im 'alā al-anṣhiṭah al-ta'limiyyah fi tanmiyat mahārāt al-tawāṣul wa-al-tafkīr al-riyāḍī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyyah*. Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt, 9, 132–150.
- Muslim, Ā. (2015). *Athar istikhdām anmūdḥaj Dāniyāl fi tanmiyat al-mafāhim al-riyāḍiyyah wa-al-tawāṣul al-riyāḍī ladā ṭalibāt al-ṣaff al-sābi' al-asāsī bi-Ghazzah* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Al-Miṣbāḥī, J. H. (2024). *Athar istikhdām istirāṭijīyyat SWOM fi tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-riyāḍī ladā ṭullāb al-marḥalah al-asāsīyyah*. Sana'a University Journal of Humanities, 1(1), 802–830.
- Al-Nadhīr, M., & Khashshān, K. (2013). *Athar barnāmaj tadrībī mustanid ilā mi'yār al-tawāṣul al-riyāḍī fi al-taḥṣīl al-dirāsī wa-al-ittijāhāt naḥwa al-riyāḍiyyāt ladā ṭullāb al-sanah al-taḥḍīriyyah fi Jāmi'at al-Malik Sa'ūd*. Risālat al-Khalīj al-'Arabī, 29(126), 115–152.
- Naṣr, M. (2009). *Fa'aliyyat al-kitābah lil-ta'allum min khilāl firaq al-tafkīr fi taṣmīm kharā'it al-mafāhim fi al-riyāḍiyyāt al-marḥalah al-i'dābiyyah wa-athar dhālika 'alā tanmiyat al-tawāṣul al-riyāḍī*. Proceedings of the 21st Scientific Conference, 4, 1370–1443.

Al-Hāshimī, 'A. R., & Al-'Azāwī, F. (2005). *Tadrīs mahārat al-istimā' min manẓūr wāq'i'ī*. Dār al-Manāhij.

Hindī, Ī. R. (2017). *Athar al-tadrīs bi-istirāṭijyyat al-tawāṣul al-riyāḍī fī al-taḥṣīl wa-al-dāfi'yyah nahwa ta'allum al-riyāḍiyyāt ladā ṭalabat al-ṣaff al-rābi' al-asāsī fī Muḥāfaẓat Nāblus* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University

المراجع الأجنبية:

- Bashucky , M.(2006). **Improving Student Communication Skills Through Literacy Strategies**. A MISA Research Initiative.
- Hemmings , B. , & Grootenboer , P. (2022). The affective domain in mathematics education. **Journal of Mathematics Education** , 14(3) , 111–125.
- Hwang S , Son T. (2021). Students' Attitude toward Mathematics and its Relationship with Mathematics Achievement. **Journal of Education and e-Learning Research** . 8(3) , 272 – 290.
- Kontas , H. (2016). The Effect of Manipulatives on Mathematics Achievement and Attitudes of Secondary School Students. **Journal of Education and Learning** , 5(3) , 10-20.
- Lam , C. (2021). Developing conceptual understanding through mathematical communication: A study of primary school students. **International Journal of Science and Mathematics Education** , 19 , 1673-1695.
- Martino , P. , & Zan , R. (2011). Attitude toward mathematics: A bridge between beliefs and emotions. **ZDM Mathematics Education** , 43(4) , 471-482.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston , VA: NCTM.
- Ontario Ministry of Education (2010).Communication in the Mathematics Classroom. **Capacity Building Series** , No.13
- Ontario Ministry of Education. (2006). **A guide to effective instruction-in mathematics , Kindergarten to grade 6** , Volume 2 – Problem solving and communication. Toronto , ON , Queen's Printer for Ontario
- Smith , J. , & Stein , M.(2018).Mathematical communication and its impact on student learning. **Educational Studies in Mathematics** , 99(2) , 123-145.



Developing the Performance of Private School Principals in Dhamar City in Light of Digital Leadership: A Proposed Framework

Dr. Abdulrahman Al-Haj*

rar.alhajj101@gmail.com

Abstract:

The present study aimed to identify the reality of the performance of private school principals in Dhamar City in light of the dimensions of digital leadership to reveal the most prominent challenges they face, to determine the requirements necessary for developing their performance, and to propose a practical framework to enhance their digital leadership practices. To achieve the study objectives, the descriptive analytical approach was employed, and a questionnaire was used as the primary data collection tool, which was administered to a sample of 64 male and female principals of private schools in Dhamar City, Yemen. The results showed that the level of performance of private school principals in light of digital leadership was moderate overall, with a mean score of (3.21) and a standard deviation of (0.68). Meanwhile, the level of challenges facing principals in implementing digital leadership was high, with a mean score of (4.20) and a standard deviation of (0.72). The results also indicated that the degree of need for performance development requirements in light of digital leadership was high, with a mean score of (4.21) and a standard deviation of (0.65). Based on the findings, the study presented a proposed framework that includes a set of practical procedures and mechanisms for developing the performance of private school principals in Dhamar City and enhancing their competencies in digital leadership.

Keywords: performance development; school principals; private schools; digital leadership

Strategic Educational Management and Planning, Faculty of Education, Thamar University

Cite this article as: Al-Ha, A. (2026). T Developing the Performance of Private School Principals in Dhamar City in Light of Digital Leadership: A Proposed Framework *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 96 -129.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

تطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية: تصور مقترح

د. عبد الرحمن الحاج *

rar.alhajj101@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف واقع أداء مديري المدارس الأهلية في مدينة ذمار في ضوء أبعاد القيادة الرقمية، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجههم، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطوير أدائهم، وصولاً إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز ممارسات القيادة الرقمية لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، طبقت على عينة بلغ قوامها (64) مديراً ومديرة من مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار. وقد أظهرت النتائج أن مستوى أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية جاء بدرجة متوسطة على المستوى الكلي، بمتوسط حسابي قدره (3.21) وانحراف معياري (0.68). في حين جاء مستوى التحديات التي تواجه المديرين في تطبيق القيادة الرقمية مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.72). كما بينت النتائج أن درجة الحاجة إلى متطلبات تطوير الأداء في ضوء القيادة الرقمية كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.65). وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تم تقديم تصور مقترح يتضمن مجموعة من الإجراءات والآليات العملية لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار وتعزيز كفاءاتهم في مجال القيادة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء؛ مديرو المدارس؛ المدارس الأهلية؛ القيادة الرقمية

* دكتوراة في الإدارة وتخطيط تربوي استراتيجي - كلية التربية، جامعة ذمار.

للاقتباس: الحاج، ع. (2026). تطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية: تصور مقترح، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 96-129

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولاً غير مسبوق نحو الرقمنة في مختلف مناحي الحياة، حيث أصبحت التقنيات الحديثة جزءاً أساسياً من أنظمة العمل والإدارة، وممارسات الحياة اليومية. وفي ظل هذه المتغيرات المتسارعة، لم يعد تطوير المؤسسات خياراً ثانوياً، بل أصبح ضرورة وجودية لضمان النجاح والاستمرار والفاعلية.

يعتمد نجاح المؤسسات والعملية الإدارية فيها على كفاءة القيادة وفعاليتها، وقد ظهرت في العصر الحديث عدة نظريات وأساليب خاصة بالقيادة، مثل القيادة التحويلية، والقيادة الأصيلية، ومع تسارع عملية التحول الرقمي في الآونة الأخيرة؛ أصبح من الضروري على كل من يشغل منصباً إدارياً، القيام بتعديل السياسات المتبعة، والاستفادة القصوى من التقنيات الرقمية المتاحة (النعيبي وحتاملة، 2023).

تعد المؤسسات التعليمية في صلب هذا التحول، حيث فرض عليها المنظور العالمي، الأمر الذي يدعو إلى التحول الرقمي وضرورة الاستفادة من الأدوات الرقمية، لتحسين الكفاءة وتوفير الوقت والجهد ودعم الابتكار (الجيوسي، 2024).

وفي إطار هذا التحول الرقمي العالمي، برز مفهوم "القيادة الرقمية" كعنصر حاسم في تعزيز جودة التعليم والتعلم، وتحسين التواصل التربوي، وتمكين العاملين من استخدام التقنيات بفاعلية أكبر (Antonopoulou et al., 2020). ولم يعد نجاح المؤسسات الرقمية يعتمد فقط على التقنيات، بل على قادة يمتلكون القدرة على التعامل مع بيئات العمل الحديثة، وقيادة فرقهم نحو التكيف الإيجابي مع متطلبات العصر (Abbu & Gopalakrishna, 2021)، وهذا يستدعي وجود قائد رقمي قوي، واسع المعرفة الرقمية، قادر على استثمار أدوات التقنية، لتعزيز الإنتاجية واتخاذ القرارات المبنية على البيانات (De Araujo et al., 2021).

وقد تعددت التعريفات التي تؤكد على الطبيعة الاستراتيجية والتنظيمية للقيادة الرقمية، فهي ليست مجرد القدرة على استخدام التكنولوجيا، بل هي "نظرة استراتيجية عميقة لثقافة المدرسة تركز على المشاركة والإنجاز" (Domeny, 2017)، ويعرفها (Brett, 2019) بأنها "الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للمدرسة، لتحقيق أهداف العمل"، فيما يرى (Bounfour, 2016) أنها عملية "تعبئة الموارد القيادية لإقناع الأفراد من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة التي تساعد في تحقيق أهداف التعليم".

وتتفق التعريفات الأخرى على أنها نمط إداري يستند إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة في الوظائف الإدارية إلكترونياً، لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية (زيادة، 2021)، أو أنها ممارسة القائد التربوي لمهارات وقدرات في إدارة العملية التعليمية ومتابعتها عن طريق التكنولوجيا الرقمية

(الكندري، 2024)، كما عرفها (Mihardio, et. al., 2019) بأنها "القدرة على اختيار واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية لتحقيق أهداف تنظيمية والنهوض بالعملية التعليمية".

وتتجلى فوائد تطبيق القيادة الرقمية في الميدان التربوي في توفيرها فرصاً حقيقية لقيادات المدارس لمتابعة التعليم وتحسينه (Sheninger, 2019)، فهي تسهم في دعم الإدارة ومساندتها من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة، علاوة على فتح قنوات اتصال جديدة بين القائمين على إدارة المدرسة والأفراد العاملين؛ ما ييسر الأعمال ويدعم إدارة المعرفة (زيادة، 2021).

وقد أسهمت بالفعل، كما يوضح الكندري (2024) في إحداث نقلة نوعية في أنماط الإدارة والقيادة التعليمية والمدرسية، من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة. ومن هذا المنطلق، يجب أن يكون قادة المدارس قادة تعليميين في البيئة الرقمية تماماً كما هو متوقع منهم في البيئة غير الرقمية (Shepherd & Taylor, 2019).

وانطلاقاً من هذه الأهمية، ولمواجهة تلك التحديات، تأتي هذه الدراسة لتقديم تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء مفاهيم القيادة الرقمية وأسسها، سعياً إلى الإسهام في تطوير المنظومة الإدارية في هذه المدارس، ودعم قدرتها على الاندماج في البيئة الرقمية المعاصرة. مشكلة الدراسة:

في ظل الثورة الرقمية المتسارعة والتحولات المعرفية العميقة التي يشهدها العالم، أصبح اعتماد المؤسسات التعليمية على القيادة الرقمية ضرورة ملحة لتعزيز جودة التعليم، وكفاءة الإدارة المدرسية، وضمان قدرتها على مواكبة متطلبات العصر الرقمي. إذ تشير الدراسات العالمية إلى أن القيادة الرقمية تسهم في تحسين ممارسات التخطيط، والتمكين، وتنمية الموارد البشرية، وتوظيف التكنولوجيا بشكل فعال في العملية التعليمية والإدارية (آغا، 2024؛ الشيباني والجميحي، 2024؛ الكندية وآخرون، 2024)، كما أظهرت هذه الدراسات أن هناك تفاوتاً في مدى ممارسة القيادة الرقمية بين المدارس، وأن نجاح تطبيقها مرتبط بوجود الدعم المادي والتقني والتدريب المناسب للمديرين، وهو ما يعزز من قدرتهم على إدارة التغيير وتحقيق الأداء الأمثل.

ورغم ما شهده العالم خلال العقد الأخير من القرن العشرين من تطورات أفرزها مجتمع المعرفة، واتجاه النظم التعليمية لتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العمليات، إلا أنه من الملاحظ أنه لم يحظ بهذا القدر من الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ولا يزال يستخدم الوسائل التقليدية، ما يتطلب إعادة النظر لتطوير تلك القيادة وتحديثها في ضوء مستحدثات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. (الحربي، 2021).

ويؤكد سعادة (2021) على أن عملية تطوير التعليم بحاجة لوجود قيادة رقمية فاعلة، تستطيع مواكبة كافة التطورات في ميدان التعليم الرقمي، وأن الطرق التقليدية لم تعد قادرة على سد حاجات الميدان لمواجهة التطور التعليمي والتقني في العالم، كما توصلت دراسة (Promsuwan, et al, 2019) إلى حاجة مدراء المدارس إلى النمو والتطوير المهني، لكي يصبحوا قادة رقميين، ومن ثم تطوير خبراتهم، كما أنه قد أشار (De Araujo, et al, 2021) وكذلك الخالدي (2016) إلى أن بعض من المؤسسات لا تدرك قيمة القادة الرقميين، ما يؤدي ذلك إلى قصور في أدائها وتواجه تحديات وإخفاقات يصعب عليها إصلاحها.

وقد أوصت العديد من الدراسات والأبحاث بضرورة دراسة القيادة الرقمية وتطويرها لدى مختلف القيادات المدرسية، كدراسة (طربية والشرمان، 2025) التي أوصت بضرورة التركيز على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء الأبعاد الخاصة بالقيادة الرقمية، ودراسة (الشيباني والجميحي، 2024، المطيري والثبتي، 2024، والمالكي وآخرون، 2021؛ والأغبري والملمح، 2020) التي أوصت بتطوير أداء القيادة المدرسية وتشجيعها على تطبيق أبعاد وسلوكيات القيادة الرقمية، والعمل على تنمية وتطوير فنيات ومتطلبات تطبيق القيادة الرقمية لقادة المدارس من خلال تصميم البرامج التدريبية المناسبة.

وتؤكد العديد من الدراسات وجود العديد من التحديات والمعوقات التي تحد من ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس كدراسة (الحمد والزهراني، 2025)، ودراسة (عجلوني، 2025)، ودراسة (القحطاني وآخرون، 2023)، ودراسة (اليامي والضويحي، 2023).

أما في السياق اليمني، ولا سيما مدينة ذمار، فتواجه المدارس الأهلية تحديات مضاعفة في ميدان التطوير الإداري والتحول الرقمي، نتيجة الظروف الاقتصادية والتقنية التي تمر بها البلاد. ويصبح دور مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار محورياً في قيادة جهود التغيير، ورفع مستوى الجاهزية الرقمية للمؤسسات التعليمية، وتحسين كفاءة الأداء الإداري والتربوي في ظل هذه الظروف.

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته وعمله مديراً لإحدى المدارس الأهلية بمدينة ذمار افتقار أغلب مديري ومديرات المدارس -حسب علم الباحث- للكفايات التقنية والرقمية التي تمكنهم من أداء مهام الوظيفة على أكمل وجه.

بالإضافة إلى ذلك، تشير المراجعة العلمية إلى غياب الدراسات المحلية التي تبحث في واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الأهلية في مدينة ذمار - اليمن، وهو ما يمثل فجوة علمية واضحة. فالتقييم العلمي لمستوى أداء المديرين في مجال القيادة الرقمية، وفهم التحديات والفرص المتاحة لتطوير هذا الأداء، لم يتم دراسته بعد في السياق المحلي، رغم أهميته في تحسين الأداء الإداري والتربوي للمدارس الأهلية، وتعزيز جاهزيتها للتعامل مع التحولات الرقمية الحديثة.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما واقع أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية؟

- ما التحديات التي تواجه مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية؟
 - ما المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية؟
 - ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية؟
- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- التعرف على واقع أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية.
- تحديد التحديات التي تواجه مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية.
- الكشف عن المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.
- بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو القيادة الرقمية في المدارس، والذي أصبح أحد الأساليب القيادية الحديثة، التي تمكن المدارس من الوصول لمرحلة التميز في الأداء وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.
- تأتي هذه الدراسة مواكبة للتوجهات العالمية الهادفة للتحويل الرقمي بكافة المؤسسات التعليمية بشكل عام والمدارس بشكل خاص.
- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية حول القيادة الرقمية في التعليم، خصوصاً في سياق المدارس الأهلية في اليمن، حيث تفتقر الدراسات المحلية إلى هذا الموضوع.
- قد تفتح نتائج الدراسة الحالية آفاقاً جديدة للباحثين نحو إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول القيادة الرقمية في المدارس.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج الدراسة مديري المدارس الأهلية في مدينة دمار على تحسين أدائهم الإداري والتعليمي، من خلال تبني ممارسات القيادة الرقمية الفعالة.
- قد تتيح نتائج الدراسة الفرصة أمام المعنيين بتطوير العملية التعليمية لوضع برنامج تطويري إثرائي؛ لإكساب مديري المدارس المهارات والمعارف اللازمة للقيادة الرقمية.
- قد تساعد نتائج الدراسة صناع القرار في وزارة التربية والتعليم وتقديم لهم التغذية الراجعة حول واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توضيح الصورة حول المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.

- تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً عملياً لتطوير الأداء، يشمل التدريب على استخدام الأدوات الرقمية، تعزيز مهارات التخطيط والتمكين، وتطوير النظام الإداري الرقمي داخل المدارس، بما يساهم في رفع جودة التعليم وتحسين بيئة التعلم للطلاب.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على تقييم واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية، مع الاهتمام بالأبعاد الرئيسة للقيادة الرقمية، وهي: التخطيط الرقمي، التمكين والتحفيز الرقمي، تصميم النظام الرقمي، التنمية المهنية الرقمية، والمواطنة الرقمية.

- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس التعليم الأهلي بمدينة دمار – اليمن.

- الحدود الزمنية: تغطي الدراسة الفترة الزمنية للعام الدراسي 2025-2026م، وذلك لضمان رصد

الواقع الحالي لممارسات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الأهلية.

- الحدود البشرية (العينية): تشمل جميع مديري ومديرات المدارس الأهلية بمدينة دمار في اليمن.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

- القيادة الرقمية: يقصد بها مجموعة الممارسات والسلوكيات القيادية التي يستخدمها مديرو المدارس الأهلية بمدينة دمار لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في إدارة المدرسة، بما يشمل التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، والمواطنة الرقمية، بهدف تحسين جودة التعليم وكفاءة الأداء الإداري، ويتم قياسها من خلال استبانة القياس المعدة خصيصاً للدراسة.

- أداء مديري المدارس: يقصد به درجة الكفاءة التي يظهرها مديري المدارس الأهلية في إدارة المدرسة، وتحقيق أهدافها التعليمية والإدارية، والتي تتجلى في القدرة على التخطيط، التنظيم، اتخاذ القرارات، تمكين الكوادر التعليمية، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في عمليات الإدارة والتعلم، ويقاس الأداء من خلال مؤشرات مرتبطة بأبعاد القيادة الرقمية، ويتم جمع البيانات باستخدام أداة الاستبانة المعدة لذلك.

- مدارس التعليم الأهلي: يقصد بها المدارس الخاصة غير الحكومية الواقعة في مدينة دمار – اليمن، والتي تقدم التعليم بمراحل مختلفة وفق أنظمة تعليمية مستقلة.

الدراسات السابقة:

أجرت آغا (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس، ولتحقيق هدف البحث، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة وتوزيعها على عينة تكونت من (367) معلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية حول درجة تطبيق القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، ولصالح 10 سنوات فأكثر.

وأجرى كل من الحماد والزهراني (2025) دراسة هدفت إلى التعرف على تطوير أداء الإدارة المدرسية في التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي، والتعرف على التحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في سياق التحول الرقمي، والتعرف على المتطلبات اللازمة، لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في سياق التحول الرقمي، وبناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم الاستعانة بأسلوب دلفاي مع عينة قصدية من الخبراء المتخصصين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أبرز المعوقات التنظيمية تمثلت في عدم تبنيها في وزارة التعليم، وضعف الصلاحيات الإدارية الممنوحة لإدارات التعلم ومديري المدارس، بينما كانت أبرز المعوقات المادية محدودية ميزانيات المدارس وعدم كفايتها، وعدم وجود مصادر تمويل أخرى غير التمويل الحكومي للمدارس، وتمثلت أبرز المعوقات البشرية في ضعف الكفايات اللازمة لمديري المدارس بما يتوافق مع التحول الرقمي، كما توصلت الدراسة إلى أهم المتطلبات للتحول الرقمي، وقدمت الدراسة في ضوء ذلك تصوراً مقترحاً لتطبيق التحول الرقمي للمدارس في مدارس التعليم العام.

وقام كل من طربية والشرمان (2025) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف القيادة الرقمية لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (572) مديراً ومديرة ومعلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس العربية في لواء الشمال داخل الخط الأخضر القيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة توظيف مديري المدارس العربية القيادة الرقمية، تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي لصالح مدير المدرسة وملتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وملتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الأهلية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديراتهم تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة الشيباني والجميبي (2024) إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بالطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (342) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: درجة تطبيق القيادة الرقمية جاءت بدرجة مرتفعة، وكان ترتيب الأبعاد: (التنمية

المهنية، المواطنة الرقمية، التمكين، التخطيط، تصميم النظام)، كما أثبتت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بالطائف.

أما دراسة الكندية وآخرون (2024) فقد هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد-19 في سلطنة عمان، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطورت استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (159) مدير ومديرة مدرسة حكومية وخاصة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد-19 في سلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد-19 في سلطنة تبعاً لمتغير الجنس، ولمتغير سنوات الخبرة في الدرجة العامة وجميع الأبعاد، عدا البعد الثالث الإنتاجية والممارسة المهنية لصالح الفئة (1-21)، والبعد السادس القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية لصالح فئة (22-44) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع المدرسة في الدرجة العامة والبعد الأول: القيادة والرؤية، والبعد الرابع: الدعم والإدارة والعمليات، والبعد السادس: القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية وجميعها لصالح المدارس الخاصة.

كما أجرى كل من المطيري والثبيتي (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الرقمية ومستوى الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام بمحافظة المهد من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية ومستوى الأداء المدرسي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة المهد، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية بمحافظة المهد من وجهة نظر المعلمين، حيث جاءت الأبعاد (بناء الثقافة الرقمية، توفير مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، تصميم النظام، التنمية المهنية للمعلمين) جميعها عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة المهد حول تصوراتهم لممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لاختلاف متغيري الجنس سنوات الخبرة.

بينما هدفت دراسة القحطاني وآخرون (2023) إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أحد أساليب الدراسات المستقبلية أسلوب دلفاي، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة مفتوحة بالجملة الأولى، واستبانة مغلقة بالجلولتين الثانية والثالثة، وتكون مجتمع الدراسة من عدد من الخبراء بلغ عددهم (17) خبيراً وخبيرة من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهمية القيادة التكنولوجية تمثلت في خمسة مجالات، هي الإجراءات والسياسات

والتخطيط وإعداد الميزانية الرؤية والقيادة التدريس والتعلم والمناهج الدراسية والتقويم والإنتاجية والممارسة المهنية، وأن أهم متطلبات تطبيق مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر الخبراء هي المتطلبات المادية بتخصيص ميزانيات مدرسية خاصة بتطبيق القيادة التكنولوجية والبشرية في اختيار القيادات التربوية، المهتمة بتوظيف التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية وعمليات التعليم والتعلم والتنظيمية في تطوير الهياكل والأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات، بما تتماشى مع متطلبات القيادة التكنولوجية، وأبرز المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة التكنولوجية هي المعوقات المادية في ضعف البنية التحتية والتجهيزات التقنية داخل المدارس والتنظيمية والبشرية، وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها تصوراً مقترحاً لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية.

وقامت القصصقي (2023) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وقامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (20) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج هذه المقابلات أن المعلمين والمعلمات قدموا مجموعة من الممارسات للقيادة الرقمية شملت: يوجه مديرو المدارس المعلمين للاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية، عن طريق الوسائل المتعددة، يحفز مديرو المدارس المعلمين على التحسين المستمر في طريقة استخدام التقنيات الرقمية في عملية التعليم، يعتمد مديرو المدارس على الأدوات الرقمية في ممارسة مهامهم الإدارية، يشجع مديرو المدارس المعلمين على إعداد الدروس الرقمية للتعليم، يعمل مديرو المدارس على مواكبة المستجدات الرقمية في دعم عملية التعليم. كما قدموا مجموعة من سبل تحسين القيادة الرقمية كان أبرزها: مبادرة المدارس بتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، العمل على زيادة مخصصات المدارس المالية التي تدعم وتساند أي ظرف طارئ، إقناع العاملين بالاستجابة للتحويل الرقمي في المدارس، السعي إلى توفير آليات فاعلة لترقية الخبرة التقنية، تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية تكنولوجية لدى كافة العاملين، العمل على إحداث تغيير في أنماط العمل الإداري والقيادي، العمل على غرس السلوك المسؤول عن التحويل الرقمي بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقيمي للتكنولوجيا الحديثة.

في حين هدفت دراسة المناصير ودرادكة (2023) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة (221) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان كانت

متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؛ لصالح فئة دكتور وفئة 5- أقل من 10 على التوالي.

أما دراسة اليامي والضويحي (2023) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وتحديد معوقات ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم في مدينة الدمام من وجهة نظرهن. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات، واستخدمت استبانة إلكترونية لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة تكونت من (171) مديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن درجة ممارسة القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر المديرات جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في القيادة، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة، تعزى لمتغير عدد برامج تطوير التقنية الرقمية لصالح الحاصلات على ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقمية فأكثر، ومن أكثر المعوقات التي تواجه مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام في ممارستهن للقيادة الرقمية، قلة الدعم المادي المناسب للتحويل نحو العمل القيادي الرقمي، وضعف البنية التحتية للتقنيات الرقمية في المدارس.

في حين أجرى الرقب (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (405) معلمين ومعلمات، من معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح 10 سنوات فأكثر.

أما دراسة العماري (2022) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط، ووضع عدد من الآليات والتوصيات لتطويرها، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي والاستبانة كأداة للدراسة؛ حيث طبقت على عينة بلغت (40) مديرة من مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؛ وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: جاءت درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لبعث الابتكار للقيادة الرقمية لمحافظة خميس مشيط بدرجة "كبيرة"؛ وبعد الإقناع للقيادة الرقمية جاء بدرجة "كبيرة"؛ وبعد المعرفة للقيادة الرقمية، جاء بدرجة "كبيرة".

كما أجرت أبو حية (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأنوار بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين، ومن ثم التوصل لسبل تحسين هذه الممارسة، وقد اتبعت المنهج التحليلي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (522) معلماً

ومعلمة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية للمدرسة، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص).

وقام المالكي وآخرون (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة المعلمين والمعلمات، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لطبيعة هذه الدراسة، وتم تطبيق استبانة إلكترونية وتوزيعها على (738) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، كما أن تطبيق مجالات القيادة التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة؛ كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا ولمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح 10 سنوات وأكثر، ولمتغير نوع المبني لصالح المباني الحكومية.

كما أجرى حمزة وآخرون (Hamzah, et al., 2021) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في ماليزيا القيادة الرقمية في ظل انتشار جائحة كورونا، واعتمد المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات طبقت على عينة تكونت من (400) معلم من معلمي المدارس الثانوية في منطقة هولول لانتاج الماليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة الرقمية الذي يظهروه المديرون جاء عالياً.

وأجرى كاراكوس، وبوال، وباباداكيس (Karakose, Polat, & Papadakis, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر وخبرات المعلمين، فيما يتعلق بأدوار القيادة الرقمية لمديري مدارسهم والمقدرات التقنية أثناء جائحة COVID-19، وتم إجراء الدراسة باستخدام نهج نوعي، قائم على دراسة الحالة، ومع مجموعة دراسة تتكون من (89) معلماً حاصلين على درجة الماجستير. وتم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة من خلال تحليل المحتوى، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التقنيات الرقمية من قبل مديري المدارس خلال جائحة COVID-19 كان مناسباً من قبل المعلمين، وأن مديري المدارس يدعمون التحول الرقمي والتنمية المهنية القائمة على التقنية في المدارس، وأن مديري المدارس يساهمون في بناء ثقافة التعلم الرقمي في المدارس. كما كشفت نتائج الدراسة أن مهارات القيادة الرقمية لمديري المدارس تم تجميعها تحت ثلاث فئات: استخدام التقنية، والمهارات الإدارية، والمهارات الفردية.

وأجرى الأغبري والملمح (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع استبانة على عينة شملت (148) قائد/ة مدرسة من قيادات مدارس التعليم العام في المحافظة، وأشارت النتائج لموافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية وفقاً لمعايير: التعلم والتدريس، والإنتاجية والممارسة المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، وكذا التقييم والتقييم، وبدرجة متوسطة وفقاً لمعيار: الرؤية والقيادة، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول معايير القيادة التكنولوجية باختلاف متغير نوع القيادة لصالح القيادات النسائية، وبين أفراد الدراسة في المرحلة الابتدائية، وأفراد الدراسة في المرحلة المتوسطة حول معيار الإنتاجية والممارسة المهنية، لصالح أفراد الدراسة في المرحلة الابتدائية.

وأجرى هيرو (hero, 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف القيادة الرقمية لمديري المدارس الابتدائية العاملة في مقاطعة أوباندو بوالكان وتأثيرها في الكفاءة التقنية للمعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمين ومعلمة من المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية اتفاق المعلمين على القيادة الرقمية التي يمتلكها مدراؤهم، علاوة على ذلك يتقن المعلمون استخدام التقنيات الرقمية في عملية التعلم والتعليم، وأظهرت النتائج أن القيادة الرقمية لا تؤثر بشكل كبير في الكفاءة التقنية للمعلمين.

وأجرى رامن وآخرون (Raman, et al. 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (47) مديراً و(375) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمد المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في ماليزيا جاءت عالية.

في حين أجرى (Thannimalai & Raman, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى القيادة التكنولوجية للمديرين في القيادة ذات الرؤية، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، والتحسين المنهجي، والمواطنة الرقمية في المدارس، والعلاقة بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل تكنولوجيا المعلمين، أخذت عينات عشوائية منهجية لاختيار (90) مديراً و(645) معلماً من المدارس الثانوية الوطنية في ولاية قدح في ماليزيا هذا المسح المقطعي، تم إجراء تقييم القيادة التكنولوجية للمديرين، الذي يستند إلى معايير تكنولوجيا التعليم، أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل التكنولوجيا لدى المعلمين، وإن للتطوير المهني تأثير كبير على العلاقة بين المتغيرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة أن القيادة الرقمية أصبحت محوراً مهماً في تطوير العمل المدرسي، وقد سعت أغلبها إلى تشخيص مستوى ممارسة القيادة الرقمية، وتحديد التحديات والمعوقات، أو اقتراح نماذج تطويرية، مستخدمةً في الغالب المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لملاءمتها لطبيعة الموضوع. كما اعتمدت العينات على المديرين والمعلمين والخبراء، وتفاوتت أحجامها بين عينات صغيرة وموسعة، ما يعكس اهتماماً متنامياً بالموضوع، وتتفق نتائج معظم الدراسات على أن مستوى ممارسة القيادة الرقمية يتراوح بين المتوسط والمرتفع، وأن أبرز التحديات تتمثل في ضعف البنية التحتية الرقمية، محدودية التدريب، وقلة الصلاحيات التقنية للمديرين.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدد من الجوانب البارزة؛ إذ ركزت على فئة مديري المدارس الأهلية، وهي فئة لم تحظَ بالاهتمام الكافي في الأدبيات المحلية والعربية المتعلقة بالقيادة الرقمية، كما ربطت بين مستوى القيادة الرقمية وواقع الأداء الإداري بصورة مباشرة، وهو ما أضفى عليها طابعاً تطبيقياً واضحاً. كما جاءت الدراسة في سياق حديث يشهد تحولات رقمية متسارعة في التعليم الأهلي، ما يعزز أهميتها وواقعيتها، إضافة إلى قدرتها على تمهيد الطريق لتطوير تصور مستقبلي لتحسين القيادة الرقمية في هذا النوع من المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والتطويري؛ لكونه الأنسب لطبيعة أهدافها التي تسعى إلى تشخيص واقع أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية، والكشف عن التحديات التي تواجههم، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطوير أدائهم، وصولاً إلى بناء تصور مقترح. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأهلية بمدينة دمار للعام الدراسي (2025/2026م) والبالغ عددهم (67) مديراً ومديرة، ونظراً لمحدودية حجم مجتمع الدراسة وإمكانية الوصول لجميع أفرادها، فقد قام الباحث بعمل مسح ميداني شامل لجميع أفراد المجتمع، استجاب منهم (64) مديراً ومديرة مثلوا العينة الفعلية للدراسة.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبانة باعتبارها الأداة الأكثر ملاءمة لجمع البيانات من أفراد العينة، وقد تم إعدادها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (63) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة جاءت على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية: ويضم (33) فقرة، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط الرقمي (7 فقرات)، التمكين والتحفيز الرقمي (7 فقرات)، تصميم النظام الرقمي (7 فقرات)، التنمية المهنية الرقمية (5 فقرات)، المواطنة الرقمية (7 فقرات).

المحور الثاني: التحديات التي تواجه مديري المدارس الأهلية في ممارسة القيادة الرقمية: ويضم (14) فقرة.

المحور الثالث: المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية: ويضم (16) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين:

1. الصدق الظاهري ومحتوى الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في القيادة التربوية وتقنيات التعليم والقيادة الرقمية، للتأكد من سلامة صياغة الفقرات، وملاءمة الفقرات للمجالات، وشمولية الأداة وخلوها من الغموض، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار وتم تعديل بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات وفقاً لذلك، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة للأداة.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم استخراج معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والمجال الذي تنتهي إليه، على النحو الآتي:

جدول (1)

معاملات الارتباط لفقرات مجالات المحور الأول

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
	المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس
0.634	1	0.674	6	0.581	11	0.720	16	0.529	21
0.597	2	0.621	7	0.543	12	0.570	17	0.573	22
0.566	3	0.528	8	0.633	13	0.582	18	0.708	23
0.674	4	0.557	9	0.570	14	0.631	19	0.614	24
0.515	5	0.588	10	0.640	15	0.540	20	0.574	25

يتبين من الجدول (1) أن معاملات الارتباط لفقرات المجال الأول تراوحت بين (0.515 – 0.674)، وهي قيم تشير إلى ارتباط جيد وقوي مع الدرجة الكلية للمجال، أما المجال الثاني (التمكين والتحفيز الرقمي) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.528 – 0.674)، وهي قيم ضمن المستوى المقبول علمياً، أما المجال الثالث (تصميم النظام الرقمي) فقد تراوحت معاملات الارتباط في هذا المجال بين (0.543 – 0.640)، وهي قيم جيدة، بينما جاءت معاملات الارتباط في المجال الرابع (التنمية المهنية الرقمية) بين (0.540 – 0.720)، وهي قيم مناسبة،

أما المجال الخامس (المواطنة الرقمية) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.529 – 0.708)، وتشير هذه القيم إلى صدق قوي ومرتفع لفقرات المجال، وعليه يتضح من معاملات الارتباط أن جميع الفقرات في المجالات الخمسة حققت ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً، أي أنها صالحة لقياس الأبعاد المقصودة من واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية، ولا تحتاج إلى حذف أو تعديل.

جدول (2)

معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني والثالث

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.612	1	0.577
2	0.536	2	0.637
3	0.587	3	0.557
4	0.681	4	0.602
5	0.557	5	0.544
6	0.540	6	0.566
7	0.670	7	0.610
8	0.722	8	0.703
9	0.719	9	0.588
10	0.620	10	0.724

يُظهر الجدول (2) أن جميع القيم لفقرات المحور الثاني والثالث تقع ضمن المستويات المقبولة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني بين (0.536 – 0.722)، بينما تراوحت في المحور الثالث بين (0.544 – 0.724)، وتعكس هذه القيم مستوى مناسباً من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمحاور الأداة، وقد كانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الأداة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.	25	0.752
التحديات التي يواجهها مديرو المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.	10	0.802
المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية.	10	0.766

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات لجميع المحاور جاءت ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.752)، وللمحور الثاني (0.802)، وللمحور الثالث (0.766)، وهي قيم مناسبة وتتمتع بدرجة مناسبة من الموثوقية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي، وحساب معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

والذي ينص على: "ما واقع أداء مديري المدارس الأهلية في مدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول ومجالاته على النحو الآتي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المحور الأول

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	التخطيط الرقمي.	3.17	0.7296	2	متوسط
2	التمكين والتحفيز الرقمي.	3.60	0.5667	1	مرتفع
3	تصميم النظام الرقمي.	3.13	0.7233	3	متوسط
4	التنمية المهنية الرقمية.	3.07	0.6819	4	متوسط
5	المواطنة الرقمية.	3.06	0.7317	5	متوسط
	الكلية للمحور الأول	3.21	0.6866	-	متوسط

يبين جدول (4) أن الأداء العام لمديري المدارس الأهلية في مدينة دمار جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.21) والانحراف المعياري (0.6866)، وهذا الأداء المتوسط بشكل عام يمكن

تفسيره بأن مديري المدارس الأهلية في مدينة ذمار قد بدؤوا في تبني ممارسات القيادة الرقمية، إلا أن هذه الممارسات لم تصل بعد إلى مستوى مرتفع، وهو ما يتوافق مع واقع المدارس المحلية التي قد تواجه قيوداً في الموارد الرقمية والبنية التحتية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أغا، 2024)، ودراسة (المالكي وآخرون، 2021)، ودراسة (أبو حية، 2021) التي أظهرت درجة متوسطة لأداء وممارسة القيادة الرقمية وتطبيقها. وتختلف مع نتيجة دراسة (الشياباني والجميحي، 2024)، ودراسة (المطيري والثبيتي، 2024)، ودراسة (اليامي والضويحي، 2023)، ودراسة (العماري، 2022)، ودراسة (الرقب، 2022)، ودراسة (2021 Hamzah, et al.)، ودراسة (الأغبري والملحم، 2020)، ودراسة (Raman, et al. 2019) التي أظهرت درجة مرتفعة لأداء وممارسة القيادة الرقمية. كما تختلف مع نتيجة دراسة (الكندية وآخرون، 2024) التي أظهرت درجة مرتفعة جداً للقيادة الرقمية.

كما يتبين من الجدول (4) أن المجال الثاني (التمكين والتحفيز الرقمي) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.60) وبدرجة مرتفعة، وهو الأعلى بين المجالات، ما يشير إلى أن مديري المدارس يولون اهتماماً نسبياً بتشجيع المعلمين على الابتكار، واستخدام التقنيات الرقمية، ومنحهم الصلاحيات وتحفيزهم على تحسين مهاراتهم الرقمية، أما المجال الأول (التخطيط الرقمي) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.17)، ما يعكس أن المديرين يخططون لاستخدام التكنولوجيا الرقمية ضمن خطط المدرسة بشكل متوسط، ويستخدمون البيانات الرقمية عند اتخاذ القرارات التخطيطية، لكنه ليس الأداء الأمثل بعد، وتلاه المجال الثالث (تصميم النظام الرقمي) بمتوسط (3.13)، ويشير إلى أن نظم العمل الرقمي في المدارس متوسطة، وأن هناك جهوداً لتنظيم العمليات ومراقبة الأداء عبر أنظمة إلكترونية، لكنها بحاجة لتطوير أكبر، ثم المجال الرابع (التنمية المهنية الرقمية) بمتوسط (3.07)، وهو منخفض نسبياً مقارنة بالمجالات السابقة، ما يدل على أن برامج التدريب الرقمي للمعلمين والكادر الإداري ليست بمستوى كافٍ لتطوير المهارات الرقمية بشكل مستمر، في حين جاء المجال الخامس (المواطنة الرقمية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.06)، وهو الأدنى بين المجالات، ما يشير إلى أن غرس قيم السلوك الرقمي المسؤول وحماية البيانات والالتزام بالأنظمة الرقمية لا يزال يمثل تحدياً نسبياً للمديرين.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (التخطيط الرقمي)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a1	يضع المدير خططا استراتيجية تدعم التحول الرقمي في المدرسة.	2.93	0.7943	5	متوسط
a2	يحدد أهدافاً واضحة لاستخدام التقنيات الرقمية في الإدارة والتعليم.	3.14	0.7317	3	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a3	يعتمد على البيانات الرقمية في اتخاذ القرارات التخطيطية.	3.07	0.6738	4	متوسط
a4	يتم دمج البرامج الرقمية ضمن خطط تطوير المدرسة.	3.26	0.7610	2	متوسط
a5	يتابع تنفيذ الخطط الرقمية وقيمتها بانتظام.	3.43	0.6871	1	مرتفع
	الكل للمجال الأول	3.17	0.7296	-	متوسط

أظهرت نتائج تحليل بيانات المجال الأول المتعلق بالتخطيط الرقمي أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال بلغ (3.17)، وهو مستوى يشير إلى أن واقع أداء مديري المدارس الأهلية بمدينة دمار في ضوء التخطيط الرقمي، جاءت في حدود التقدير المتوسط. ويعكس هذا المستوى أن المديرين يمارسون جانباً لا بأس به من مهام التخطيط الرقمي، إلا أن تلك الممارسات لم تصل بعد إلى الدرجة المطلوبة، لتحقيق جاهزية رقمية متقدمة داخل المدارس. ويمكن تفسير هذا المستوى بوجود فجوات في الثقافة الرقمية وفي الخبرات اللازمة لبناء خطط تحويل رقمية واضحة المعالم، بالإضافة إلى اعتماد عدد من المدارس على جهود فردية بدلاً من وجود توجه مؤسسي شامل.

وعند تحليل فقرات المجال، تبين أن أعلى الفقرات متوسطاً كانت الفقرة (a5) التي تنص على: "يتابع تنفيذ الخطط الرقمية وقيمتها بانتظام." حيث حصلت على متوسط مقداره (3.43)، وهو ما يعكس حرص المديرين على متابعة تنفيذ ما يتم إعداده من خطط رقمية ومحاولة تقييمها دورياً. ويُعزى هذا الارتفاع إلى أن مهام المتابعة تُعد جزءاً من الممارسات الإدارية الروتينية، التي يجد المديرون سهولة في تنفيذها، مقارنة بمهام التخطيط وبناء السياسات، كما أن بعض المدارس تمتلك أنظمة متابعة إلكترونية، تسهم في رفع مستوى هذه الممارسة.

أما أدنى الفقرات متوسطاً فكانت الفقرة (a1)، وهي: "يضع المدير خططاً استراتيجية تدعم التحول الرقمي في المدرسة." بمتوسط بلغ (2.93)، ما يشير إلى وجود قصور ملحوظ في جانب التخطيط الاستراتيجي الرقمي، ويعود هذا الانخفاض إلى عدة أسباب محتملة، من أبرزها ضعف الخبرة المتخصصة لدى بعض المديرين في مجال التخطيط الرقمي طويل المدى، إضافة إلى عدم توافر نماذج أو آليات واضحة تساعدهم على بناء خطط استراتيجية رقمية فعالة، إلى جانب محدودية التدريب المؤسسي الذي يعزز هذا الجانب.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (التمكين والتحفيز الرقمي)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a6	يشجع المعلمين على الابتكار باستخدام الأدوات الرقمية.	3.53	0.6164	4	مرتفع
a7	يمنح الموظفين صلاحيات استخدام التقنيات الرقمية بفاعلية.	3.75	0.4714	1	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a8	يحفز المعلمين على تحسين مهاراتهم الرقمية.	3.65	0.5695	2	مرتفع
a9	يشجع مشاركة الفريق في اقتراح حلول رقمية للمشكلات المدرسية.	3.51	0.5907	5	مرتفع
a10	يقدم التقدير والمكافآت للإنجازات الرقمية المتميزة.	3.57	0.5856	3	مرتفع
	الكلية للمجال الثاني	3.60	0.5667	-	مرتفع

أظهرت نتائج جدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال التمكين والتحفيز الرقمي بلغ (3.60) وبانحراف معياري (0.5667)، وجاء تقديره مرتفعاً، وهو ما يدل على أن مديري المدارس الأهلية في مدينة ذمار يمارسون هذا البعد بدرجة قوية، تتفق مع متطلبات القيادة الرقمية الحديثة، التي تقوم على تعزيز بيئة محفزة، داعمة، وتمكينية لاستخدام التقنيات الرقمية.

وعند تحليل فقرات المجال، تبين أن الفقرة (a7) "يمنح الموظفين صلاحيات استخدام التقنيات الرقمية بفاعلية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (3.75) وتقدير مرتفع، وهو ما يشير إلى أن منح الصلاحيات هو أكثر جوانب التمكين حضوراً لدى المديرين. ويعكس هذا الأمر مستوى جيداً من الثقة في المعلمين والموظفين، ويعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات رقمية مستقلة، وهو أحد أبرز متطلبات القيادة الرقمية الفعالة وفق الأدبيات التربوية.

وفي المقابل، جاءت الفقرة (a9) "يشجع مشاركة الفريق في اقتراح حلول رقمية للمشكلات المدرسية" في الرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.51) رغم حصولها على تقدير مرتفع، ويشير هذا الانخفاض النسبي إلى أن إشراف الفريق في ابتكار حلول رقمية تشاركية ما يزال يحتاج إلى مزيد من التطوير؛ فقد يواجه المديرون تحديات في نشر ثقافة العمل الرقمي الجماعي، وهو ما تتفق معه دراسات سابقة، أشارت إلى أن التمكين الفردي غالباً ما يكون أقوى حضوراً من التمكين الجماعي لدى القيادات المدرسية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (تصميم النظام الرقمي)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a11	ينظم سير العمل باستخدام أنظمة رقمية فعالة.	3.10	0.6694	4	متوسط
a12	يضع إجراءات رقمية لتسهيل إدارة العمليات المدرسية.	3.14	0.7097	2	متوسط
a13	يراقب الأداء عبر منصات إلكترونية ومؤشرات رقمية.	3.12	0.7014	3	متوسط
a14	يضمن تكامل الأنظمة الرقمية بين الإدارات المختلفة.	3.09	0.7912	5	متوسط
a15	يسهل الوصول للمعلومات والبيانات بشكل رقمي لجميع العاملين.	3.21	0.7446	1	متوسط
	الكلية للمجال الثالث	3.13	0.7233	-	متوسط

أظهرت نتائج جدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تصميم النظام الرقمي بلغ (3.13) بانحراف معياري (0.7233)، وجاء تقديره متوسطاً، وهو ما يشير إلى أن تطبيق مديري المدارس الأهلية لهذا البعد من القيادة الرقمية ما يزال في مستوى متوسط، ويمثل جانباً يحتاج إلى مزيد من التطوير، مقارنة بالمجالات الأخرى. ويعكس هذا المستوى المتوسط أن تصميم الأنظمة الرقمية في المدارس ما يزال يميل إلى التطبيق الجزئي أو غير المتكامل، وهو ما يتفق مع التحديات التي تواجه العديد من المدارس في تبني بنية تقنية كاملة ومتراصة.

وعند النظر إلى ترتيب فقرات المجال، جاءت الفقرة (a15) "يسهل الوصول للمعلومات والبيانات بشكل رقمي لجميع العاملين" في الرتبة الأولى بمتوسط (3.21) وتقدير متوسط، ويدل ذلك على أن جانب إتاحة البيانات الرقمية هو الأكثر حضوراً بين ممارسات تصميم النظام الرقمي لدى المديرين، ربما بسبب اعتماد المدارس المتزايد على أنظمة المعلومات ولوحات المتابعة الرقمية، ما يسهل توفير المعلومات للعاملين. أما الفقرة الأقل في المتوسط فهي (a14) "يضمن تكامل الأنظمة الرقمية بين الإدارات المختلفة" والتي جاءت في الرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.09) وتقدير متوسط. ويعكس هذا أن التكامل بين الأنظمة الرقمية يُعد التحدي الأكبر أمام المدارس الأهلية، إذ غالباً ما تعتمد هذه المؤسسات على حلول تقنية متعددة غير مترابطة، ما يحد من فاعلية تصميم النظام الرقمي ويقلل من كفاءته التشغيلية.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (التنمية المهنية الرقمية)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a16	ينظم برامج تدريبية لتعزيز مهارات الكادر التعليمي في استخدام التقنية.	3.07	0.6499	3	متوسط
a17	يشجع المشاركة في الدورات الرقمية وورش العمل المتخصصة.	3.25	0.7346	1	متوسط
a18	يقيم أثر التدريب على أداء المعلمين رقمياً.	2.95	0.6768	4	متوسط
a19	يسعى لتحديث المعرفة الرقمية بما يتوافق مع المستجدات العالمية.	2.90	0.6099	5	متوسط
a20	يوجه الموارد والفرص لدعم التطوير الرقمي المستمر للعاملين.	3.20	0.7385	2	متوسط
	الكلي للمجال الرابع	3.07	0.6819	-	متوسط

تشير نتائج جدول (8) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال التنمية المهنية الرقمية بلغ (3.07) بانحراف معياري (0.6819)، وجاء بتقدير متوسط، ما يدل على أن مستوى ممارسة مديري المدارس الأهلية للتنمية المهنية الرقمية لا يزال في الإطار المتوسط، ولم يصل بعد إلى المستوى المطلوب لبناء بيئة مدرسية

رقمية متقدمة. ويعكس هذا أن جهود المديرين في تطوير مهارات العاملين في الجوانب الرقمية قائمة، ولكنها ليست ممنهجة بالقدر الكافي أو المستدام.

وقد أظهرت النتائج أن أعلى الفقرات في هذا المجال كانت الفقرة (a17) "يشجع المشاركة في الدورات الرقمية وورش العمل المتخصصة" بمتوسط (3.25) وتقدير متوسط، وهو ما يشير إلى اهتمام المديرين بتشجيع المشاركة في التدريب الرقمي، وربما يعود ذلك إلى سهولة تنفيذ هذا النوع من التشجيع دون الحاجة إلى موارد مادية كبيرة، أو لاعتماد المدارس على دورات خارجية جاهزة.

وفي المقابل، جاءت الفقرة (a19) "يسعى لتحديث المعرفة الرقمية بما يتوافق مع المستجدات العالمية" كأدنى الفقرات بمتوسط (2.90) وتقدير متوسط، ما يشير إلى أن متابعة المديرين للتحديثات العالمية في المجال الرقمي تعدّ ضعيفة نسبياً. ويمكن تفسير ذلك بغياب منظومة واضحة أو سياسة داخل المؤسسات التعليمية، تعمل على تحديث المعرفة الرقمية بشكل دوري، إضافة إلى العوائق المرتبطة بالوقت والتمويل ونقص الموارد التقنية.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (المواطنة الرقمية)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
a21	يطبق معايير الاستخدام الأخلاقي للتقنيات الرقمية.	3.17	0.7027	1	متوسط
a22	يراعي خصوصية البيانات وحماية المعلومات.	3.06	0.7319	3	متوسط
a23	يغرس قيم السلوك الرقمي المسؤول بين العاملين والطلاب.	3.04	0.7438	4	متوسط
a24	يشجع استخدام الأدوات الرقمية في التواصل الإيجابي والتعاون.	3.10	0.7153	2	متوسط
a25	يراقب الالتزام بالأنظمة والسياسات الرقمية للمدرسة.	2.95	0.7649	5	متوسط
	الكلية للمجال الخامس	3.06	0.7317	-	متوسط

تشير نتائج جدول (9) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال المواطنة الرقمية بلغ (3.06) بانحراف معياري (0.7317) وبمستوى متوسط، ما يدل على أن ممارسة مديري المدارس الأهلية للمواطنة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يعكس وجود جهود قائمة في هذا الجانب، لكنها ليست بالمستوى القوي أو الشامل الذي يتطلبه التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية. ويبدو أن تعزيز قيم المواطنة الرقمية داخل المدرسة ما يزال بحاجة إلى سياسات أكثر وضوحاً وبرامج أكثر تنظيماً.

وقد سُجّلت أعلى درجة ضمن فقرات هذا المجال في الفقرة (a21) "يطبق معايير الاستخدام الأخلاقي للتقنيات الرقمية" بمتوسط بلغ (3.17) وتقدير متوسط، يشير هذا إلى أن المديرين يولون اهتماماً نسبياً

للجوانب الأخلاقية المرتبطة باستخدام التقنية، وهو جانب غالباً ما يحظى بالتركيز في السياسات المدرسية؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات العاملين والطلاب، وخطورته في حال إهماله، ويمكن عزو هذا الارتفاع إلى اعتماد المدارس على سياسات عامة جاهزة، أو توجه وزارة التعليم نحو ترسيخ الاستخدام الأخلاقي للوسائط الرقمية.

وفي المقابل، جاءت أدنى الفقرات تمثيلاً في الفقرة (a25) "يراقب الالتزام بالأنظمة والسياسات الرقمية للمدرسة" بمتوسط (2.95) وتقدير متوسط، ما يدل على أن المتابعة الفعلية للالتزام بالسياسات الرقمية تعد أقل حضوراً في ممارسات المديرين. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود آليات رقابية رقمية فعالة داخل المدرسة، أو غياب أدوات قياس منتظمة لمستوى التزام العاملين والطلاب بالمعايير والسياسات الرقمية، إضافة إلى محدودية الوقت أو تعدد الأعباء الإدارية التي قد تحد من قدرة المديرين على المتابعة الدقيقة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

والذي ينص على: "ما التحديات التي تواجه مديري المدارس الأهلية في مدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني على النحو الآتي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
b1	ضعف البنية التحتية الرقمية في المدرسة.	4.18	0.6636	5	مرتفع
b2	قلة الموارد المالية لدعم التحول الرقمي.	4.18	0.6139	7	مرتفع
b3	نقص الكفاءات الرقمية لدى المعلمين.	4.20	0.6218	4	مرتفع
b4	مقاومة بعض العاملين للتغيير الرقمي.	4.18	0.6636	6	مرتفع
b5	محدودية التدريب المتخصص في القيادة الرقمية.	4.12	0.7014	9	مرتفع
b6	ضعف الدعم الفني والصيانة للأنظمة الرقمية.	4.18	0.6139	8	مرتفع
b7	صعوبة تكامل الأنظمة الرقمية بين الإدارات المختلفة.	4.12	0.6042	10	مرتفع
b8	عدم وضوح السياسات والإجراءات الرقمية للمدرسة.	4.34	0.5409	1	مرتفع جداً
b9	صعوبة حماية البيانات والخصوصية الرقمية.	4.20	0.6468	3	مرتفع
b10	ضعف الوعي بالابتكار الرقمي وأهميته لدى بعض العاملين.	4.31	0.5875	2	مرتفع جداً
	الكلية للمحور الثاني	4.20	0.6258	-	مرتفع

تكشف نتائج جدول (10) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التحديات التي تواجه مديري المدارس الأهلية في ممارسة القيادة الرقمية بلغ (4.20) بانحراف معياري (0.6258) وبدرجة مرتفعة، ما يشير إلى أن مديري المدارس يواجهون تحديات كبيرة وحقيقية، تعيق تفعيل القيادة الرقمية بالشكل المأمول. ويعكس هذا الارتفاع وجود فجوة واضحة بين متطلبات التحول الرقمي وبين الإمكانيات الفعلية المتاحة في المدارس الأهلية بمدينة ذمار.

وقد جاءت أعلى الفقرات تمثيلاً للتحديات في الفقرة (b8) "عدم وضوح السياسات والإجراءات الرقمية للمدرسة" بمتوسط (4.34)، وهو ما يعني أن المديرين يعانون بدرجة كبيرة من غياب إطار تنظيمي واضح، يرشد الممارسات الرقمية داخل المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بأن كثيراً من المدارس الأهلية لا تمتلك لوائح داخلية رقمية محدثة، أو أن السياسات المتاحة غير معروفة أو غير مطبقة بالشكل الكافي، ما يؤدي إلى غموض الأدوار، وضعف الالتزام، وتباين الممارسات بين العاملين.

كما أظهرت النتائج أن من بين أكثر التحديات حضوراً أيضاً الفقرات (b3) و (b9) و (b10) التي تتعلق بنقص الكفاءات الرقمية، وصعوبة حماية البيانات، وضعف الوعي بالابتكار، تعكس هذه النتائج أن العنصر البشري يعد عاملاً حاسماً في نجاح التحول الرقمي؛ إذ إن ضعف المهارات الرقمية والوعي التقني لدى بعض العاملين يشكل حاجزاً أمام تبني الممارسات الحديثة، كما أن التهديدات المتعلقة بالخصوصية والأمان الرقمي تؤثر بشكل مباشر في ثقة العاملين في الأنظمة الرقمية.

وفي المقابل، ظهرت أقل الفقرات من حيث شدة التحدي في الفقرتين (b5) "محدودية التدريب المتخصص" و (b7) "صعوبة التكامل بين الأنظمة" حيث حققنا متوسطاً بلغ (4.12)، ورغم أن التقدير العام لهما ما يزال مرتفعاً، إلا أن كونهما الأقل، يعني أن المدارس قد بدأت في اتخاذ بعض الخطوات لتحسين التدريب أو تعزيز التكامل بين الأنظمة، لكنها لا تزال غير كافية لتحقيق التفعيل الكامل للقيادة الرقمية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

والذي ينص على: "ما المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في مدينة ذمار في ضوء القيادة الرقمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث على النحو الآتي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
c1	توفير بنية تحتية رقمية متطورة في المدارس.	4.26	0.6234	3	مرتفع جداً
c2	تخصيص ميزانية كافية لدعم المشاريع الرقمية.	4.31	0.6393	1	مرتفع جداً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
c3	تقديم برامج تدريبية متخصصة في القيادة الرقمية للمديرين والمعلمين.	4.15	0.5967	8	مرتفع
c4	توفير دعم فني مستمر للأنظمة الرقمية.	4.07	0.5990	9	مرتفع
c5	تطوير السياسات والإجراءات الرقمية لتكون واضحة ومرنة.	4.26	0.5974	4	مرتفع جدا
c6	تعزيز الثقافة الرقمية والوعي بأهمية التحول الرقمي.	4.25	0.6424	5	مرتفع جدا
c7	تشجيع الابتكار واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم والإدارة.	4.25	0.5634	6	مرتفع جدا
c8	دعم التواصل الفعال عبر منصات رقمية بين جميع الأطراف.	4.06	0.6636	10	مرتفع
c9	إنشاء آليات لتقييم الأداء الرقمي بشكل دوري.	4.29	0.6089	2	مرتفع جدا
c10	بناء شراكات مع جهات متخصصة لتبادل الخبرات الرقمية.	4.23	0.6105	7	مرتفع جدا
	الكلي للمحور الثالث	4.21	0.6145	-	مرتفع جدا

تشير نتائج جدول (11) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية بلغ (4.21) بانحراف معياري (0.6145)، ما يدل على تقدير عالٍ من قبل المديرين لأهمية هذه المتطلبات لتحقيق قيادة رقمية فعّالة. ويعكس هذا الارتفاع إدراك المديرين بأن تطوير الأداء الرقمي يتطلب توافر عناصر محددة، تشمل البنية التحتية، الموارد المالية، التدريب، الدعم الفني، والسياسات الواضحة، فضلاً عن تعزيز الثقافة الرقمية والابتكار.

وعند تحليل الفقرات، جاءت أعلى فقرة تمثيلاً للمتطلبات في الفقرة (c2) "تخصيص ميزانية كافية لدعم المشاريع الرقمية" بمتوسط (4.31)، وهو ما يشير إلى أن توافر التمويل يعد أهم عامل لضمان تنفيذ المبادرات الرقمية بنجاح، إذ إن أي تحول رقمي يحتاج إلى موارد مالية كافية لتطوير الأنظمة، شراء الأجهزة والبرمجيات، وضمان استدامة المشاريع.

بينما سجلت أقل فقرة، وإن كانت لا تزال مرتفعة، (c8) "دعم التواصل الفعال عبر منصات رقمية بين جميع الأطراف" بمتوسط (4.06)، ما يعكس أن التواصل الرقمي ليس على المستوى الأمثل بين جميع الأطراف، وقد يتطلب إنشاء قنوات فعّالة وربط جميع المشاركين لضمان مشاركة المعلومات بشكل سلس وفعال.

كما يظهر من النتائج أن الفقرات الأخرى مثل (c1، c5، c6، c7، c9، c10) تحظى أيضاً بتقدير مرتفع، ما يعكس توافق المديرين على أهمية تطوير البنية التحتية، السياسات والإجراءات الرقمية، الثقافة الرقمية، الابتكار، وآليات التقييم والشراكات، لتعزيز فاعلية القيادة الرقمية. ويؤكد هذا كله أن تنفيذ التحول الرقمي لا يعتمد على عنصر واحد، بل على منظومة متكاملة من العوامل التقنية والبشرية والتنظيمية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

والذي ينص على: "ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأهلية في مدينة دمار في ضوء القيادة الرقمية؟".

انطلاقاً من نتائج الدراسة التي كشفت واقع أداء مديري المدارس الأهلية في ضوء القيادة الرقمية، والتحديات التي تواجههم والمتطلبات اللازمة لتحسين أدائهم، اعتمد الباحث في إعداد التصور المقترح على منهج تحليلي وتطبيقي، يركز على تحليل البيانات المجمعة من الاستبانة الخاصة بالمديرين حول الأداء الرقمي، التحديات، والمتطلبات، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بممارسات القيادة الرقمية والتطوير الإداري، واستخلاص الفجوات بين الأداء الحالي للمديرين والممارسات المثلى للقيادة الرقمية، وصياغة آليات تنفيذية عملية لتطوير الأداء في المجالات الخمسة الرئيسة: التخطيط الرقمي، التمكين والتحفيز الرقمي، تصميم النظام الرقمي، التنمية المهنية الرقمية، والمواطنة الرقمية، ويتكون التصور المقترح من الآتي:

مبررات التصور المقترح:

1. تحقيق الكفاءة الإدارية الرقمية: أظهرت الدراسة أن الأداء الرقمي للمديرين متوسط في أغلب المجالات، ما يستدعي تدخلاً تطويرياً.
2. مواجهة التحديات المعوقات: التحديات المرتفعة التي يواجهها المديرون، مثل ضعف البنية التحتية الرقمية ونقص الكفاءات، تستدعي وضع استراتيجيات تطويرية مدروسة.
3. الاستفادة من المتطلبات الأساسية: النتائج بينت أهمية توفير بنية تحتية، ميزانيات، وبرامج تدريبية؛ وهي عناصر تمثل مدخلاً لضمان فاعلية التصور.
4. تحقيق التميز المدرسي: تطوير أداء المديرين يساهم بشكل مباشر في تحسين جودة التعليم والعمليات الإدارية بالمدارس.

أهداف التصور المقترح:

1. رفع مستوى أداء المديرين في المجالات الرقمية الخمسة: التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، والمواطنة الرقمية.
2. معالجة الفجوات في الأداء الرقمي الناتجة عن التحديات الإدارية والتقنية.
3. تفعيل بيئة مدرسية رقمية متكاملة، تساهم في تحسين الأداء الإداري واتخاذ القرار الرقمي.
4. تعزيز القدرات القيادية للمديرين في ضوء المعايير الحديثة للقيادة الرقمية.

آليات تنفيذ التصور المقترح

الألية	الأنشطة والإجراءات	الجهة المسؤولة	مؤشرات القياس
تطوير التخطيط الرقمي	- مراجعة خطط	إدارة المدرسة بالتعاون	نسبة وجود خطة رقمية مكتوبة

الآلية	الأنشطة والإجراءات	الجهة المسؤولة	مؤشرات القياس
	المدرسة الحالية. - تصميم خطط استراتيجية رقمية شاملة. - متابعة التنفيذ والتقييم الدوري.	مع قسم التخطيط المدرسي	ومعتمدة (%)، نسبة تنفيذ الخطة الرقمية خلال العام الدراسي، مستوى وضوح الأهداف الرقمية (يقاس باستبانة للمعلمين)، عدد مؤشرات الأداء الرقمية التي تم تتبعها دورياً، مستوى رضا الكادر التعليمي عن التخطيط الرقبي.
تعزيز التمكين والتحفيز الرقبي.	- منح المدير صلاحيات اتخاذ قرارات رقمية. - تحفيز الابتكار الرقبي عبر مكافآت رمزية. - عقد اجتماعات دورية لمتابعة التطوير الرقبي.	إدارة المدرسة وقسم الموارد البشرية بالمدرسة	عدد القرارات الإدارية التي تم اتخاذها باستخدام أنظمة رقمية، نسبة مشاركة المعلمين في المبادرات الرقمية، عدد المبادرات أو الابتكارات الرقمية المقدمة من العاملين، مستوى الرضا الوظيفي المرتبط بالتحفيز الرقبي، نسبة الحوافز المقدمة مقابل الأداء الرقبي.
تحسين تصميم النظام الرقبي.	- إنشاء أنظمة رقمية لإدارة العمليات. - مراقبة الأداء عبر لوحات متابعة رقمية. - تحديث قواعد البيانات وتكامل الأنظمة بين الإدارات.	قسم تقنية المعلومات بالإدارة المدرسية	نسبة العمليات الإدارية التي تم تحويلها إلى أنظمة رقمية، عدد الأنظمة الرقمية المفعلة داخل المدرسة، زمن إنجاز المعاملات قبل وبعد التحول الرقبي، نسبة تكامل قواعد البيانات بين الأقسام، عدد الأعطال التقنية وزمن معالجتها.
تنمية المهنية الرقمية للمديرين.	- تنظيم ورش عمل تدريبية للقيادة الرقمية. - تقييم أثر التدريب على الأداء الرقبي. - تحديث المعرفة الرقمية وفق المستجدات العالمية.	الإدارة العامة للتدريب والتطوير	عدد البرامج التدريبية الرقمية المنفذة سنوياً، نسبة حضور المديرين للدورات التدريبية، مستوى التحسن في المهارات الرقمية (اختبار قبلي/بعدي)، مدى تطبيق ما تم تعلمه في بيئة العمل، تقييم أثر التدريب على الأداء الإداري.
تعزيز المواطنة الرقمية.	- وضع سياسات استخدام آمنة	إدارة المدرسة ووحدة الأمن الرقبي	نسبة الالتزام بسياسات الاستخدام الرقبي، عدد المخالفات الرقمية

الآلية	الأنشطة والإجراءات	الجهة المسؤولة	مؤشرات القياس
	للتقنيات الرقمية. - مراقبة الالتزام بالأنظمة الرقمية. - نشر ثقافة المسؤولية الرقمية بين جميع العاملين.		المسجلة، مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية (استبانة)، عدد البرامج التوعوية المنفذة، مستوى الأمن الرقبي داخل المدرسة.

متطلبات نجاح التصور المقترح:

- توفير بنية تحتية رقمية متطورة في المدارس تشمل أجهزة حديثة، شبكات الإنترنت السريعة، وأنظمة رقمية متكاملة.
- تخصيص ميزانيات كافية لدعم المشاريع الرقمية والتدريب المستمر للكوادر التعليمية والإدارية.
- تقديم دعم فني مستمر للأنظمة الرقمية.
- تعزيز الثقافة الرقمية والوعي بأهمية التحول الرقبي.
- التزام الإدارة العليا بالمتابعة والتقييم الدوري لضمان تنفيذ التصور المقترح وتحقيق أهدافه وآلياته.

- تعزيز الشراكات مع جهات متخصصة لتبادل الخبرات الرقمية والاستفادة من أفضل الممارسات.

معوقات تنفيذ التصور المقترح:

- نقص الكفاءات الرقمية لدى بعض المديرين قد يعيق تنفيذ البرامج التدريبية بشكل فعال.
- المقاومة للتغيير الرقبي من بعض العاملين قد تؤثر في سرعة تطبيق الأنظمة والخطط الجديدة.
- القيود المالية والبنية التحتية المحدودة في بعض المدارس قد تحد من تنفيذ بعض الأنشطة المقترحة.

- ضعف الدعم الفني المستمر من قبل الجهات المعنية قد يؤدي إلى تعطيل بعض الأنظمة الرقمية وتراجع جودة الأداء.

التوصيات:

- استنادًا إلى نتائج الدراسة، وانطلاقًا من التصور المقترح لتطوير الأداء، توصي الدراسة بالآتي:
- تعزيز البنية التحتية الرقمية في المدارس الأهلية بمدينة ذمار، من خلال توفير أنظمة تكنولوجية متقدمة، وأجهزة حديثة وبرمجيات متخصصة لدعم تنفيذ القيادة الرقمية بشكل فعال.
- تطوير مهارات المديرين في القيادة الرقمية، من خلال اقتراح برامج تدريبية وورش عمل متخصصة، تستهدف صقل مهارات المديرين في استخدام التكنولوجيا لاتخاذ القرارات التخطيطية، وإدارة العمليات، وتحفيز فرق العمل، وضمان جودة الأداء الرقبي.

- وضع سياسات وإجراءات واضحة للقيادة الرقمية: ضرورة صياغة سياسات مرنة ومنظمة تتضمن المعايير والإجراءات المتبعة في تطبيق التحول الرقمي داخل المدارس، مع التأكيد على حماية البيانات وخصوصية المعلومات.

- تعزيز ثقافة التحول الرقمي والمواطنة الرقمية، من خلال تشجيع المديرين على تبني استخدام التقنيات الرقمية بشكل مسؤول وأخلاقي، وغرس قيم الابتكار والمشاركة في جميع مستويات الإدارة المدرسية.

- توفير دعم فني وإداري مستمر، من خلال إنشاء وحدات دعم فني متخصصة داخل المدارس، لضمان صيانة الأنظمة الرقمية ومعالجة المشكلات التقنية بسرعة، وتقديم الإرشادات للمديرين حول أفضل الممارسات الرقمية.

- تقييم الأداء الرقمي بشكل دوري، من خلال وضع آليات واضحة لمتابعة وتقييم أداء المديرين في مجالات القيادة الرقمية بشكل منتظم، لضمان تطوير مستمر ومعالجة نقاط الضعف بشكل فوري.

- تشجيع التعاون والشراكات، من خلال تحفيز تبادل الخبرات الرقمية بين المدارس وفتح قنوات للتعاون مع جهات متخصصة، سواء على المستوى المحلي أو الوطني، لدعم التحول الرقمي وتعزيز الأداء الإداري.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- إجراء بحوث مستقبلية لدراسة العلاقة بين تطوير أداء مديري المدارس في القيادة الرقمية، ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين أو مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب وجودة العملية التعليمية.

- إجراء دراسة مماثلة على مدارس أهلية وحكومية في محافظات ومناطق مختلفة، مع مراعاة اختلاف السياقات التعليمية، لمقارنة نتائج الأداء الإداري الرقمي، واستخلاص استنتاجات أوسع حول فاعلية القيادة الرقمية في المدارس.

- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين القيادة الرقمية واتخاذ القرار الإداري ومدى انعكاس ذلك على كفاءة الأداء الإداري والتخطيط الاستراتيجي ومتغيرات أخرى.

- إجراء دراسة لبناء برامج تدريبية متكاملة، لتعزيز مهارات المديرين في القيادة الرقمية، تشمل استخدام البيانات الرقمية، التخطيط الاستراتيجي الرقمي، وإدارة الابتكار داخل المدرسة.

- إجراء دراسة حول إمكانية استخدام أنظمة رقمية متقدمة، لمتابعة وتقييم أداء المديرين بشكل دوري، وربط نتائج التقييم بخطط التطوير الفردي والمؤسسي، بما يساهم في تحسين جودة الإدارة واتخاذ القرارات.

المراجع

- آغا، قمر قاسم. (2024)، القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة حماة، 7(2). استرجع في من <https://hama-univ.edu.sy/ojs/index.php/huj/article/view/1964>
- الأغبري، عبدالصمد، والمحم، عبداللطيف. (2020). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، 21(1)، 159-201.
- الجيوسي، سيرين عزيز. (2024). القيادة الرقمية وعلاقتها بالاحتراق الرقبي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الحري، حمدان محمد. (2021). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (التصور المقترح)، المجلة العربية للنشر العلمي، 27(2)، 82-105.
- الحمد خ. ب، الزهراني إ. ب. (2025). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 44(4)، 409-432.
- <https://doi.org/10.55074/hesj.vi44.1295>
- الخالدي، مشعل. (2016). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية. مجلة كلية التربية، 63(3)، 363-419.
- الذهلي، ربيع. الخروصي، حسين. الشعيلي، صالح. (2021). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(33)، 79-93.
- <https://doi.org/10.33977/1182-012-033-007>
- الرقب، يوسف حابس. (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- زيادة، رانية محمد. (2021). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادة الإبداعية "دراسة حالة جامعة الملك خالد"، مجلة تطوير الأداء الجامعي، 14(2)، 89-116.
- سعادة، نانسي. (2021). درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الشياباني، شيخة سعود. الجميبي، وفاء عايش. (2024). القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي - عدد خاص بالمؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول (26-28) يناير، 116-133.
- طربية، ناصر. والشرمان، منيرة. (2025). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، 42(1)، 68-86.
- <https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v42i1.1009>
- عجلوني ب. أ. (2025). تحليل معوقات القيادة الرقمية في التعليم المهني: رؤية معلمي المدارس الثانوية في قصبة إربد. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 5(2)، 205-227.
- <https://doi.org/10.56961/mejhss.v5i2.984>
- العماري، جواهر نايش محمد. (2022). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 41(194)، 199-239.

القصاصي، حلوة جبر. (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 3(9)، 466-491.

الكندري، هدى أحمد. (2024). واقع القيادة الرقمية في تجربة التعلم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 24(1)، 9-42.

<https://doi.org/10.29117/jes.2024.0156>

الكندية، لطيفة، العبري، أحمد. الفواعير، أحمد. (2024). درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم، *مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية*، 2(2)، 79-86.

المالكي، عادل، اليزيدي، نايف، اليزيدي، عبدالرحمن، الطويرقي، وليد، والجني، عبیدالله. (2021). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، 37(10)، 276-320.

المطيري، سلطان دخيل الله، الثبيتي، عبد الله عواض. (2023). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المهدي وعلاقتها بالأداء المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 27(2)، 61-89.

<https://doi.org/10.33193/JEHS.27.2023.393>

المناصير، عهود فرحان. درادكة، امجد محمود. (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للاداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 45(1)، 33-57. <https://doi.org/10.21608/IJASHS.2023.307699>

النعيمي، عبد العزيز. وحاتمة، حابس. (2023). القيادة الرقمية ودورها في تطوير أداء المعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 19(1)، 165-180.

اليامي، جواهر فارس. الضويحي، عادل عبد المحسن. (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، 1(2)، 1-11.

References

- Āghā, Qamar Qāsim. (2024). Al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrī Madāris al-Ḥalaqah al-Ūlā min al-Ta'lim al-Asāsī min Wajhat Naẓar al-Mu'allimāt. *Majallat Jāmi'at Ḥamāh*, 7(2).
- Al-Aghbarī, 'Abd al-Ṣamad, & al-Mulḥim, 'Abd al-Laṭīf. (2020). Madā Taqdīr Mumārasat Ma'āyir al-Qiyādah al-Tiknūlūjiyyah bi-Madāris al-Ta'lim al-Āmm fī Muḥāfazat al-Aḥsā' bi-al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah: Dirāsah Maydāniyyah li-Qiyādātihā. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 21(1), 159–201.
- Al-Jiyūsi, Sīrīn 'Aziz. (2024). *Al-Qiyādah al-Raqmiyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Ihtirāq al-Raqmī ladā Mu'allimī al-Madāris al-Khāṣṣah al-Urduniyyah* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.
- Al-Ḥarbī, Ḥamdān Muḥammad. (2021). Wāqī' Tawẓīf al-Qiyādah al-Raqmiyyah fī al-Ta'lim 'an Bu'd wa-Idārat al-Azamāt al-Tārī'ah ladā Qādat al-Madāris al-Ibtidā'iyyah fī Madīnat Makkah al-Mukarramah (al-Taṣawwūr al-Muqtarah). *Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Nashr al-'Ilmī*, (27), 82–105.

- Al-Ḥammād, Khālid ibn ‘Abd al-Raḥmān, & al-Zahrānī, Ibrāhīm ibn Ḥanash. (2025). Taṭwīr Adā’ Mudīrī Madāris al-Ta’līm al-‘Āmm bi-Miṭṭaqat al-Qaṣīm fī Ḍaw’ Mutaṭallabāt al-Taḥawwul al-Raqmī: Taṣawwur Muqtarah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, (44), 409–432.
- Al-Khalidī, Mish‘al. (2016). Taṣawwur Muqtarah li-Taṭwīr al-Adā’ al-Idārī fī al-Mu’assasāt al-Ta’līmīyah fī Ḍaw’ Madkhal al-Idārah al-Iliktrūniyyah. *Majallat Kulīyyat al-Tarbiyah*, 63(3), 363–419.
- Al-Dhahlī, Rabī‘, al-Kharūṣī, Ḥusayn, & al-Shu‘aylī, Šālīh. (2021). Darajat Tawzīf Mudīrī al-Madāris fī Sulṭanat ‘Umān lil-Qiyādah al-Raqmiyyah min Wajhat Naẓar al-Mudīrīn Anfusiḥim. *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyyah*, 12(33), 79–93.
- Al-Raqab, Yūsuf Ḥābis. (2022). *Darajat Mumārasat al-Qiyādah al-Raqmiyyah min Qibal Mudīrī al-Madāris al-Khāṣṣah fī al-‘Āsimah ‘Ammān min Wajhat Naẓar al-Mu‘allimīn* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.
- Ziyādah, Rāniyah Muḥammad. (2021). Dawr al-Idārah al-Raqmiyyah fī Tanmiyat Mahārāt al-Qiyādah al-Ibdā’iyyah: Dirāsāt Ḥālat Jāmi‘at al-Malik Khālid. *Majallat Taṭwīr al-Adā’ al-Jāmi‘ī*, 14(2), 89–116.
- Sa‘ādah, Nansī. (2021). *Darajat Mumārasat al-Qiyādah al-Tiknūlūjiyyah ladā Mudīrī al-Madāris al-Asāsiyyah fī Liwā’ Qaṣabat ‘Ammān fī Ḍill Jā’iḥat Kūrūnā min Wajhat Naẓar al-Mu‘allimīn* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.
- Al-Shaybānī, Shaykhah Su‘ūd, & al-Jumay‘ī, Wafā’ ‘Āyid. (2024). Al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrāt al-Marḥalah al-Mutawassiṭah bi-Madīnat al-Ṭā’if fī Ḍaw’ Ru’yat al-Mamlakah 2030 min Wajhat Naẓar al-Mu‘allimāt. *Al-Majallah al-Dawliyyah lil-Baḥth wa-al-Taṭwīr al-Tarbawī*, Special Issue, 116–133.
- Ṭarbiyyah, Nāṣir, & al-Sharmān, Munīrah. (2025). Al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrī al-Madāris al-‘Arabiyyah Dākhl al-Khaṭṭ al-Akhḍar min Wajhat Naẓar al-Mudīrīn wa-al-Mu‘allimīn. *Al-Majallah al-Urduniyyah lil-‘Ulūm al-Taṭbiqiyyah*, 42(1), 68–86.
- ‘Ajlūnī, B. A. (2025). Taḥlīl Mu‘awwiqāt al-Qiyādah al-Raqmiyyah fī al-Ta’līm al-Mihnī: Ru’yat Mu‘allimī al-Madāris al-Thānawīyyah fī Qaṣabat Irbid. *Majallat al-Sharq al-Awsaṭ lil-‘Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Thaqāfiyyah*, 5(2), 205–227.
- Al-‘Ammārī, Jawāhir Nāyish Muḥammad. (2022). Darajat Mumārasat Mudīrāt al-Madāris al-Thānawīyyah lil-Qiyādah al-Raqmiyyah bi-Muḥāfazat Khamīs Mushayṭ. *Majallat Kulīyyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Azhar*, 41(194), Part 2, 199–239.
- Al-Qaṣqāṣī, Ḥulwah Jabr. (2023). Darajat Mumārasat al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrī al-Madāris Dākhl al-Khaṭṭ al-Akhḍar min Wajhat Naẓar al-Mu‘allimīn wa-Subul Taḥsīniḥā. *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyyah*, 3(9), 466–491.
- Al-Kindarī, Hudā Aḥmad. (2024). Wāqī‘ al-Qiyādah al-Raqmiyyah fī Tajribat al-Ta’allum ‘an Bu’d min Wajhat Naẓar al-Mu‘allimīn fī Madāris al-Marḥalah al-Ibtidā’iyyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyyah*, 24(1), 9–42.

- Al-Kindiyyah, Laṭīfah, al-ʿAbri, Aḥmad, & al-Fawāʾir, Aḥmad. (2024). Darajat Taṭbīq Mudīrī al-Madāris lil-Qiyādah al-Raqmiyyah Athnāʾ Jāʾiḥat Kūrūnā (COVID-19) fī Sulṭanat ʿUmān min Wajhat Naẓar Mudīrī al-Madāris Anfusihi. *Majallat al-Khalil lil-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 1(2), 79–86.
- Al-Mālikī, ʿĀdil, al-Yazīdī, Nāyif, al-Yazīdī, ʿAbd al-Raḥmān, al-Ṭuwayriqī, Walīd, & al-Juhanī, ʿUbayd Allāh. (2021). Darajat Taṭbīq al-Qiyādah al-Tiknūlūjiyyah fī al-Madāris al-Thānawīyyah bi-Jiddah fī Ḍawʾ Jāʾiḥat Kūrūnā min Wajhat Naẓar al-Muʿallimīn wa-al-Muʿallimāt. *Majallat Kulīyyat al-Tarbiyah*, 37(10), 276–320.
- Al-Muṭayrī, Sulṭān Dakhil Allāh, & al-Thubaytī, ʿAbd Allāh ʿAwwād. (2023). Al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrī al-Madāris al-Ibtidāʾīyyah bi-Muḥāfazat al-Mahd wa-ʿAlāqatuhā bi-al-Adāʾ al-Madrasī. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah*, (27), 61–89.
- Al-Manāṣīr, ʿUhūd Farḥān, & Darādīkah, Amjad Maḥmūd. (2023). Darajat Mumārasat al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrī al-Madāris al-Thānawīyyah al-Ḥukūmiyyah fī Muḥāfazat al-ʿĀsimah ʿAmmān min Wajhat Naẓar al-Muʿallimīn. *Al-Majallah al-Dawliyyah lil-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimaʾiyyah*, 45(1), 33–57.
- Al-Nuʿaymī, ʿAbd al-ʿAzīz, & Ḥatāmlah, Ḥābis. (2023). Al-Qiyādah al-Raqmiyyah wa-Dawruhā fī Taṭwīr Adāʾ al-Muʿallimīn fī Madāris Mudīriyyat al-Tarbiyah wa-al-Taʾlīm li-Liwāʾ Banī ʿUbayd. *Al-Majallah al-Urduniyyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah*, 19(1), 165–180.
- Al-Yāmī, Jawāhir Fāris, & al-Ḍuwayḥī, ʿĀdil ʿAbd al-Muḥsin. (2023). Darajat Mumārasat al-Qiyādah al-Raqmiyyah ladā Mudīrāt Madāris al-Taʾlīm al-ʿĀmm bi-Madīnat al-Dammām wa-Muʿawwiqāt Taṭbīqihā. *Majallat Jāmiʿat al-Imām ʿAbd al-Raḥmān ibn Fayṣal lil-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Tarbawīyyah*, 1(2), 1–11.

المراجع الأجنبية:

- Abbu, H., Gopalakrishna, P. (2021). Synergistic effects of market orientation implementation and internalization on firm performance: Direct marketing service provider industry. *Journal of Business Research*, 125, 851-863. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.06.004>
- Bounfour, A. (2016). Digital Futures, Digital Transformation, Progress in IS. *Springer International Publishing*, Cham, 134- 137.
- Brett, J. (2019). Evolving Digital Leadership. Australia: **spencer science media**.
- De Araujo, L., Priadana, S., Paramarta, V., Sunarsi, D. (2021). Digital leadership in business organizations. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 2(1), 45-56. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v2i1.18>
- Hero, Jesson L. (2020). Exploring the Principal's Technology Leadership: Its Influence on Teachers' Technological Proficiency, Online Submission, *International Journal of Academic Pedagogical Research*, 4(6), 4-10.

- Domeny, J. V. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools (**Doctoral dissertation**, Southwest Baptist University).
- Hamzah, N., Nasir, M., & Wahab, J. (2021). The effects of principals' digital leadership on teachers' digital teaching during the COVID-19 pandemic in Malaysia. **Journal of Education and e-Learning Research**, 8(2), 216-221.
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining Teachers' Perspectives on School Principals' Digital Leadership Roles and Technology Capabilities during the COVID-19 Pandemic. **Sustainability**, 13(23), 13448.
- Mihardio, L. Sasmoko, A. Firdaus, E. (2019). Digital leadership Im- pacts on Developing Dynamic Capability and Strategic Alliance Based on Market Orientation. **Polish Journal of Management Studies**, 19(2), 285-298.
- Promsuwan, P.; Wichitputchraporn, W.; Niyamabha, A.; Prachongchit, S.; Moore, K.; & Koedsuwan, S. (2019). A Model of Digital Leadership Development for Principals of Small Size Schools under the Office of the Basic Education Commission. **Asian Political Science Review**, 3(2). 96-104.
- Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st-century classrooms. **International Journal of Instruction**, 12(4), 423-442.
- Thannimalai, R. & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers' Technology Integration in Secondary Schools. **Malaysian Journal of learning and Instruction**, 15(1), 203-228.
- Yusof, M. R., Yaakob, M. F. & Ibrahim, M. Y. (2019). Digital leadership leaders among school leaders in Malaysia. **International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)**, 8(9), 1481-1485.



The Level of Organizational Immunity in the Faculty of Education at Thamar University

Dr. Sawsan Saif AL-Saydi*

sawsan@tu.edu.ye

Abstract:

The present study aimed to identify the level of organizational immunity and its dimensions, namely organizational learning, organizational memory, organizational genes, and strategic vigilance, at the Faculty of Education, Thamar University. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of 20 items distributed across four domains: Organizational learning, organizational memory, organizational genes, and strategic vigilance. The study adopted the descriptive survey approach. The study population consisted of 74 individuals, and a random sample of 41 participants was selected. The study revealed several findings, the most significant of which indicated that the overall level of organizational immunity was moderate. The dimension of organizational genes achieved a high level, whereas the remaining dimensions were found to be at a moderate level. In light of these findings, the study recommends the need to strengthen strategic vigilance systems and activate organizational memory in order to support independent decision-making .

Keywords: organizational immunity, organizational learning, organizational memory, organizational genes, strategic vigilance

* Assistant Professor, Head of the Department of Educational Foundations and Administration, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen.

Cite this article as: AL-Saydi, S. S. (2026). The Level of Organizational Immunity in the Faculty of Education at Thamar University, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 130 -155.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار

د. سوسن سيف الصيادي*

sawsan@tu.edu.ye

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المناعة التنظيمية بأبعادها (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، واليقظة التنظيمية) في كلية التربية بجامعة ذمار. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة التنظيمية) واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (74) فرداً، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (41) فرداً، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن مستوى المناعة التنظيمية متوسط، وإن مستوى الجينات التنظيمية مرتفع، بينما بقية الأبعاد جاءت بمستوى متوسط، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز نظم اليقظة التنظيمية وتفعيل الذاكرة التنظيمية لدعم اتخاذ القرار المستقل.

الكلمات المفتاحية: المناعة التنظيمية، التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية،

اليقظة التنظيمية

* أستاذ الأصول والإدارة التربوية المساعد بكلية التربية جامعة ذمار،

للاقتباس: الصيادي، س. س. (2026). مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار، *المجلة العلمية لكلية*

التربية، 15، (1)، 130-155

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

تعد المنظمات الحديثة كيانات ديناميكية، تتأثر بصورة مستمرة بالتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، الأمر الذي يفرض عليها ضرورة امتلاك قدرات تنظيمية، تمكنها من التكيف والاستمرار في ظل التحديات المتسارعة. وفي ضوء التطورات التكنولوجية والتقلبات الاقتصادية، والتغيرات الاجتماعية والسياسية، أصبحت المؤسسات مطالبة بتعزيز قدرتها على مواجهة الأزمات والحد من تأثيرها على أدائها واستقرارها التنظيمي (حسين 2023).

ومن هنا برز مفهوم المناعة التنظيمية، بوصفه أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف إلى حماية المنظمة من التهديدات الداخلية والخارجية، وتعزيز قدرتها على الصمود والتعافي والاستمرار (الشمران، 2023).

ويشير مفهوم المناعة التنظيمية إلى مجموعة من الآليات والعمليات التنظيمية التي تساعد المؤسسة على استشعار المخاطر والتعامل معها بفاعلية، من خلال تطوير قدراتها على التعلم، والتكيف، وإدارة المعرفة واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب (العجمي، 2024).

ولا تقتصر المناعة التنظيمية على تجنب المشكلات فحسب، بل تمتد لتشمل بناء بيئة تنظيمية، قادرة على استيعاب المتغيرات والاستفادة منها في تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق الاستدامة (البشري والحري، 2024).

وتتكون المناعة التنظيمية من عدة أبعاد مترابطة، تعمل بصورة تكاملية لتعزيز قدرة المنظمة على مواجهة التحديات المختلفة. ومن أبرز هذه الأبعاد التعلم التنظيمي، الذي يمثل قدرة المنظمة على اكتساب المعرفة والخبرات وتوظيفها في تحسين الأداء وتطوير أساليب العمل (معوّض، 2025).

كما تعد الجينات التنظيمية من الأبعاد المهمة التي تعكس القيم والمبادئ والهياكل التنظيمية التي تشكل هوية المؤسسة وتوجه سلوكها الإداري والتنظيمي (أبو العينين، 2024).

أما الذاكرة التنظيمية فتتمثل في قدرة المنظمة على الاحتفاظ بالمعارف والخبرات السابقة واسترجاعها عند الحاجة، بما يساهم في تحسين عملية اتخاذ القرار وتجنب تكرار الأخطاء (أمّني، 2025). في حين تشير اليقظة التنظيمية إلى قدرة المؤسسة على استشعار المتغيرات والتهديدات والفرص المحيطة بها، والاستجابة لها بصورة استباقية وفعالة (المنسي، 2024).

وتعد مؤسسات التعليم العالي من أكثر المؤسسات حاجة إلى امتلاك مناعة تنظيمية فعالة، نظراً لما تواجهه من تحديات متعلقة بالتطورات التكنولوجية، ومتطلبات الجودة، والمنافسة الأكاديمية، والتغيرات المستمرة في احتياجات المجتمع وسوق العمل، فنجاح الجامعات والكليات في أداء رسالتها التعليمية والدراسية يتطلب وجود بيئة تنظيمية مرنة، وقادرة على التكيف مع المستجدات المختلفة (فلميان

(2024)، كما أن ضعف المناعة التنظيمية قد ينعكس سلباً على جودة الأداء الأكاديمي والإداري، ويحد من قدرة المؤسسات التعليمية على مواجهة الأزمات وتحقيق أهدافها الاستراتيجية (الحضرمي، 2022). وفي هذا السياق، تأتي كلية التربية بجامعة دمار، باعتبارها إحدى المؤسسات التعليمية التي تواجه تحديات أكاديمية وإدارية متعددة، الأمر الذي يستدعي التعرف على مستوى المناعة التنظيمية فيها، ومدى توافر أبعادها المختلفة، بما يساعد على تعزيز قدرتها على التكيف وتحقيق الاستقرار التنظيمي، ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة دمار، من خلال أبعادها المتمثلة في التعلم التنظيمي، والجينات التعليمية، والذاكرة التنظيمية، واليقظة التنظيمية، وصولاً إلى تقديم تصور علمي، يساهم في دعم الأداء المؤسسي وتعزيز فعاليته.

مشكلة الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي في الوقت الحاضر تحديات متسارعة ومتنوعة، فرضتها التحولات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، إلى جانب التغيرات المستمرة في متطلبات سوق العمل ومعايير الجودة الأكاديمية، الأمر الذي جعل هذه المؤسسات مطالبة بتطوير قدراتها التنظيمية وتعزيز مرونتها المؤسسية لضمان استمرارها وفعاليتها (البشري والحربي، 2024).

وفي ظل هذه التحديات، برز مفهوم المناعة التنظيمية، بوصفه أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تساعد المؤسسات على مواجهة التهديدات الداخلية والخارجية، من خلال تعزيز قدرتها على التعلم التنظيمي، والحفاظ على الجينات التنظيمية، وتفعيل الذاكرة التنظيمية، وتنمية اليقظة التنظيمية، إذ تساهم هذه الأبعاد مجتمعة في رفع قدرة المؤسسة على التكيف مع المتغيرات، وتحسين كفاءتها التنظيمية، وتقليل آثار الأزمات والمشكلات التنظيمية (الشلاحي وعبد العالي، 2024).

وبما أن كليات التربية تُعد الكليات المسؤولة عن إعداد المعلمين والتربويين، فهي تواجه مسؤولية مضاعفة في ظل الحاجة الملحة لتطوير التعليم، وتأهيل الكوادر البشرية القادرة على بناء المستقبل (المخلافي وآخرون، 3035)، وهذه الكليات تواجه العديد من التحديات تشمل، على سبيل المثال لا الحصر، الحاجة إلى تحديث المناهج لتواكب التطورات العالمية، وتوفير التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، والتعامل مع النقص في الموارد، وضمان جودة المخرجات التعليمية (عثمان وعبد المطلب، 2025).

وتُعد الجامعات اليمنية من المؤسسات التي تعمل في بيئة، تتسم بدرجة عالية من التحديات والصعوبات، سواء على المستوى الإداري أو الأكاديمي أو المجتمعي، الأمر الذي يجعل الحاجة إلى تعزيز المناعة التنظيمية فيها أكثر أهمية، وتأتي كلية التربية بجامعة دمار ضمن هذه المؤسسات التي تواجه تحديات متعددة، تتعلق بجودة الأداء الأكاديمي والإداري، والتكيف مع التطورات الحديثة، وتحقيق الاستقرار المؤسسي في ظل بيئة متغيرة (الشامي، 2025).

وهذه التحديات تتطلب من الكلية أن تكون لديها مناعة تنظيمية قوية، تمكنها من التكيف والصمود والازدهار (الصيادي، 2023)، وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لمفهوم المناعة التنظيمية في الأدبيات الإدارية، إلا أن هناك فجوة واضحة في الدراسات التي تتناول هذا المفهوم في الجامعات اليمنية، وكليات التربية بشكل خاص، لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتجلى في عدم وجود فهم واضح وشامل لمستوى المناعة التنظيمية بأبعادها المختلفة في كلية التربية بجامعة ذمار. فهذا الغموض يعيق القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في آليات الكلية الدفاعية، ويحد من إمكانية تطوير استراتيجيات فعالة، لتعزيز قدرتها على التكيف والصمود في ظل الظروف الراهنة والمستقبلية. إن غياب مثل هذه الدراسات يترك صانعي القرار في الكلية والجامعة دون رؤى مستنيرة حول كيفية بناء المناعة التنظيمية وتعزيزها، ما قد يؤثر سلباً في جودة التعليم ومخرجاته، ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة، إضافة إلى طبيعة الواقع الذي تعمل فيه (كلية التربية بجامعة ذمار)، تبرز الحاجة إلى التعرف على مستوى المناعة التنظيمية في الكلية، والكشف عن مدى توافر أبعادها المختلفة، لما لذلك من دور في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز قدرة الكلية على مواجهة التحديات والتكيف مع المتغيرات.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، والجينات التنظيمية، والذاكرة التنظيمية، واليقظة التنظيمية) في كلية التربية بجامعة ذمار؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التعلم التنظيمي في كلية التربية بجامعة ذمار؟
2. ما مستوى الذاكرة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار؟
3. ما مستوى الجينات التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار؟
4. ما مستوى اليقظة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى التعلم التنظيمي في كلية التربية بجامعة ذمار.
2. تحديد مستوى الذاكرة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار.
3. الكشف عن مستوى الجينات التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار.
4. التعرف على مستوى اليقظة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار.

أهمية الدراسة:

ويستمد البحث أهميته النظرية والتطبيقية من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي والإداري المتعلق بمفهوم المناعة التنظيمية، بوصفه أحد المفاهيم الإدارية الحديثة في مؤسسات التعليم العالي.
2. تقدم إطاراً معرفياً حول أبعاد المناعة التنظيمية، المتمثلة في التعلم التنظيمي، والجينات التنظيمية، والذاكرة التنظيمية، واليقظة التنظيمية، بما يسهم في تعميق الفهم النظري لهذا المفهوم.
3. تسد جانباً من النقص في الدراسات العربية واليمنية التي تناولت المناعة التنظيمية في البيئة الجامعية، ولا سيما في كليات التربية.
4. تمثل إضافة علمية يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمهتمون بالإدارة التربوية في إجراء دراسات مستقبلية، تتناول المناعة التنظيمية وعلاقتها بمتغيرات تنظيمية أخرى.
5. تسهم في توفير قاعدة معرفية، يمكن الاعتماد عليها في دراسة واقع المناعة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي وتطوير نماذج نظرية ذات صلة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تساعد نتائج الدراسة القيادات الأكاديمية والإدارية في كلية التربية بجامعة ذمار على التعرف على مستوى المناعة التنظيمية وأبعادها المختلفة.
2. تسهم في تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لوضع خطط واستراتيجيات، تعزز قدرة الكلية على مواجهة التحديات والتكيف مع المتغيرات المختلفة.
3. توفر مؤشرات عملية يمكن الاستفادة منها في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري، وتعزيز كفاءة العمل المؤسسي داخل الكلية.
4. تدعم جهود بناء بيئة تنظيمية قادرة على استثمار الخبرات والمعارف المتراكمة، وتعزيز ثقافة التعلم التنظيمي واليقظة التنظيمية.
5. تسهم في مساعدة المؤسسات الجامعية على تطوير آليات إدارة المعرفة واستشراف التغيرات المستقبلية، بما يعزز قدرتها على تحقيق الاستقرار والتميز المؤسسي.
6. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تطويرية ومبادرات إدارية، تسهم في رفع مستوى المناعة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي اليمنية بوجه عام.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على معرفة مستوى المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة الاستراتيجية) من خلال استقصاء آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم حملة (الدكتوراه، الماجستير)، لكلية التربية بجامعة ذمار، خلال العام الدراسي 2025-2026م.

مصطلحات الدراسة:

المناعة التنظيمية (Organizational Immunity) تُعرف بأنها: الحاجز القوي الذي يتشكل نتيجة لتفاعل عدة عناصر، تمثل العاملين في المنظمة والإجراءات والثقافة والسياسات والعمليات، لتشكل مجموعة من المهام المترابطة؛ وذلك بهدف حماية المنظمة من التغيرات والتهديدات (أبو برهم، 2022، 5). وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة القدرات والممارسات التي تمتلكها كلية التربية بجامعة دمار، والمتمثلة في (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة الاستراتيجية)، والتي تعمل على الحفاظ على استقرار الكلية وأمنها وحمايتها من المخاطر والتهديدات، ويتم قياسها من خلال الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المخصصة لكل بعد.

التعلم التنظيمي (Organizational Learning) يُعرف بأنه: العملية التي تكتسب المنظمة من خلالها المعرفة والخبرات، وتعمل على توظيفها لتحسين الأداء وتطوير أساليب العمل واتخاذ القرارات بصورة أكثر فاعلية (الفرجاني وطيرة، 2023).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة كلية التربية بجامعة دمار على اكتساب المعرفة وتبادل الخبرات، والاستفادة من التجارب السابقة بما يسهم في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري.

الجينات التنظيمية (Organizational DNA) تشير إلى: مجموعة القيم والمبادئ والهياكل والأنظمة التي تشكل الهوية الأساسية للمنظمة، وتوجه سلوك العاملين فيها وآليات العمل والتنظيم (الشلاحي وعبد العالي، 2024، 391).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة القيم والهياكل التنظيمية والأنظمة السائدة في كلية التربية بجامعة دمار التي تؤثر في أداء العاملين وتوجه سلوكهم التنظيمي.

الذاكرة التنظيمية (Organizational Memory) تُعرف بأنها: قدرة المنظمة على تخزين المعلومات والخبرات والمعارف المتراكمة واسترجاعها والاستفادة منها في المواقف المختلفة واتخاذ القرارات (البنوي وطارق، 2024، 869).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة كلية التربية بجامعة دمار على حفظ المعلومات والخبرات السابقة وإتاحتها للعاملين، بما يسهم في تحسين الأداء وتطوير العمل المؤسسي.

اليقظة التنظيمية (Organizational Vigilance) تُعرف بأنها: قدرة المنظمة على استشعار المتغيرات والتهديدات والفرص في البيئة الداخلية والخارجية، والاستجابة لها بصورة استباقية وفعالة (الزكي والشامي، 2022، 485).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة كلية التربية بجامعة دمار على متابعة التغيرات والتحديات المحيطة بها، والتنبؤ بالمشكلات والفرص المستقبلية، واتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل معها.

دراسات سابقة: يمكن عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة على النحو

الآتي:

دراسات عربية: دراسة ذاكر (2025): هدفت الدراسة إلى معرفة دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمنطقة عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها، المتمثل في مديرات مدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة عسير، والبالغ عدده (336)، أما عينة الدراسة فقد بلغت (101) من إجمالي مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمنطقة عسير للمناعة التنظيمية جاءت بدرجة عالية، حيث جاءت الجينات التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التنظيمي ثم الذاكرة التنظيمية، في حين درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمنطقة عسير للميزة التنافسية جاءت أيضاً بدرجة عالية، حيث جاءت الجودة بالمرتبة الأولى، يليها الإبداع ثم المرونة.

دراسة سعيد (2025): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المناعة التنظيمية على تدعيم العمل الجماعي والقدرة التنافسية للموارد البشرية، دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس ببعض المعاهد الخاصة بمدينة القاهرة الكبرى) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها، المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد العليا بالقاهرة الكبرى عدد (51) معهداً، والعينة 5 معاهد بشكل عشوائي من المعاهد عددهم (188) وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة وتأثير بين المناعة التنظيمية من حيث بعد (الذاكرة التنظيمية، التعلم التنظيمي، الثقافة التنظيمية، القدرة التنافسية للموارد البشرية) علاوة على وجود علاقة بين العمل الجماعي والقدرة التنافسية للموارد البشرية في المعاهد الخاصة بمدينة القاهرة الكبرى.

دراسة المحلاوي وآخرون (2025): هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الوسيط للذكاء التنظيمي في العلاقة بين نظم المناعة التنظيمية والصحة التنظيمية، دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها، المتمثل في أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم والعاملين الإداريين بالجامعات الخاصة بجمهورية مصر العربية، أما عينة الدراسة فقد بلغت (333) من إجمالي مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: إن هناك علاقة ارتباط طردية موجبة بين نظم المناعة التنظيمية والصحة المدرسية، وكذلك وجود علاقة طردية موجبة بين نظم المناعة التنظيمية والذكاء التنظيمي وأن الذكاء التنظيمي له علاقة وتأثير إيجابي بشكل جزئي على العلاقة بين نظم المناعة التنظيمية والصحة المدرسية. وإن ممارسة المناعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاءت

الجينات التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التنظيمي ثم الذاكرة التنظيمية وجميعها بدرجة ممارسة مرتفعة.

دراسة صلاح (2024م): هدفت الدراسة إلى معرفة دور المناعة التنظيمية في تعزيز الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات البحث من مجتمعها المتمثل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بالجامعات الخاصة البالغ عددهم (370)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المناعة التنظيمية على إجمالي أبعاد الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر، وإن ممارسة المناعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاء التعلم التنظيمي بالمرتبة الأولى، تليه الذكرة التنظيمية ثم الجينات التنظيمية، وقد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة.

دراسات أجنبية: دراسة Al-Shadaydeh & Al-Soud (2026): هدفت الدراسة إلى معرفة الإجراءات الإدارية التعليمية لتعزيز المناعة التنظيمية بين القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، في ضوء مبادئ القيادة الأخلاقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها المكون من أعضاء هيئة التدريس، أما عينة الدراسة فقد بلغت (368) عضوا من إجمالي مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: إن ممارسة المناعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاءت الذاكرة التنظيمية بالمرتبة الأولى يليها التعلم التنظيمي ثم الجينات التنظيمية وجميعها بدرجة ممارسة مرتفعة.

دراسة Amin, M. A., & Mhaibes (2024): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الحساسية الاستراتيجية على المناعة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم العراقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها في جميع موظفي الوزارة بجميع مستوياتهم القيادية، أما عينة الدراسة فقد بلغت (349) موظفا من إجمالي مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود علاقة قوية بين الحساسية الاستراتيجية على المناعة التنظيمية، وإن ممارسة المناعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاء التعلم التنظيمي بالمرتبة الأولى تليه الذاكرة التنظيمية ثم الجينات التنظيمية وجميعها بدرجة ممارسة مرتفعة.

دراسة Abunaser,at, all (2023): هدفت الدراسة إلى تحديد واقع نظام المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها، المتمثل في أعضاء هيئة التدريس، أما عينة الدراسة فقد بلغت (100) عضوا من إجمالي مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ممارسة مرتفعة للمناعة التنظيمية، إذ حصلت الجينات التنظيمية على أعلى المتوسطات، يليها التعلم التنظيمي ثم الذاكرة التنظيمية، وجميعها جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة.

دراسة (Heydarnejad et al, 2022): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناعة الإنتاجية وتنظيم العواطف والاستقلالية في التعليم العالي بين القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، في ضوء مبادئ القيادة الأخلاقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها المكون من أعضاء هيئة التدريس، أما عينة الدراسة فقد بلغت (492) عضواً من إجمالي مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود علاقة طردية إيجابية بين المناعة الإنتاجية وتنظيم العواطف والاستقلالية في التعليم العالي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة المتمثلة في تشخيص واقع المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار.

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم من حملة الماجستير، والدكتوراه بكلية التربية جامعة ذمار، والبالغ عددهم (74) عضواً، وذلك وفقاً للإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من الشؤون الأكاديمية، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (41) فرداً، أي بنسبة (55.4%) من إجمالي أفراد المجتمع، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والمؤهل وسنوات الخبرة.

جدول (1)

يوضح خصائص أفراد العينة

المتغير	الفئة / النوع	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	دكتوراه	30	68.3%
	ماجستير	11	24.4%
الإجمالي		41	100%
النوع	ذكر	31	75.6%
	أنثى	10	24.4%
الإجمالي		41	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	61.0%
	من 5-10 سنوات	10	24.4%
	أكثر من 10 سنوات	6	14.6%
الإجمالي		41	100%
المجموع الكلي		41	100%

أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة على الأدب النظري والاستبانات، ذات العلاقة بموضوع الدراسة في بناء أداة الدراسة التي تكونت من (20) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة الاستراتيجية)، واستخدمت الباحثة التدرج الخماسي (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً).

الصدق الظاهري: للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على (11) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية؛ بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول المجالات والأبعاد والفقرات وانتمائها للمجال الذي وضعت لقياسه، والتحقق من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، أخيراً حذف أو إضافة أو تعديل ما يرويه مناسباً، وفي ملاحظات المحكمين تم تعديل القائمة وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من (20) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2)

يوضح الأداة في صورتها النهائية

البُعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التعلم التنظيمي	5	1,2,3,4,5
الذاكرة التنظيمية	5	6,7,8,9,10
الجينات التنظيمية	5	11,12,13,14,15
اليقظة التنظيمية	5	16,17,18,19,20
الإجمالي	20	من 1 إلى 20

الصدق البنائي: للتأكد من تمتع الاستبانة بصدق بنائي، تم استخدام الصدق الإحصائي للمحتوى وهو الصدق من خلال استخدام معاملات ارتباط بيرسون للمتوسطات الحسابية الكلية للأبعاد فيما بينها ولأبعاد مع الأداة الكلية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (3)

يوضح نتائج الصدق الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الأبعاد	التعلم التنظيمي	الذاكرة التنظيمية	الجينات التنظيمية	اليقظة الاستراتيجية	المناعة التنظيمية
التعلم التنظيمي	معامل الارتباط مستوى الدلالة	1			
الذاكرة التنظيمية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	.582**	1		
	معامل الارتباط مستوى الدلالة	.000			

مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار

الأبعاد	التعلم التنظيمي	الذاكرة التنظيمية	الجينات التنظيمية	اليقظة الاستراتيجية	المناعة التنظيمية
الجينات التنظيمية	معامل الارتباط	.699**	1		
	مستوى الدلالة	.000			
	معامل الارتباط	.806**	.735**	.786**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
المناعة التنظيمية	معامل الارتباط	.866**	.869**	.916**	.928**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000

ويتبين من الجدول (3) أن درجة المعنوية لمعاملات ارتباط بيرسون للأبعاد فيما بينها والأبعاد مع الأداة ككل، جميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على صدق أبعاد الأداة، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (0.928**) و(0.582**). وهي قيم ارتباط عالية، تؤكد على أن الاستبانة تتمتع بصدق بنائي.

ثبات الأداة: لقياس ثبات الاستبانة، اعتمدت الباحثة على طريقة الثبات ألفا كرونباخ على المستوى الكلي للأداة والأبعاد، وفيما يأتي جدول بالنتائج للثبات لأداة الدراسة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ الإجمالي (المناعة التنظيمية) (0.950)، وقد بلغ ثبات الأبعاد (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة التنظيمية) على قيم ثبات (0.847، 0.863، 0.853، 0.876) مرتبة على التوالي وهي قيم يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة الدراسة.

جدول (4)

يوضح ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	المتغير	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	التعلم التنظيمي	5	0.847
2	الذاكرة التنظيمية	5	0.853
3	الجينات التنظيمية	5	0.863
4	اليقظة التنظيمية	5	0.876
	المناعة التنظيمية	20	0.950

الأساليب الإحصائية: استعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لمعالجة البيانات بأسلوب الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، وقد تم حساب فئات مقياس ليكرت الخماسي، من خلال طول المدى (4=1-5)، ومن ثم قسمة المدى على عدد الفئات (0.80=5/4)، ومن ثم إضافة (0.80) إلى الحد الأدنى للمقياس (1) وتكون فئات المقياس كما في الجدول الآتي:

جدول (5)

يوضح فئات ليكرت الخماسي

م	الفئات	المستوى
1	(1-1.80)	منخفض جدا
2	(1.81-2.60)	منخفض
3	(2.61-3.40)	متوسط
4	(3.41-4.20)	مرتفع
5	(4.21-5)	مرتفع جدا

عرض النتائج وتفسيرها:

بعد تحليل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم عرضها ومناقشتها؛ بهدف الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، اليقظة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور ككل، ثم على مستوى كل بُعد على حدة وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار

م	الفقرة المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدلالة اللفظية
3	الجينات التنظيمية	3.43	0.804	68.586	1	مرتفع
2	الذاكرة التنظيمية	3.07	0.809	61.366	2	متوسط
1	التعلم التنظيمي	2.75	0.846	55.024	3	متوسط
4	اليقظة التنظيمية	2.74	0.775	54.732	4	متوسط
	المناعة التنظيمية	3	0.723	60	متوسط	

تبين من الجدول (6) أن مستوى ممارسة المناعة التنظيمية بشكل عام وفق آراء أفراد العينة (متوسط)، بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري بلغ (0.723) ووزن نسبي بلغ (60.00%) ويُعزى ذلك إلى وجود ممارسات تنظيمية داعمة، فالكلية تمتلك مقومات مقبولة للمناعة التنظيمية، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى النضج المؤسسي، الذي يمكنها من تحقيق مناعة تنظيمية متكاملة. ويمكن تفسير الأبعاد الفرعية على النحو الآتي: جاء بُعد الجينات التنظيمية في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع (3.43) وانحراف معياري (0.804) وهذا يدل على أن الكلية تمتلك عناصر داخلية راسخة نسبياً، مثل القيم التنظيمية وأنماط القيادة والهيكل والإجراءات، التي توجه السلوك المؤسسي، فارتفاع هذا البعد يوحي بوجود بنية داخلية واضحة تساعد في ضبط الأداء، وهو عامل مهم لتعزيز المناعة التنظيمية، لأنه يشكل الإطار المرجعي لاتخاذ القرار، ومع ذلك فإن هذا الارتفاع إذا لم يُترجم إلى ممارسات ديناميكية، قد يبقى في إطار الاستقرار التقليدي أكثر من كونه محفزاً للابتكار، أما بُعد الذاكرة التنظيمية فقد احتل المرتبة الثانية بمستوى متوسط (3.07) وانحراف معياري (0.809) وهذا يشير إلى أن الكلية تحتفظ بخبراتها ومعارفها السابقة بدرجة معقولة، لكنها لا تستثمرها بكفاءة عالية في تحسين الأداء الحالي، أو دعم القرارات الاستراتيجية، وهذا يعني وجود فجوة بين تخزين المعرفة وتوظيفها، وهو ما يحد من القدرة على التعلم التراكمي الضروري لبناء مناعة تنظيمية مستدامة، في حين جاء بُعد التعلم التنظيمي بالمرتبة الثالثة بمستوى متوسط بمتوسط (2.75) وانحراف معياري (0.846) ويمكن عزو هذه النتيجة إلى محدودية في تبني ممارسات التعلم المستمر، مثل تبادل المعرفة، والتدريب، والتطوير المهني القائم على التغذية الراجعة، هذه النتيجة تُعد مؤشراً حرجياً، لأن التعلم التنظيمي يمثل المحرك الأساس لتجديد المناعة التنظيمية، وضعف هذا البعد يعني أن الكلية قد تواجه صعوبة في التكيف مع المتغيرات البيئية أو تطوير مزايا تنافسية طويلة الأمد. وقد جاء بُعد اليقظة التنظيمية في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.74) وانحراف معياري (0.775) بمستوى متوسط منخفض، ما يدل على ضعف نسبي في استشراف المستقبل، ورصد التهديدات والفرص في البيئة الخارجية، وهذا البعد يرتبط مباشرة بمفهوم المناعة التنظيمية، إذ إن غيابه أو ضعفه يقلل من قدرة المؤسسة على المبادرة، بدل الاكتفاء بردود الفعل. ويُحتمل أن يكون ذلك نتيجة لقصور في نظم المعلومات، أو ضعف في ثقافة التخطيط الاستراتيجي الاستباقي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في بُعد الجينات التنظيمية، حيث جاء نتائجها بمستوى مرتفع، بينما اختلفت في بقية الأبعاد، فقد جاءت نتائجها بمستوى متوسط، بينما في الدراسات السابقة كانت نتائجها بمستوى مرتفع، وكذلك اختلفت في ترتيب المستوى للأبعاد.

ولمزيد من التفصيل تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التعلم التنظيمي في كلية التربية بجامعة دمار؟

جدول (7)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لجميع فقرات التعلم التنظيمي وإجمالي البُعد

م	الأداة	البعد	الفقرة المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة في البعد	الدلالة اللفظية
2	2		تتبنى الكلية ثقافة التعلم من الأخطاء لتحسين المسارات الإدارية والأكاديمية	3.15	1.174	62.926	1	متوسط
3	3		توفر الكلية بيئة تفاعلية تسمح بانتقال الخبرات بسلاسة بين جيل الرواد والشباب.	2.90	1.091	58.048	2	متوسط
5	5		يملك النظام الإداري في الكلية مرونة عالية في استيعاب التغييرات المعرفية الحديثة.	2.88	1.053	57.56	3	متوسط
1	1		تسعى الكلية بانتظام لتحديث معارف كادرها الأكاديمي لمواكبة التطورات العالمية.	2.80	1.123	56.098	4	متوسط
4	4		تُخصص الكلية موارد كافية لدعم الابتكار العلمي في طرق التدريس والدراسة.	2.02	0.908	40.488	5	منخفض
			التعلم التنظيمي	2.75	0.846	55.024		متوسط

تبين من الجدول (7) أن مستوى ممارسة بُعد التعلم التنظيمي بشكل عام وفق آراء أفراد العينة تراوحت بين (3.15) و(2.02) حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.75) بانحراف معياري (0.846) وبوزن نسبي بلغ (55.02%) وبتقدير ممارسة متوسط، ما يعكس أن الممارسات المرتبطة بالتعلم التنظيمي موجودة ولكنها لم تصل بعد إلى مستوى النضج المؤسسي العالي. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، حيث جاءت نتائجها بمستوى مرتفع، ويمكن تفسير النتائج على النحو الآتي: جاءت الفقرة "تتبنى الكلية ثقافة التعلم من الأخطاء لتحسين المسارات الإدارية والأكاديمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (1.174) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى بداية تشكل ثقافة تنظيمية داعمة للتطوير المستمر، وهي من المرتكزات الأساسية في المؤسسات التعليمية الحديثة، إلا أن بقاءها ضمن المستوى المتوسط يدل على أن هذه الثقافة لم تُترجم بعد إلى ممارسات

منهجية واضحة، في حين جاءت الفقرة "توفر الكلية بيئة تفاعلية تسمح بانتقال الخبرات بسلسلة بين جيل الرواد" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (1.091) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى وجود محاولات لتبادل المعرفة، لكنها لا تزال محدودة الفاعلية، وهذا قد يشير إلى ضعف في آليات التوجيه أو غياب برامج منظمة لتوثيق ونقل الخبرات، ما يؤدي إلى فقدان المعرفة الضمنية مع مرور الوقت، وجاءت الفقرة "يملك النظام الإداري في الكلية مرونة عالية في استيعاب التغييرات المعرفية الحديثة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري (1.053) بمستوى ممارسة متوسط والفقرة "تسعى الكلية بانتظام لتحديث معارف كادرها الأكاديمي لمواكبة التطورات العالمية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.123) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى وجود مستوى مقبول من التكيف مع التغيرات، لكنه غير كاف لمواكبة التحولات السريعة في البيئة التعليمية العالمية، وهذا يمكن تفسيره بوجود قيود تنظيمية أو بيروقراطية تحد من سرعة الاستجابة، أو ضعف في الاستثمار في التنمية المهنية المستدامة، أما الفقرة "تُخصص الكلية موارد كافية لدعم الابتكار العلمي في طرق التدريس والدراسة" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.02)، وانحراف معياري (0.908) بمستوى ممارسة منخفض، وتُعد نتيجة محورية، إذ تشير إلى أن أحد أهم معوقات التعلم التنظيمي في الكلية هو نقص الدعم المادي أو المؤسسي للابتكار في التدريس والدراسة العلمي، وهذا ينعكس سلبًا على قدرة الكلية على تطوير ممارسات جديدة أو تبني تقنيات حديثة.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الذاكرة التنظيمية في كلية التربية بجامعة ذمار؟

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لجميع فقرات الذاكرة التنظيمية وإجمالي البعد

م الأداة	البعد	الفقرة المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة في البعد	الدلالة اللفظية
4	4	تمثل الذاكرة المؤسسية للكلية صمام أمان يحميها من ضياع الهوية عند تغير القيادات.	3.37	0.915	67.318	1	متوسط
5	5	يتم استرجاع التجارب الناجحة السابقة كمرجع أساس عند اتخاذ القرارات المصيرية.	3.05	1.094	60.976	2	متوسط
2	2	يسهل على الكوادر الجديدة الوصول إلى القواعد المعرفية واللوائح المنظمة للعمل بالكلية.	3.02	1.129	60.488	3	متوسط
6	1	6- تعتمد الكلية على أنظمة توثيق متطورة تحفظ حقوق الملكية الفكرية والخبرات	2.95	0.893	59.024	4	متوسط

م	الأداة	البعد	الفقرة المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة في البعد	الدلالة اللفظية
			التراكمية.					
			تحرص الكلية على أرشفة الدروس					
7	7		المستفادة من الأزمات السابقة لضمان عدم تكرارها.	2.95	1.048	59.024	5	متوسط
			الذاكرة التنظيمية	3.07	0.809	61.366	متوسط	

تبين من الجدول (8) أن مستوى ممارسة بُعد الذاكرة التنظيمية بشكل عام وفق آراء أفراد العينة تراوحت بين (3.37) و (2.95) حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.07) بانحراف معياري (0.809) وبوزن نسبي بلغ (61.366%) وبتقدير ممارسة متوسط، ما يدل على أن الكلية تمتلك بنية معرفية متراكمة، تسهم في دعم الاستقرار المؤسسي واستمرارية الأداء. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، حيث جاءت نتائجها بمستوى مرتفع، ويمكن تفسير النتائج على النحو الآتي: جاءت الفقرة " تمثل الذاكرة المؤسسية للكلية صمام أمان يحمها من ضياع الهوية عند تغير القيادات " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.37)، وانحراف معياري (0.915) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى الإدراك القوي لدى أفراد العينة بأهمية الذاكرة التنظيمية في الحفاظ على هوية الكلية عند تعاقب القيادات، ويشير ذلك إلى وجود ممارسات ضمنية أو صريحة، تسهم في نقل القيم والتقاليد المؤسسية، وهو عنصر أساسي في استدامة التنمية، في حين جاءت الفقرة " يتم استرجاع التجارب الناجحة السابقة كمرجع أساسي عند اتخاذ القرارات المصيرية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (1.094) بمستوى ممارسة متوسط، وهذا يدل على أن الكلية تستفيد بدرجة جيدة من خبراتها السابقة في اتخاذ القرارات، ويشير ذلك إلى وجود نوع من التعلم التراكمي، إلا أن بقاءها في المستوى المتوسط يشير إلى أن هذا الاسترجاع قد لا يكون منهجياً أو مؤسسياً بالكامل، وجاءت الفقرة " يسهل على الكوادر الجديدة الوصول إلى القواعد المعرفية واللوائح المنظمة للعمل بالكلية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (1.129) بمستوى ممارسة متوسط، ويشير ذلك إلى توفر حد أدنى من التنظيم المعلوماتي، لكنها تكشف في الوقت ذاته عن وجود فجوات في أنظمة الإتاحة أو ضعف في تهيئة العاملين الجدد، وقد يؤدي ذلك إلى بطء الاندماج المؤسسي، وفقدان جزء من المعرفة الضمنية، أما الفقرتان " تعتمد الكلية على أنظمة توثيق متطورة، تحفظ حقوق الملكية الفكرية والخبرات التراكمية " و " تحرص الكلية على أرشفة الدروس المستفادة " من الأزمات السابقة لضمان عدم تكرارها " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري (1.048) و (0.893) بمستوى ممارسة متوسط، وهذا يشير إلى أن الكلية لا تزال بحاجة إلى تطوير بنيتها التقنية والإجرائية في مجال إدارة المعرفة، خاصة فيما يتعلق بالتوثيق المنهجي

وحوكمة المعرفة، فالضعف في هذه الجوانب قد يعرض المؤسسة لفقدان خبرات مهمة أو تكرار الأخطاء السابقة.

3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى الجينات التنظيمية في كلية التربية بجامعة دمار؟

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لجميع فقرات الجينات التنظيمية وإجمالي البعد

م	الأداة	البعد	الفقرة المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتبة في الدلالة	البعد اللفظية
12	2		ينعكس الفكر المؤسسي للكلية بوضوح في سلوك وأداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين.	3.59	0.948	71.708	1	مرتفع
13	3		ترفض الكلية أي ممارسات أكاديمية تتعارض مع معايير النزاهة والاحترافية المهنية.	3.59	0.948	71.708	2	مرتفع
14	4		يشكل الإرث القيمي للكلية دعماً يحميها من الاختراقات الثقافية التي تضعف أداؤها.	3.39	0.919	67.804	3	متوسط
15	5		يتم تعزيز الانتماء للهوية المؤسسية كأولوية استراتيجية لضمان تماسك الكلية وقت الأزمات.	3.34	1.015	66.83	4	متوسط
11	1		تلتزم الكلية بمنظومة قيمية واسعة تمنحها بصمة أكاديمية فريدة في جامعة دمار.	3.24	1.157	64.878	5	متوسط
			الجينات التنظيمية	3.43	0.804	68.586		مرتفع

تبين من الجدول (9) أن مستوى ممارسة بُعد الجينات التنظيمية بشكل عام وفق آراء أفراد العينة تراوحت بين (3.59) و (3.24)، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.43) بانحراف معياري (0.804) وبوزن نسبي بلغ (68.586%) وبتقدير ممارسة مرتفع، ما يدل على أن الكلية تمتلك منظومة قيمية وفكراً مؤسسياً واضحاً، ينعكس على سلوك العاملين ويوجه ممارستهم، ويعد هذا البعد من الأبعاد العميقة التي تعبر عن شخصية المؤسسة وهويتها المتجذرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، حيث جاءت نتائجها بمستوى مرتفع. ويمكن تفسير النتائج على النحو الآتي: جاءت الفقرتان " ينعكس الفكر المؤسسي للكلية بوضوح في سلوك وأداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين " و " ترفض الكلية أي ممارسات أكاديمية تتعارض مع معايير النزاهة والاحترافية المهنية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري

(0.984) بمستوى ممارسة مرتفع، ويمكن عزو ذلك إلى تجذر القيم المهنية والأخلاقية داخل الكلية، وهذا يدل على أن القيم لم تعد مجرد شعارات، بل أصبحت ممارسات فعلية تحكم الأداء اليومي، ويعد ذلك مؤشراً قوياً على نضج الثقافة التنظيمية وفاعلية القيادة في ترسيخها، في حين جاءت الفقرة "يشكل الإرث القيمي للكلية درعاً يحميها من الاختراقات الثقافية التي تضعف أداؤها" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (0.919) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى وعي أفراد العينة بأهمية القيم في حماية المؤسسة من التأثيرات السلبية والانحرافات الثقافية، وببقاءها في المستوى المتوسط يشير إلى أن هذا الدور الوقائي لم يصل إلى أقصى درجاته، وقد يتأثر بتغير القيادات أو الضغوط الخارجية، أما الفقرة "يتم تعزيز الانتماء للهوية المؤسسية كأولوية استراتيجية لضمان تماسك الكلية وقت الأزمات" فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (1.015) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو النتيجة إلى وجود جهود لتعزيز الولاء المؤسسي، لكنها ليست كافية بالقدر الذي يجعل الانتماء راسخ لدى جميع الأفراد، ويشير ذلك إلى أن حاجة الكلية إلى استراتيجيات أكثر فاعلية في بناء الهوية المشتركة، خاصة في أوقات الأزمات. والفقرة "تلتزم الكلية بمنظومة قيمية واسعة تمنحها بصمة أكاديمية فريدة في جامعة دمار" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (1.157) بمستوى ممارسة متوسط، وهذا يشير إلى أن الكلية من حيث الهوية الأكاديمية لا تزال في طور التشكل، أو أنه غير مدرك بشكل كاف من قبل جميع العاملين.

4- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى اليقظة التنظيمية في كلية التربية بجامعة دمار؟

جدول (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لجميع فقرات اليقظة التنظيمية وإجمالي البعد

م	البعد	الفرقة المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة في البعد	الدلالة اللفظية
17	2	ترصد الكلية باستمرار الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لتعزيز مكانتها الأكاديمية.	2.95	0.999	59.024	1	متوسط
16	1	تمتلك الكلية القدرة على التنبؤ بالتحديات المستقبلية قبل تحولها إلى أزمات حقيقية.	2.90	0.97	58.048	2	متوسط
18	3	يتم تحليل تحركات المؤسسات	2.76	0.916	55.122	3	متوسط

م	الأداة	البعد	الفقرة المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة في البعد	الدلالة اللفظية
			المنافسة بذكاء لضمان الحفاظ على التفوق المؤسسي.					
			تسهم اليقظة الاستباقية في سرعة استجابة الكلية للمبادرات والتحول العالمية.					
20	5		توظف الكلية نظم المعلومات لجمع بيانات دقيقة حول اتجاهات سوق العمل التربوي.	2.68	0.986	53.658	4	متوسط
19	4		اليقظة لتنظيمية	2.39	0.863	47.804	5	منخفض
			متوسط	2.74	0.775	54.732		

تبين من الجدول (10) أن مستوى ممارسة بُعد اليقظة التنظيمية بشكل عام وفق آراء أفراد العينة تراوحت بين (2.95) و (2.39)، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.74) بانحراف معياري (0.775) وبوزن نسبي بلغ (54.73%) وبتقدير ممارسة متوسط، ما يعكس أن الكلية تمارس بعض أنشطة الرصد والاستشراف، لكنها لاتزال غير مؤسسية أو غير متكاملة بالشكل الذي يدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي بكفاءة عالية، وقد اختلفت هذ النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، حيث جاءت نتائجها بمستوى مرتفع، فقد جاءت الفقرة " ترصد الكلية باستمرار الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لتعزيز مكانتها الأكاديمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري (0.999) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى وجود وعي لدى الكلية بأهمية الانفتاح على البيئة المحيطة، سواء من حيث الشراكات أو التطورات الأكاديمية، وجاءت الفقرة " تمتلك الكلية القدرة على التنبؤ بالتحديات المستقبلية قبل تحولها إلى أزمات حقيقية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (0.97) بمستوى ممارسة متوسط، وتعكس هذه النتيجة وجود مستوى مقبول من التفكير الاستباقي، لكنه لا يرقى إلى مستوى التفكير الاستراتيجي، ويرجع ذلك إلى غياب وحدات متخصصة في الاستشراف أو ضعف استخدام أدوات التحليل المستقبلي، في حين جاءت الفقرة " يتم تحليل تحركات المؤسسات المنافسة بذكاء لضمان الحفاظ على التفوق المؤسسي" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف معياري (0.916) بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى محدودية في تبني مفهوم الذكاء التنافسي، حيث لا يبدو أن الكلية تمتلك آليات منتظمة لجمع معلومات عن المنافسين وتحليلها، وهو ما قد يضعف قدرتها على الحفاظ على موقعها الأكاديمي، والفقرة " تسهم اليقظة الاستباقية في سرعة استجابة الكلية للمبادرات والتحول العالمية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.68)، وانحراف معياري (0.986) بمستوى ممارسة متوسط، وهذه

النتيجة تعكس ببطء نسبي في التفاعل مع التغيرات، وقد يكون ذلك نتيجة لضعف التكامل بين الرصد الخارجي وصنع القرار الداخلي، أو بسبب قيود تنظيمية، تحد من المرونة. أما الفقرة "توظف الكلية نظم المعلومات لجمع بيانات دقيقة حول اتجاهات سوق العمل التربوي" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.39)، وانحراف معياري (0.863) بمستوى ممارسة منخفض، ويمكن عزو ذلك إلى قصور في البنية التحليلية والمعلوماتية وغياب نظم دعم القرار المبنية على البيانات، وهذا العامل تحديدا يفسر جزئيا ضعف بقية مؤشرات اليقظة الاستراتيجية، لأن جودة الاستشراف تعتمد أساسا على توفر بيانات دقيقة ومحدثة.

الاستنتاجات:

في ضوء تحليل البيانات ومعالجة استجابات أفراد عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى:

1. أن مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة دمار جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبوزن نسبي بلغ (60).
2. أن مستوى بُعد الجينات التنظيمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وبوزن نسبي بلغ (68.586).
3. أن مستوى بُعد الذاكرة التنظيمية احتل المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وبوزن نسبي بلغ (61.366).
4. أن مستوى بُعد التعلم التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.75)، وبوزن نسبي بلغ (55.024).
5. أن مستوى بُعد اليقظة التنظيمية حصل على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.74) وبدرجة متوسطة مائلة إلى الانخفاض وبوزن نسبي بلغ (54.732).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تعزيز مستوى المناعة التنظيمية في كلية التربية بجامعة دمار، من خلال تبني خطط استراتيجية واضحة، تدعم المرونة المؤسسية والاستجابة للتغيرات البيئية.
2. تطوير نظم اليقظة التنظيمية في الكلية، عبر إنشاء وحدات متخصصة في الرصد والتحليل البيئي واستشراف المستقبل، بما يساهم في دعم اتخاذ القرار الاستراتيجي.
3. تفعيل الذاكرة التنظيمية، من خلال بناء قواعد بيانات معرفية متكاملة، وتوثيق الخبرات والتجارب الناجحة والأزمات السابقة للاستفادة منها مستقبلاً.
4. توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة، لدعم الابتكار في مجالات التدريس والدراسة العلمي، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني الأساليب التعليمية الحديثة.

5. تعزيز ثقافة التعلم التنظيمي، من خلال تنفيذ برامج تدريبية مستمرة، وتنمية مهارات تبادل المعرفة والعمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين .
6. تبني أنظمة حديثة لإدارة المعرفة، تسهم في حفظ الخبرات التراكمية ونقلها بين الأجيال المختلفة من العاملين في الكلية .
7. تعزيز الهوية المؤسسية والانتماء التنظيمي لدى العاملين، من خلال ترسيخ القيم الأكاديمية والمهنية، وتحفيز المشاركة في صنع القرار .
8. توظيف نظم المعلومات والتقنيات الحديثة في تحليل اتجاهات سوق العمل التربوي، وربط مخرجات الكلية باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية .

المقترحات:

1. إجراء دراسة حول علاقة المناعة التنظيمية بالقيادة الاستراتيجية في الجامعات اليمنية، وبيان أثرها في تحسين الأداء المؤسسي.
2. إجراء دراسة مقارنة لمستوى المناعة التنظيمية بين كليات التربية في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في اليمن.
3. دراسة أثر اليقظة التنظيمية في تعزيز القدرة التنافسية، وتحقيق التميز المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي.
4. إجراء دراسة حول دور إدارة المعرفة والتحول الرقمي في تنمية الذاكرة التنظيمية داخل الجامعات اليمنية.
5. دراسة العلاقة بين المناعة التنظيمية والرشاقة التنظيمية وعلاقتهما بجودة القرارات الإدارية في المؤسسات التعليمية.

قائمة المراجع:

- أبو العنين، حنان عثمان محمد. (2023). الإسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 69، 68-18.
- أبو برهم، محمد إبراهيم أحمد. (2022). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(7)، 1-28.
- أمهي، نجوى رمضان. (2025)، أثر الجينات التنظيمية على الإبداع التنظيمي. مجلة الدراسات/الاقتصادية، 8 (2) 174-193.
- البشري، رناد محمد حمدان والحري، حياة محمد سعد. (2024). درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبد العزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(37)، 164-125.
- البنوي، إيمان بيومي، وطارق، مها السيد. (2024). العلاقة بين الذاكرة التنظيمية والتعلم التنظيمي: دراسة ميدانية. مجلة البحوث التجارية، 46(2)، 886-856.

- حسين، رامز رمضان محمد. (2023). أثر الذكاء الاستراتيجي في تعزيز الرشاقة التنظيمية: الدور المعدل للمناعة التنظيمية بالتطبيق على شركة مصر للطيران. مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية، 60(6)، 45.1-45.1
- الحضرمي، نوف بنت خلف. (2022). درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة البحوث التربوية، 19(72)، 30-86.
- ذاكر، أمية. (2025). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية بمنطقة عسير، مجلة كلية التربية (أسيوط)، 41(1)، 1-32.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح، والشامي، نجلاء عبد الفتاح. (2022). دور اليقظة التنظيمية في تحقيق جودة مؤسسات التعليم بمحافظة دمياط. مجلة التجديد العربي، 2(2)، 480-518.
- سعيد، وفاء فنجري. (2025). أثر المناعة التنظيمية على تدعيم العمل الجماعي والقدرة التنافسية للموارد البشرية: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس ببعض المعاهد الخاصة بمدينة القاهرة الكبرى. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، 6(1)، 601-683.
- الشامي، حنان محمد. (2025). استراتيجية مقترحة لتطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية (أطروحة دكتوراه منشورة). جامعة ذمار، اليمن.
- الشرمان، منصور صالح. (2023). أثر المناعة التنظيمية على إدارة الأزمات في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. مجلة المقاولات والتنمية المستدامة، 5(2)، 1-18.
- الشلحي، عبد الكريم عبد العالي. (2024). دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(40)، 383-406.
- صلاح، محمد حسين. (2024). دور المناعة التنظيمية في تعزيز الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر. مجلة البحوث المالية والتجارية، 25(1)، 249-292.
- الصيادي، سوسن سيف. (2023). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء جامعة ذمار في ضوء مبادئ الجامعة المتجددة (أطروحة دكتوراه منشورة). جامعة ذمار، اليمن.
- عثمان، منى شعبان وعبد المطلب، محمد سعيد. (2025). المناعة التنظيمية والريادة الاستراتيجية بكلتي التربية بجامعة عين شمس وجامعة الفيوم. الإدارة التربوية، 45(45)، 495-650.
- العجي، محمد. (2024). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 15(1)، 1-25.
- عيداروس، نجم الدين ومنة، أحمد توفيق. (2025). إدارة المناعة التنظيمية: مدخل لتجويد أبعاد الرسوخ التنظيمي في جامعة الزقازيق. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، 28(28)، 243-289.
- الفرجاني، فاطمة علي والطيرة، إيمان فرج. (2023). التعلم التنظيمي وعلاقته بالرشاقة التنظيمية دراسة حالة شركة الخطوط الجوية الأفريقية-بنغازي. مجلة الدراسات الاقتصادية، 6(1)، 84-109.
- فلمبان، سارة بنت نزار حسن الدين. (2025). أبعاد المناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 38(1)، 101-133.
- المحلاوي، أحمد سعيد إبراهيم، وسعد، بهاء الدين مسعد، وصبري، دعاء محمد. (2025). الدور الوسيط للذكاء التنظيمي في العلاقة بين نظم المناعة التنظيمية والصحة التنظيمية: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، 6(1)، 305-374.

- المخلفي، رشاد سعيد والسفياني، عبد الرحمن محمد. (2025). أثر التعلم التنظيمي في الفاعلية التنظيمية: دراسة ميدانية في المستشفيات الحكومية والأهلية بمدينة تعز. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4(11)، 517-551.
- معوض، فاطمة. (2025). المناعة التنظيمية وعلاقتها بالنضج المؤسسي. مجلس الدراسات والبحوث التربوية، 5(14)، 218-184.
- المنسي، عبد العزيز. (2024). أثر المناعة التنظيمية على الرضاقة التنظيمية: الدور المعدل لمشاركة المعرفة (دراسة تطبيقية على البنوك التجارية السعودية بمدينة الرياض). المجلة المصرية للدراسات التجارية، 48(2)، 90-48.

References

- Abu Al-Anayn, Hanan Othman Mohammed. (2023). Al-Ishām al-Nisbī lil-Manā'a al-Nafsiyya wa-al-Yaqāza al-'Aqliyya fī al-Tanabbu' bi-al-Rafāhiyya al-Akādīmiyya ladā Ṭalabat al-Jāmi'a. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyya wa-al-Ijtīmā'iyya*, 69, 18–68.
- Abu Barham, Mohammed Ibrahim Ahmed. (2022). Al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-Dawruhā fī Taḥqīq al-Riyāda al-Istrātiyya fī al-Madāris al-Thānawīyya bi-al-Muḥāfazāt al-Janūbiyya li-Filasṭīn. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya wa-al-Nafsiyya*, 6(7), 1–28.
- Amahni, Najwa Ramadan. (2025). Athar al-Jināt al-Tanzīmiyya 'alā al-Ibdā' al-Tanzīmī. *Majallat al-Dirāsāt al-Iqtisādiyya*, 8(2), 174–193.
- Al-Bushri, Ranad Mohammed Hamdan, & Al-Harbi, Hayat Mohammed Saad. (2024). Darajat Tawaffur Ab'ād Nuẓum al-Manā'a al-Tanzīmiyya bi-Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Aziz fī Kulīyat al-Tarbiyya min Wijhat Naẓar 'Aḍwāt Hay'at al-Tadrīs wa-al-Idāriyyāt. *Al-Majalla al-'Arabiyya lil-'Ulūm al-Tarbawīyya wa-al-Nafsiyya*, 8(37), 125–164.
- Al-Banawi, Iman Bayoumi, & Tareq, Maha Al-Sayyid. (2024). Al-'Alāqa bayna al-Dhākira al-Tanzīmiyya wa-al-Ta'allum al-Tanzīmī: Dirāsa Maydāniyya. *Majallat al-Buḥūth al-Tijāriyya*, 46(2), 856–886.
- Hussein, Ramez Ramadan Mohammed. (2023). Athar al-Dhakā' al-Istrātiyya fī Ta'zīz al-Rashāqa al-Tanzīmiyya: al-Dawr al-Mu'addil lil-Manā'a al-Tanzīmiyya bi-al-Taṭbīq 'alā Sharikat Miṣr lil-Ṭayarān. *Majallat Jāmi'at al-Iskandariyya lil-'Ulūm al-Idāriyya*, 60(6), 1–45.
- Al-Hadrami, Nouf bint Khalaf. (2022). Darajat Tawāfur Ab'ād Nuẓum al-Manā'a al-Tanzīmiyya fī Jāmi'at Tabuk min Wijhat Naẓar al-Qiyādāt al-Akādīmiyya. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyya*, 19(72), 30–86.
- Dhaker, Amina. (2025). Al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-Dawruhā fī Taḥqīq al-Mīza al-Tanāfusiyya fī al-Madāris al-Thānawīyya bi-al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'ūdiyya: Dirāsa Maydāniyya bi-Miṭṭaqat 'Asīr. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyya (Asyūt)*, 41(1), 1–32.
- Al-Zaki, Ahmed Abdel Fattah, & Al-Shami, Naglaa Abdel Fattah. (2022). Dawr al-Yaqāza al-Tanzīmiyya fī Taḥqīq Jawdat Mu'assasāt al-Ta'līm bi-Muḥāfazāt Dumyāt. *Majallat al-Tajdid al-'Arabī*, (2), 480–518.
- Saeed, Wafaa Fangari. (2025). Athar al-Manā'a al-Tanzīmiyya 'alā Tadbīm al-'Amal al-Jamā'i wa-al-Qudra al-Tanāfusiyya lil-Mawārid al-Bashariyya: Dirāsa Taṭbīqiyya 'alā A'ḍā' Hay'at al-Tadrīs bi-Ba'd al-Ma'āhid

- al-Khāṣṣa bi-Madīnat al-Qāhira al-Kubrā. *Al-Majalla al-'Ilmiyya lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Māliyya wa-al-Tijāriyya*, 6(1), 601–683.
- Al-Shami, Hanan Mohammed. (2025). *Istrātījiyya Muqtaraḥa li-Taṭbīq al-Ḥawkama al-Iliktrūniyya bi-al-Jāmi'āt al-Yamaniyya fi Ḍaw' al-Miza al-Tanāfusiyya* (Unpublished Doctoral Dissertation). Jāmi'at Dhamar, Yemen.
- Al-Sharman, Mansour Saleh. (2023). *Athar al-Manā'a al-Tanzīmiyya 'alā Idārat al-Azamāt fi Wizārat al-Mawārid al-Bashariyya wa-al-Tanmiyya al-Ijtīmā'iyya bi-al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'ūdiyya. Majallat al-Muqāwalāt wa-al-Tanmiyya al-Mustadāma*, 5(2), 1–18.
- Al-Shallahi, Abdul Karim Abdul Ali. (2024). *Dawr al-Manā'a al-Tanzīmiyya fi Taḥqīq al-Miza al-Tanāfusiyya fi al-Mu'assasāt al-Ta'limiyya: Dirāsa Maydāniyya. Al-Majalla al-'Arabiyya lil-'Ulūm al-Tarbawīyya wa-al-Nafsiyya*, 8(40), 383–406.
- Salah, Mohammed Hussein. (2024). *Dawr al-Manā'a al-Tanzīmiyya fi Ta'ziz al-Ṣiḥḥa al-Tanzīmiyya bi-al-Jāmi'āt al-Khāṣṣa fi Miṣr. Majallat al-Buḥūth al-Māliyya wa-al-Tijāriyya*, 25(1), 249–292.
- Al-Sayadi, Sawsan Saif. (2023). *Istrātījiyya Muqtaraḥa li-Taṭwīr Adā' Jāmi'at Dhamar fi Ḍaw' Mabādī' al-Jāmi'a al-Mutajaddida* (Unpublished Doctoral Dissertation). Jāmi'at Dhamar, Yemen.
- Othman, Mona Shaaban, & Abdel Muttalib, Mohammed Saeed. (2025). *Al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-al-Riyāda al-Istrātījiyya bi-Kulliyatay al-Tarbiyya bi-Jāmi'at 'Ayn Shams wa-Jāmi'at al-Fayyūm. Al-Idāra al-Tarbawīyya*, 45(45), 495–650.
- Al-Ajmi, Mohammed. (2024). *Al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-Dawruhā fi Taḥqīq al-Miza al-Tanāfusiyya fi al-Madāris al-Thānawiyya. Al-Majalla al-'Ilmiyya lil-Dirāsāt al-Tijāriyya wa-al-Briyya*, 15(1), 1–25.
- Eidarous, Najm Al-Din, & Menna, Ahmed Tawfiq. (2025). *Idārat al-Manā'a al-Tanzīmiyya: Madkhal li-Tajwīd Ab'ād al-Rusūkh al-Tanzīmī fi Jāmi'at al-Zaqāzīq. Majallat Shabāb al-Bāḥithīn fi al-'Ulūm al-Tarbawīyya bi-Kulliyat al-Tarbiyya, Jāmi'at Suhāj*, 28(28), 243–289.
- Al-Farjani, Fatima Ali, & Al-Tayrah, Iman Faraj. (2023). *Al-Ta'allum al-Tanzīmī wa-'Alāqatuhu bi-al-Rashāqa al-Tanzīmiyya: Dirāsāt Ḥālāt Sharikat al-Khuṭūṭ al-Jawwiyya al-Ifriqiyya – Benghazi. Majallat al-Dirāsāt al-Iqtisādiyya*, 6(1), 84–109.
- Falamban, Sarah bint Nizar Hassan Al-Din. (2025). *Ab'ād al-Manā'a al-Tanzīmiyya fi al-Jāmi'āt al-Ḥukūmiyya bi-al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'ūdiyya. Buḥūth 'Arabiyya fi Majālāt al-Tarbiyya al-Naw'iyya*, 38(1), 101–133.
- Al-Mahlawi, Ahmed Saeed Ibrahim, Saad, Bahaa Al-Din Massad, & Sabri, Doaa Mohammed. (2025). *Al-Dawr al-Wasīṭ lil-Dhakā' al-Tanzīmī fi al-'Alāqa bayna Nuḥūm al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-al-Ṣiḥḥa al-Tanzīmiyya: Dirāsa Taṭbīqiyya 'alā al-Jāmi'āt al-Khāṣṣa fi Jumhūriyyat Miṣr al-'Arabiyya. Al-Majalla al-'Ilmiyya lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Māliyya wa-al-Tijāriyya*, 6(1), 305–374.

- Al-Makhlafi, Rashad Saeed, & Al-Sufyani, Abdul Rahman Mohammed. (2025). Athar al-Ta'allum al-Tanzīmi fī al-Fā'iliyya al-Tanzīmiyya: Dirāsa Maydāniyya fī al-Mustashfayāt al-Hukūmiyya wa-al-Ahliyya bi-Madinat Taiz. *Majallat Jāmi'at Ṣan'ā' lil-'Ulūm al-Insāniyya*, 4(11), 517–551.
- Moawad, Fatima. (2025). Al-Manā'a al-Tanzīmiyya wa-'Alāqatuhā bi-al-Nuḍj al-Mu'assasī. *Majlis al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyya*, 5(14), 184–218.
- Al-Mansi, Abdel Aziz. (2024). Athar al-Manā'a al-Tanzīmiyya 'alā al-Rashāqa al-Tanzīmiyya: al-Dawr al-Mu'addil li-Mushārat al-Ma'rifa (Dirāsa Taṭbiqīyya 'alā al-Bunūk al-Tijāriyya al-Sa'ūdiyya bi-Madīnat al-Riyāḍ). *Al-Majalla al-Miṣriyya lil-Dirāsāt al-Tijāriyya*, 48(2), 48–90.

المراجع الأجنبية

- Abunaser, F. M., Al-Ani, W. T., & Al-housni, H. A. (2023). Understanding Academic Loyalty And Organizational Immunity In Higher Education Institutions: A Faculty Perspective. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 35, 434-461
- Al-Shadaydeh, E. E., & Al-Soud, R. S. (2026). The Availability Degree of Educational Administrative Procedures to Enhance Organizational Immunity among Academic Leaders in Jordanian Universities in Light of Ethical Leadership Principles. *Jordanian Educational Journal*, 11(2), 225-248.
- Amin, M. A., & Mhaibes, H. A. (2024). The Impact of Strategic Sensitivity on Organizational Immunity: An Analytical Research in the Iraqi Ministry of Education. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 30(144), 28-45.
- Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Rezaei Gashti, Z. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in psychology*, 13, 1005071.



The Reality of the Implementation of Smart Management Principles by Female Principals of Primary Schools in Taif Governorate

Dr. Amal Mohammed Hassan Al-Badawi*

albadwi2015@yahoo.com

Mona Hassan Mohammed Al-Amri **

meamcc8@gmail.com

Abstract;

This study aimed to identify the degree of applying smart management principles by primary school principals in Taif Governorate from the perspective of female teachers, and to reveal differences according to the variables of academic qualification and years of experience. The study adopted the descriptive analytical approach. The study population consisted of all female teachers in primary schools in Taif Governorate, and a simple random sample of 222 female teachers was selected. The researchers used a questionnaire as a data collection tool, consisting of (35) items distributed across five dimensions: smart planning, smart organizing, smart leadership, technology and digital transformation, and smart evaluation and control. The findings revealed that the degree of applying smart management principles by primary school principals in Taif Governorate was high. The dimension of smart organizing ranked first, followed by smart planning, technology and digital transformation, smart evaluation and control, and finally smart leadership. The results also showed no statistically significant differences attributed to the variables of academic qualification and years of experience in all dimensions. In light of these findings, the study presented several recommendations, most notably activating participatory leadership, encouraging innovation and creativity among teachers, training principals in data analysis, automating routine procedures, and activating the use of artificial intelligence applications in educational and administrative processes.

Keywords: Smart Management, Smart Leadership, Digital Transformation, Primary Schools, Taif Governorate.

* Associate Professor of Educational Administration and Planning Department of Educational Leadership and Policy –College of Education – King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia

** PhD Student, Educational Administration and Supervision Department of Educational Leadership and Policy – College of Education – King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Badawi, A. M. H. & Al-Amri, M. H. M. (2026). The Reality of the Implementation of Smart Management Principles by Female Principals of Primary Schools in Taif Governorate, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 156 -193.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية

منى حسن محمد العمري **

meamcc8@gmail.com

أ.م. د. أمل محمد حسن البدوي *

albadwi2015@yahoo.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية، من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة، بلغ حجمها (222) معلمة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد اشتملت على (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد: التخطيط الذكي، التنظيم الذكي، القيادة الذكية، التقنية والتحول الرقمي، التقويم والرقابة الذكية.

وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: إن درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية جاءت بدرجة كبيرة، وجاء بعد التنظيم الذكي في الترتيب الأول، يليه التخطيط الذكي، ثم التقنية والتحول الرقمي، ثم التقويم والرقابة الذكية، وأخيراً القيادة الذكية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في جميع الأبعاد. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، أهمها تفعيل القيادة التشاركية، تشجيع الابتكار والإبداع لدى المعلمات، تدريب المديرات على تحليل البيانات، أتمتة الإجراءات الروتينية، وتفعيل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والإدارية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذكية، القيادة الذكية، التحول الرقمي، المدارس الابتدائية، محافظة الطائف.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك - قسم القيادة والسياسة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية
** طالبة دكتوراه - تخصص إدارة وأشراف تربوي - قسم القيادة والسياسة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البدوي ، أ.م. ح.؛ العمري ، م. ح. م. (2026). واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية ، /المجلة العلمية لكلية التربية، 15، (1)، 156 - 193

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تغيرات متسارعة في مختلف المجالات؛ نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي المتنامي، الأمر الذي انعكس بصورة واضحة على الأنظمة التعليمية وأساليب إدارتها. فقد أصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتبني أنماط إدارية حديثة، قادرة على مواكبة هذه التغيرات، بما يساهم في رفع كفاءة الأداء وتحسين جودة المخرجات التعليمية. وفي هذا السياق برزت الإدارة الذكية كأحد الاتجاهات الإدارية المعاصرة التي تعتمد على توظيف التقنيات الحديثة والبيانات الرقمية في إدارة المؤسسات التعليمية بصورة أكثر فاعلية ومرونة.

وقد أسهمت الثورة الصناعية الرابعة في إحداث تحولات كبيرة في مختلف القطاعات، ومن بينها قطاع التعليم، حيث أدى التطور في مجالات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والتقنيات الرقمية إلى ظهور أنماط جديدة من التعليم والإدارة، تعتمد على التكامل بين البيانات المادية والافتراضية، وأسهم هذا التحول في إعادة تشكيل البيئة التعليمية، بحيث أصبح التعلم أكثر مرونة وإتاحة في أي زمان ومكان، كما تغيرت أدوار المدارس لتصبح مؤسسات تعليمية أكثر قدرة على التفاعل مع متطلبات العصر وإدارة عملياتها التعليمية والإدارية بكفاءة أعلى (Jordi et al., 2021).

وفي ضوء هذه التحولات، اتجهت العديد من الدول المتقدمة إلى تبني مفهوم الإدارة الذكية في المؤسسات التعليمية؛ بهدف تعزيز الكفاءة الإدارية وتحسين جودة التعليم، ويعتمد هذا التوجه على توظيف التقنيات الرقمية في جمع البيانات وتحليلها لدعم عملية اتخاذ القرار، الأمر الذي يساهم في تحسين الأداء التعليمي والإداري على حد سواء، كما تساهم الإدارة الذكية في بناء نموذج إداري حديث، يتسم بالمرونة والقدرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، ما يعزز من فاعلية النظام التعليمي ويساعد على تحقيق أهداف التنمية التعليمية (نهارى، 2019).

وتعد الإدارة المدرسية الذكية إحدى الركائز الأساسية في تطوير العمل التربوي، حيث تقوم على استخدام الأنظمة الإلكترونية والتقنيات الرقمية في إدارة مختلف جوانب العملية التعليمية، وتشمل هذه الأنظمة إدارة شؤون الطلاب، وتنظيم الجداول الدراسية، ومتابعة نتائج الطلاب وتقويم أدائهم، إضافة إلى إدارة الموارد البشرية والمالية داخل المدرسة، كما تتيح الإدارة الذكية استخدام أنظمة الحضور والانصراف الإلكتروني، وتوفير بيانات تعليمية رقمية تعتمد على الوسائط المتعددة، الأمر الذي يساهم في تحسين كفاءة العمل الإداري والتعليمي، وتعزيز قدرات المعلمين والطلاب في استخدام المعلومات والتقنيات الحديثة (إبراهيم، 2019).

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية تطبيق الإدارة الذكية في المؤسسات التعليمية، لما لها من دور في تطوير الأداء المؤسسي وتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب، من خلال الاستفادة من التقنيات

الرقمية وتحليل البيانات، فقد أشارت دراسة أرشيد والشرفات (2020) إلى أن تطبيق الإدارة الذكية يسهم في تعزيز قدرة المدارس على الاستجابة لاحتياجات الطلاب وتحسين فاعلية العمليات التعليمية والإدارية. وفي المملكة العربية السعودية، يشهد قطاع التعليم اهتمامًا متزايدًا بتبني التقنيات الحديثة والتحول نحو الإدارة الرقمية والذكية، وذلك في إطار توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي تهدف إلى تطوير مختلف القطاعات، ومن بينها قطاع التعليم، بما يسهم في بناء نظام تعليمي متطور قادر على المنافسة عالميًا. وقد سعت وزارة التعليم إلى توظيف التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في تطوير البيئة التعليمية وتحسين مخرجات التعليم، بما يسهم في سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل وتحقيق تعليم نوعي، يواكب التطورات العالمية (البدوي والقحطاني، 2022). وانطلاقًا من أهمية الإدارة الذكية في تطوير العمل التربوي وتحسين كفاءة الأداء داخل المؤسسات التعليمية، تبرز الحاجة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الإدارة الذكية في المدارس، لاسيما في المرحلة الابتدائية التي تمثل الأساس في بناء شخصية المتعلم وتنمية مهاراته، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى التعرف على واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية. مشكلة الدراسة:

يحظى تطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية باهتمام كبير في إطار التوجهات الوطنية نحو التحول الرقمي، حيث تبذل وزارة التعليم جهودًا متعددة لتطوير البيئة التعليمية وتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية والإدارية، ومن أبرز المبادرات التي دعمت هذا التوجه مبادرة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) والذي يعد من أهم المبادرات الإصلاحية التي تبنتها المملكة العربية السعودية بهدف إحداث نقلة نوعية في منظومة التعليم العام، من خلال توظيف التقنيات الحديثة وتعزيز التحول نحو التعليم الرقمي، وقد ركز المشروع على دمج الحاسوب وتقنيات المعلومات والاتصال في العملية التعليمية والإدارية داخل المدارس، من خلال تطوير البنية التحتية التقنية، وتوفير الأجهزة الحاسوبية، وإدخال المحتوى الرقمي للمناهج الدراسية، إضافة إلى تدريب المعلمين والقيادات المدرسية على توظيف التكنولوجيا في التعليم (الزين، 2022).

وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة في مجال التحول الرقمي وتطوير التعليم، إلا أن تطبيق مبادئ الإدارة الذكية في المدارس لا يزال يواجه بعض التحديات التي قد تحد من فاعلية هذه الجهود، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود معوقات وتحديات تقف أمام تطبيق الإدارة الذكية في المدارس؛ حيث بينت كل من دراسة الطوياري (2022) ودراسة عبد العزيز (2022) إلى وجود عدد من المعوقات التي قد تعيق تطبيق الإدارة الذكية في المدارس، من أبرزها ضعف الحوافز المادية والمعنوية الداعمة للتحول نحو القيادة الإلكترونية، إضافة إلى محدودية القوانين والتشريعات الداعمة لتطبيق هذا النمط الإداري، فضلاً عن الحاجة إلى توفير البنية التقنية والوسائل الإلكترونية اللازمة لتفعيل الإدارة الذكية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، يتضح - في حدود علم الباحثين - وجود ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة الذكية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ولاسيما في المرحلة الابتدائية، بالرغم من أهمية هذه المرحلة التعليمية في بناء الأساس المعرفي والمهاري للمتعلمين، كما أن معظم الدراسات ركزت على الجوانب التقنية أو المتطلبات العامة للتحويل الرقمي، في حين لم تحظ الممارسات الإدارية المرتبطة بتطبيق مبادئ الإدارة الذكية لدى القيادات المدرسية بالاهتمام الكافي، خاصة في البيئة المدرسية المحلية.

وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية.

أسئلة الدراسة:

حددت الباحثتان مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

- تحديد درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات تعزى للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية في الآتي:

- أنها تتناول موضوعاً في غاية الأهمية في التعليم (الإدارة الذكية) وهو تطبيق الإدارة الذكية في العملية التعليمية والإدارية.
- قد تسهم الدراسة في بناء قاعدة معرفية حول مفهوم الإدارة الذكية وتطبيقاتها في التعليم.

- من المؤمل أن تفيد في فتح المجال للراغبين مستقبلاً من الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات؛
لحدثة الموضوع في مجالات الإدارة الذكية وتوافقه مع متطلبات العصر.
ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في الآتي:

- قد تسهم هذه الدراسة في تزويد القيادات التربوية بشكل عام في مكاتب التعليم وفي المدارس
الابتدائية في محافظة الطائف على وجه الخصوص بمعلومات عن أهمية تطبيق الإدارة الذكية
ودورها في تحقيق أهداف رؤية 2030 بالملكة وفي الارتقاء بالعملية التعليمية والأداء الإداري
والتعليمي.

- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الذكية في المدارس الابتدائية في
محافظة الطائف، بما يساعد المسؤولين في إدارة التعليم على وضع الخطط والبرامج العلاجية؛
لتدعيم جوانب القوة في تلك الممارسات، وتلافي جوانب الضعف؛ للرفع من كفاءة الممارسات
الإدارية لدى مديرات المدارس.

- الاستجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم العام ومواكبة رؤية المملكة 2030.
حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة في حدودها على الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في
محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات.
- الحدود البشرية: شملت معلمات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف.
- الحدود المكانية: تشمل المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ/
2026م.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الذكية:

تعرف المدرسة الذكية بأنها: "مدرسة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات على نطاق واسع في العملية
التعليمية بكافة جوانبها، ويمثل بناء المعرفة واستخدامها الهدف الأساسي والنشاط الرئيس لها" (شحاته،
2020، ص523).

والمدرسة الذكية هي: "نتاج نظام قادر على التعبير، بطريقة مخططة ومنهجية وموحدة، عن التطور
المعرفي ومهارات الحياة، من خلال تنفيذ المهارات الصعبة والمهارات الناعمة في الفصول الدراسية"
(Aranguren 2022, p. 403).

كما تعرف الإدارة الذكية بالمدارس بأنها: " طريقة لقيادة عمليات إدارية إلكترونية منظمة من الجهود والأنشطة للتواصل والتفاعل مع أولياء أمور الطلبة، ومع المجتمع، يقوم بها الكادر الإداري في المدرسة". (الذهلية وآخرون، 2023، ص 359).

وتُعرّف الإدارة الذكية إجرائيًا بأنها مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات التي تُستخدم لتحسين الأداء التعليمي والإداري في المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف، من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات، وتعزيز اتخاذ القرارات المستنيرة، وتحقيق التواصل الفعال بين المعلمين والطلاب، وتخصيص التعليم وفقًا لاحتياجات المتعلمين.

أدبيات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

تناولت الباحثتان في الإطار النظري عدد من المفاهيم المتعلقة بالإدارة الذكية في المدارس، من حيث مفهوم المدرسة الذكية ومفهوم الإدارة الذكية وأهميتها ومتطلبات تطبيقها وأبعادها ومعوقاتها على النحو الآتي:

مفهوم المدرسة الذكية:

تعرف الإدارة الذكية بأنها: "العملية التي تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة والبيانات الضخمة لتحسين الأداء الإداري وتعزيز اتخاذ القرارات في المؤسسات، وهي نموذج إداري يدمج بين الابتكار التكنولوجي والقدرات البشرية لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفعالية" (دعجة، 2020، ص 12). والمدرسة الذكية هي: "نتاج نظام قادر على التعبير، بطريقة مخططة ومنهجية وموحدة، عن التطور المعرفي ومهارات الحياة، من خلال تنفيذ المهارات الصعبة والمهارات الناعمة في الفصول الدراسية" (Aranguren-Peraza 2022, p. 403).

كما تعرف بأنها: مدرسة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات على نطاق واسع في العملية التعليمية بكافة جوانبها، سواء من الناحية الإدارية للمدرسة، كعمليات التسجيل وتوزيع الشعب والجدول الأسبوعي ومراقبة حضور الطلاب وتحصيلهم العلمي، والتي يتم رصدها بشكل تكنولوجي من خلال أجهزة الكمبيوتر، وكذلك درجاتهم الشهرية ومستواهم التحصيلي. ليس ذلك فقط، بل يمكن لأولياء أمور التلاميذ متابعة مستوى أبنائهم من خلال الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة. (الزين، 2022، ص 3).

وبناءً على التعاريف المقدمة، يمكن استنتاج أن المدرسة الذكية هي نظام تعليمي متكامل، يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل واسع في جميع جوانب العملية التعليمية والإدارية، بهدف بناء المعرفة واكتساب المهارات الحياتية الضرورية للطلاب، وذلك من خلال توظيف تقنيات متقدمة، كالذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، وتمكين المعلمين وإشراك أولياء الأمور، مع وجود آليات للتقييم والمتابعة المستمرة، لضمان استدامة هذا النظام التعليمي الذكي.

مفهوم الإدارة الذكية:

تعرف بانها: " الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ممارسة كافة العمليات الإدارية وتقديم الخدمات؛ بهدف زيادة كفاءة وفعالية الأداء في مدارس التعليم العام " (عبدالعزیز، 2022، ص 875).

وترى الباحثتان أن الإدارة الذكية هي الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ العمليات الإدارية وتقديم الخدمات، وتهدف هذه الإدارة إلى زيادة كفاءة وفعالية الأداء في مدارس التعليم العام.

أهمية الإدارة الذكية:

تكمن أهمية الإدارة الذكية في الآتي: (أرشيد والشرفات، 2020).

- استكشاف إمكانيات لطرق جديدة في إجراء العمليات الإدارية والتنظيمية.
 - تسهم في إحداث التغيير في الأنماط التنظيمية.
 - تساعد في بناء قيمة للمنظمة والوصول بها للإبداع.
 - توسيع النطاق وكسر حواجز المكان والزمان لإنجاز المعاملات.
 - إرساء العلاقات بين أعضاء المؤسسة.
 - توفر الوقت والجهد للقادة والمروسين.
 - تدعم المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات من كافة المستويات في المؤسسة والعمل على إلغاء الهرمية.
 - تحقيق المرونة، فيتسم المناخ في القيادة الإلكترونية بالتغيير.
- ومما سبق فإن أهمية الإدارة الذكية تتجلى في قدرتها على استكشاف أساليب جديدة لتنفيذ العمليات الإدارية، ما يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية في الأنماط التنظيمية، والمساهمة في بناء قيمة مضافة للمنظمة وتعزز الإبداع، وتوسع نطاق العمل وتكسر حواجز المكان والزمان، وتعزز العلاقات بين أعضاء المؤسسة، وتوفر الوقت والجهد لكل من القادة والمروسين، من خلال دعم المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وإلغاء الهيكلية الهرمية، كما تحقق مرونة أكبر في بيئة العمل، ما يسهم في تحسين الأداء العام ويعزز قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات السريعة في البيئة المحيطة.

متطلبات تطبيق الإدارة الذكية في المدارس:

هناك عدد من المتطلبات الأساسية للتحويل نحو الإدارة الذكية في المدارس وهي (عبد العزیز، 2022):

المتطلبات المادية:

- وضع استراتيجيات واضحة للتحويل نحو الإدارة الذكية.
- تخصيص ميزانية كافية لدعم القيادة الإلكترونية.
- توفير أجهزة حديثة وشبكات اتصالات داخلية وخارجية.
- ضمان وجود صيانة دائمة للبنية التحتية، الأجهزة، والبرامج.
- تقديم حوافز لتشجيع العاملين على دمج التقنية في الممارسات الإدارية.

المتطلبات البشرية:

- توافر قيادة متميزة تتماشى مع التغيرات السريعة.
- وجود قادة يمتلكون معارف ومهارات عالية ووعي بأهمية الإدارة الذكية.
- توضيح مفهوم القيادة الإلكترونية لجميع المعنيين.
- وجود خبراء في مجال الإدارة الذكية.
- توجيه النظام وفق متطلبات التقنية الحديثة.
- تعزيز مبدأ الشفافية والمحاسبة الإلكترونية.

المتطلبات التدريبية:

- تدريب القيادات والمؤوسين على مهارات استخدام البرامج والأجهزة الإلكترونية.
 - توفير برامج للتنمية المهنية في المجال الإلكتروني.
 - تخصيص ميزانية دائمة لدعم البرامج التدريبية.
 - تشكيل فريق متخصص لتدريب القادة والمؤوسين على المهارات الإلكترونية.
- ومما سبق فإن نجاح التحول نحو الإدارة الذكية يتطلب التزامًا قويًا من قيادات المؤسسات وموظفيها، وينبغي على الجميع العمل معًا لتطوير بيئة عمل تعتمد على الابتكار والتكنولوجيا، بتوفير المتطلبات اللازمة، ويمكن للمؤسسات أن تحقق مستويات جديدة من النجاح والتميز في الأداء.

أبعاد الإدارة الذكية:

تشكل الإدارة الذكية أحد التوجهات الحديثة في الفكر الإداري التربوي، حيث تقوم على توظيف التقنيات الرقمية وتحليل البيانات والأنظمة الذكية في دعم عمليات التخطيط والتنظيم والقيادة والتقويم داخل المؤسسات التعليمية، وتزداد أهمية هذا النمط الإداري في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم، والذي أصبح يعتمد بشكل متزايد على التقنيات الحديثة في تحسين كفاءة الأداء، ورفع جودة

المخرجات التعليمية. وانطلاقاً من ذلك، فإن أهم مبادئ الإدارة الذكية هي: (القرني وسلطاني، 2025) و
(Duong et al., 2025):

التخطيط الذكي:

يعد التخطيط الذكي أحد أهم مرتكزات الإدارة الذكية، حيث يقوم على استخدام البيانات والتحليل الرقمي في بناء الخطط واتخاذ القرارات المستقبلية داخل المؤسسات التعليمية، ويتميز هذا النوع من التخطيط بقدرته على التكيف مع المتغيرات البيئية، من خلال الاعتماد على نظم المعلومات والبيانات الضخمة في تحديد الأولويات وصياغة الأهداف، كما يشير التخطيط الذكي إلى انتقال العملية التخطيطية من النمط التقليدي، القائم على الخبرة الفردية إلى نمط يعتمد على التحليل العلمي للبيانات والمؤشرات التعليمية، ما يعزز دقة القرارات ويزيد من كفاءة استخدام الموارد، كما يسهم التخطيط الذكي في تحسين جودة التعليم، من خلال ربط الأهداف المدرسية بمؤشرات أداء قابلة للقياس، وتحديث الخطط بشكل مستمر وفق نتائج التحليل الرقمي..

التنظيم الذكي:

يُقصد بالتنظيم الذكي إعادة هيكلة العمليات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية، باستخدام التقنيات الرقمية والأنظمة الإلكترونية بما يضمن كفاءة توزيع المهام وتكامل الأدوار، ويعتمد هذا البعد على مبدأ المرونة التنظيمية وتوظيف النظم الذكية في إدارة الموارد البشرية والمادية، ويتميز التنظيم الذكي بقدرته على تقليل الإجراءات الروتينية داخل المدارس، وتحسين سرعة إنجاز المعاملات الإدارية من خلال الأتمتة الإدارية، إضافة إلى تعزيز العمل الجماعي عبر الأنظمة الرقمية التي تتيح التواصل الفعال بين أفراد المجتمع المدرسي، كما يسهم التنظيم الذكي في تحسين تدفق المعلومات داخل المدرسة، ما يساعد في اتخاذ قرارات تنظيمية أكثر دقة وفاعلية، ويعزز من قدرة القيادات المدرسية على إدارة الوقت والموارد بكفاءة عالية. وفي السياق السعودي، أصبح التنظيم الذكي ضرورة ملحة في ظل التوسع في استخدام الأنظمة الإلكترونية في إدارة المدارس.

القيادة الذكية:

تمثل القيادة الذكية نمطاً حديثاً من القيادة، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والبيانات في دعم عملية اتخاذ القرار، إلى جانب تعزيز الابتكار والتحفيز داخل المؤسسة التعليمية، وتتميز القيادة الذكية بقدرتها على التفاعل السريع مع التغيرات، واتخاذ قرارات مبنية على معلومات دقيقة، بدلاً من الحدس أو الخبرة التقليدية، وتسهم القيادة الذكية في تعزيز ثقافة الإبداع داخل المدرسة، من خلال دعم المبادرات التقنية وتشجيع العمل التعاوني، إضافة إلى تمكين العاملين في المدرسة من المشاركة في صنع القرار، كما تركز على مهارات رقمية عالية لدى القائد التربوي، تمكنه من إدارة العمليات التعليمية بكفاءة في بيئة رقمية متغيرة.

التقنية والتحول الرقمي:

يمثل التحول الرقمي الأساس الذي تقوم عليه الإدارة الذكية، حيث يعتمد على توظيف التقنيات الحديثة، مثل أنظمة المعلومات، والمنصات التعليمية، والذكاء الاصطناعي في تطوير العمليات التعليمية والإدارية، وقد أصبح استخدام التقنية في المدارس عنصرًا رئيسًا في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء الإداري، وتشمل تطبيقات التقنية في المدارس الذكية استخدام أنظمة إدارة التعلم، والحضور الإلكتروني، وقواعد البيانات الرقمية، إضافة إلى منصات التواصل مع أولياء الأمور، ما يساهم في تحسين التواصل وتبادل المعلومات داخل البيئة المدرسية، كما يتيح التحول الرقمي للمدارس القدرة على تحليل البيانات التعليمية بشكل مستمر، ما يساعد في تحسين اتخاذ القرار وتطوير السياسات التعليمية، وفي المملكة العربية السعودية، يمثل التحول الرقمي أحد أهم أهداف رؤية 2030 في قطاع التعليم، حيث تسعى وزارة التعليم إلى تعزيز استخدام التقنية في جميع المدارس.

التقويم والرقابة الذكية:

يقوم التقويم والرقابة الذكية على استخدام الأنظمة الرقمية في متابعة الأداء التعليمي والإداري داخل المدرسة، حيث تعتمد على جمع البيانات وتحليلها بشكل مستمر، لتقييم مستوى الإنجاز واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة، ويتميز هذا النوع من الرقابة بالدقة والموضوعية والسرعة في إصدار التقارير، وتساهم الرقابة الذكية في تحسين جودة التعليم، من خلال توفير معلومات فورية عن أداء الطلاب والمعلمين، ما يساعد في اتخاذ قرارات تطويرية مبنية على بيانات دقيقة، كما تعتمد على مؤشرات أداء رئيسية، تساهم في قياس جودة العمليات التعليمية بشكل مستمر، وفي البيئة المدرسية، تعد الرقابة الذكية أداة فعالة لتحسين الكفاءة الإدارية، حيث تمكن القيادات المدرسية من متابعة الأداء بشكل لحظي واتخاذ قرارات تصحيحية فورية، ما يعزز من جودة العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تطبيق مبادئ الإدارة الذكية في المدارس الابتدائية، يساهم في تحسين جودة الأداء الإداري والتعليمي، ويعزز من قدرة القيادات المدرسية على اتخاذ قرارات أكثر دقة وفاعلية، ومن هنا تبرز أهمية دراسة واقع تطبيق هذه المبادئ في مدارس محافظة الطائف، بهدف تحديد مستوى التوظيف الفعلي لها، والكشف عن جوانب القوة والقصور، بما يساهم في تطوير الممارسات الإدارية بما يتماشى مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

معوقات تطبيق الإدارة الذكية:

تشير العديد من الدراسات إلى وجود معوقات تحد من تفعيل التعاملات الإلكترونية وتطبيقها في المؤسسات التعليمية، ومن أبرز هذه المعوقات الآتي (عبد العزيز، 2022):

- عدم وضوح التعريفات والمفاهيم المتعلقة بالإدارة الذكية.
- غياب التخطيط الاستراتيجي للمستقبل، ما يؤثر في تنفيذ السياسات.

- عدم كفاءة الشبكات والأنظمة التقنية اللازمة لدعم التحول الرقمي.
- نقص المهارات والخبرات اللازمة لاستخدام التقنية وتطبيقاتها بشكل فعال.
- تمسك الأفراد بالطرق التقليدية في التعاملات، ما يعيق التغيير.
- تحديات في إلهام وتحفيز الموظفين عن بُعد، ما قد يؤثر على الإنجاز.
- نقص الثقة في التعاملات الإلكترونية قد يعيق اعتمادها.
- تركيز السلطة في اتخاذ القرارات وغياب التفويض الإداري.
- عدم وجود ثقافة تدعم العمل بالإدارة الذكية.
- نقص الموارد اللازمة لدعم التحول نحو الإدارة الذكية.

وترى الباحثتان أن المعوقات التي تحد من تطبيق الإدارة الذكية في المؤسسات التعليمية تعود إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بنقص الوضوح في المفاهيم، وغياب التخطيط الاستراتيجي، وضعف البنية التحتية التقنية، كما تعكس التحديات المتعلقة بنقص المهارات والخبرات، ومقاومة الأفراد للتغيير، صعوبة في تحقيق التحول الفعال وقلة الثقة في التعاملات الإلكترونية وتركيز السلطة في اتخاذ القرارات، ما يعيق التفويض الإداري.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإدارة الذكية في المدارس محلياً وعربياً وأجنبياً، حيث وجدت ندرة في ذلك وقد عرضنا نماذج من تلك الدراسات مرتبة من الأحدث للأقدم، على النحو الآتي:

استهدفت دراسة السميّران والخوالدة (2023) التعرف على دور مديري المدارس في تربية قصبة المفرق في توفير متطلبات المدرسة الذكية وعلاقته بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة، من خلال عينة تكوّنت من (406) معلمين ومعلمات في المدارس التابعة لتربية قصبة المفرق، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية، ولغايات الدراسة، تم إعداد استبانة من محاورين، تكوّن المحور الأول المتعلق بمتطلبات المدرسة الذكية من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المتطلبات الاستراتيجية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات النوعية، أما المحور الثاني من الاستبانة فتناول التميز المؤسسي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وتكوّن من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التميز القيادي، والتميز البشري، والتميز الخدماتي، وتوصّلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد الدراسة لدرجة توافر متطلبات المدرسة الذكية ومستوى التميز المؤسسي جاءت بدرجة مرتفعة، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر متطلبات المدرسة الذكية ومستوى التميز المؤسسي لدى المدارس من وجهة نظر المعلمين، تعزى

لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توافر متطلبات المدرسة الذكية والتميز المؤسسي.

فيما دراسة الطوياوي (2022) هدفت إلى معرفة المتطلبات التنظيمية لإدارة المدارس الذكية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية وسبل تطويرها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات التنظيمية لإدارة المدارس الذكية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية وسبل تطويرها (نوع العينة - المرحلة - سنوات الخدمة - طبيعة العمل) من وجهة نظر أفراد الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تكون مجتمع الدراسة من قيادات ومسؤولي التحول الرقمي في مدارس التعليم العام والبالغ عددهم (186) فرداً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: أن درجة توافر المتطلبات (التنظيمية) كان بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر المتطلبات (التنظيمية) تبعاً لمتغير (نوع العينة - المرحلة - سنوات الخدمة - طبيعة العمل)، كما توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية حول المتطلبات التنظيمية بين أفراد العينة الذين طبيعة عملهم (مسؤولة تحول رقمي)، وبين أفراد العينة الذين طبيعة عملهم.

وهدف **دراسة عبدالعزيز (2022)** إلى التعرف على ممارسات تطبيق الإدارة الذكية في بعض مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء التحول الرقمي، من خلال تحديد درجة ممارسة تطبيق الإدارة الذكية في مدارس التعليم العام بمحافظة عسير، ومتطلبات تطبيقها، ومعوقاتها، من وجهة نظر مديري المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة عسير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (119) مديراً ووكيلاً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤٤هـ، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد عينة الدراسة على أن القيادة الذكية بمدارس التعليم العام تمارس بدرجة عالية، لا سيما في نشر المدرسة لقراراتها إلكترونياً، واعتمادها على الوسائل التقنية في تقديم خدماتها الإدارية المختلفة، وأن هناك بعض معوقات تطبيق الإدارة الذكية في المدرسة، ومن أبرزها: ضعف الحوافز (المادية/ المعنوية) الداعمة للتحول للقيادة الإلكترونية، وغياب (القوانين/ التشريعات) الداعمة لتطبيق الإدارة الذكية، وأشارت النتائج أيضاً أن من أبرز متطلبات تفعيل الإدارة الذكية هي ضرورة توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الذكية، كما أوصت الدراسة العمل على وضع خطة استراتيجية خاصة بالتحول نحو الإدارة الذكية، وفرض الإدارة العليا العمل بالإدارة الذكية كنظام مشروع.

وسعت **دراسة السعود والطراونة (2021)** إلى التعرف على درجة تطبيق قادة المدارس لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية، واستخدما المنهج المسحي الوصفي، ولتحقيق الأهداف تم تطوير استبانة طبقت على عينة طبقية

عشوائية، تكونت من (770) مديرا ومديرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحول المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية متوسطة للمجالات جميعها؛ وجاء بالمرتبة الأولى التقويم وتنوع مؤشرات الأداء، تلاه مجال المشاركة والمسؤولية، وأخيرا مجال الاهتمام بجودة التعليم وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات القيادات المدرسية لمجالات الدراسة ككل (3.42) بواقع تطبيق متوسط.

وسعت دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al, 2021) إلى التعرف على كيفية تعامل المدارس مع تحولها القادم، واقتراح تعريف شامل للمدارس الذكية، تمت في هذه الدراسة إجراء مقابلات مع 37 مديرا من المدارس الابتدائية والثانوية في كاتالونيا، وقد حددا التحليل المواضيعي الذي يركز على الابتكارات التكنولوجية والتربوية، وأنظمة الإدارة، والشمول، والاستدامة، بعض أوجه التشابه مع الأبحاث ذات الصلة، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الذكية تتمتع بأنظمة إدارة متكاملة وشاملة ومستدامة، وتتبنى منهجيات تعليمية جديدة وتطورات الصناعة بطريقة فعالة، وأن العديد من المدارس تعد نفسها مدارس خضراء وتعرض ممارسات بيئية، وقد تم استخلاص الاستنتاجات لإظهار أنه على الرغم من أن المدارس ليست مستعدة بعد للتعامل مع الثورة الصناعية الرابعة، فإن تأثيرها يعتمد على مستوى نضج التكنولوجيا وسهولة استخدامها، فضلا عن أصحاب المصلحة كصانعي السياسات.

فيما دراسة أوماه وآخرون (Omah et al, 2023م) هدفت إلى المعرفة والوصف المتعمق والتفصيلي، وهو موجه نحو تطوير نظرية مبنية على النتائج حول عملية التحول الرقمي في المدارس بمدينة سيدوارجو أندونيسيا، وتم استخدام منهج نوعي مع موضوع واحد من مدير المدرسة الابتدائية المسلمة نهضة العلماء، سيدوارجو. تشمل تقنيات جمع البيانات في هذه الدراسة المقابلات وملاحظة المشاركين والوثائق، وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الرقمية لمديري المدارس لها تأثير على عملية التحول الرقمي في المدارس. ويظهر التحول الرقمي للمدرسة بشكل واضح في مؤشرات تحقيق الرؤية وتشكيل فريق رقمي بتنسيق من فريق ساربراس، وهو أيضًا دليل إرشادي لتنفيذ التحول الرقمي مع تغييرات مختلفة، بما في ذلك إنشاء إعدادات المدرسة، وإدارة التكنولوجيا الرقمية الفعالة والكفؤة، ومناخ العمل الملهم، والثقافة التنظيمية، وبيئة المدرسة الرقمية.

وهدف دراسة دونغ ثي وآخرون (2021) إلى تحديد العوامل التي تؤثر على كفاءات القيادة المدرسية في المشهد المدرسي الأكثر ذكاء اليوم، وتم إجراء البحث باستخدام أساليب البحث النوعية والكمية، تألفت عينة الدراسة من 295 مدير مدرسة ثانوية من خمس مقاطعات ومدن في فيتنام، وأظهرت النتائج أن كفاءات القيادة المدرسية الذكية تعتمد على العوامل الفردية، والعوامل على مستوى المدرسة، والعوامل التعليمية على مستوى المجتمع، وتم تحديد سياسة تطوير المدارس الذكية وابتكار البنية التحتية والمرافق المدرسية الذكية كأهم العوامل، وأن مديري المدارس الثانوية في فيتنام يميلون إلى أن يكونوا واثقين

من كفاءاتهم القيادية المدرسية الذكية، على الرغم من عدد قليل فقط من "الفصول الذكية" ومشاريع المدارس الذكية التجريبية في العديد من المدن، وتماشياً مع الدراسات السابقة، سلطت النتائج الضوء على أن كفاءات القيادة المدرسية الذكية تعتمد على العوامل الفردية، والعوامل على مستوى المدرسة، والعوامل التعليمية على مستوى المجتمع، وتم تحديد سياسات تطوير المدارس الذكية والبنية التحتية للمدارس الذكية وابتكار المرافق، باعتبارها أهم العوامل التي تؤثر على كفاءات القيادة المدرسية الذكية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على ضرورة تطوير كفاءات مديري المدارس القيادية الذكية للمساهمة في تطوير المدارس الذكية وفق الظروف العملية.

وهدف دراسة أرشيد والشرفات (2020) إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية وعلاقته بالإدارة الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بتطوير الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة والبالغ عددهم (2996)، أما عينة الدراسة فقد طبقت على (161) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود مستوى متوسط لتطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية فيما تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة)، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (بين تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية).

ودراسة عدوان وحنون (2020) هدفت إلى التعرف على درجة توفر متطلبات نمط المدرسة الذكية في المدارس الأساسية بقطاع غزة من وجهة نظر المشرفين والمديرين، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة: تتوفر متطلبات نمط المدرسة الذكية بنسبة متوسطة في المدارس الأساسية بقطاع غزة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (2.91)، وكان الوزن النسبي (58.29%)، وهذا يعني أن متطلبات نمط المدرسة الذكية في المدارس الأساسية بقطاع غزة متوفرة بنسبة قليلة، ولا ترتقي للمستوى المطلوب لهذا النوع من المدارس.

كما هدفت دراسة شلش (2020) إلى معرفة درجة تطبيق مفهوم مدارس التعلم الذكي في مدارس محافظة سلفيت الحكومية، ومعوقات ذلك من وجهة نظر معلمها، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في درجة تطبيق مفهوم مدارس التعلم الذكي التي تعزى إلى متغيرات (الجنس، والتخصص)، تكونت عينة

الدراسة من (78) معلماً ومعلمة، وأعد الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات تخص إدارة المدرسة والإمكانات، والإدارة الصفية، والتقويم أو المعوقات، مكونة من (53) فقرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد دلت نتائج الدراسة على أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة الذكية كان متوسطاً، كما بينت النتائج أن لا فروق في درجة تطبيق مفهوم مدارس التعلم الذكي تعزى إلى متغير الجنس، في حين ظهرت فروق في مجالات إدارة المدرسة، والإمكانات، والمعوقات لصالح الإناث.

وهدف دراسة الزهوري وشالاتي (2019) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص للمساءلة الإدارية الذكية، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات مديري المدارس، أفراد عينة الدراسة على استبانة المساءلة الإدارية الذكية تبعا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الحلقة الدراسية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من (50) مديراً ومديرة في مدارس التعليم الأساسي وأشارت النتائج إلى الاتي: درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص للمساءلة الإدارية الذكية في جميع المجالات من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس حول درجة ممارستهم للمساءلة الإدارية الذكية تبعا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الحلقة الدراسية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس حول درجة ممارستهم للمساءلة الإدارية الذكية تبعا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية لصالح المديرين ذوي الخبرة الأكثر من 5 سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة السميان والخوالدة (2023)، وعبدالعزیز (2022)، وأرشيد والشرفات (2020)، وشلش (2020) في اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، ومع دراسة السعود والطراونة (2021) في قياس واقع التطبيق من وجهة نظر المعلمين/المعلمات، ومع دراسة الزهوري وشالاتي (2019) في التركيز على المرحلة الأساسية/الابتدائية. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة السميان والخوالدة (2023) التي تناولت المتطلبات الاستراتيجية والتنظيمية والنوعية، بينما ركزت الدراسة الحالية على المبادئ العامة للإدارة الذكية، وتميزت عن دراسة الطوباوي (2022) التي اقتصرت على المتطلبات التنظيمية فقط، بينما تناولت الدراسة الحالية أبعاداً متعددة للإدارة الذكية، كما خالفت دراسة عبدالعزیز (2022) التي شملت مديري المدارس والوكلاء، في حين اقتصرت الدراسة الحالية على وجهة نظر المعلمات فقط، واختلفت عن دراسة أرشيد والشرفات (2020) التي تناولت المدارس الخاصة، بينما تناولت الدراسة الحالية المدارس الحكومية الابتدائية، وأفادت الدراسات السابقة الباحثة في بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد أبعاد الإدارة الذكية المناسبة لطبيعة

البحث، واختيار المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأدوات مناسبة، وتميزت أنها تناولت واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية، وهو ما لم يتم تناوله مسبقاً. منهجية الدراسة وأجراءاتها:

- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف النتائج وتفسيرها، بهدف التعرف على واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات.

- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف للعام الدراسي 1447هـ، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف بلغت (222)، ووُزعت الاستبانة إلكترونياً عليها.

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

أولاً: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

حُسبت التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تبينه نتائج

الجدول الآتي:

جدول (1):

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

التحصيل الدراسي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	194	87.39%
ماجستير	22	9.91%
دكتوراه	6	2.70%
الإجمالي	222	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة من المعلمات يحملن مؤهل البكالوريوس، حيث بلغ عددهن (194) معلمة ونسبة مئوية بلغت (87.39%)، بينما جاءت المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير في المرتبة الثانية بعدد (22) معلمة ونسبة (9.91%)، في حين كانت أقل فئة تمثيلاً هي المعلمات الحاصلات على درجة الدكتوراه بعدد (6) معلمات ونسبة (2.70%). وتعزو الباحثة هذا التوزيع إلى أن مؤهل البكالوريوس هو المؤهل الأساسي لممارسة مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة:

حُصبت التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، كما تبينه نتائج الجدول (2) الآتي:

جدول (٢):

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	72	32.43%
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	57	25.68%
أكثر من 10 سنوات	93	43.89%
المجموع	222	100%

يتضح من الجدول رقم (2) أن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة من المعلمات كانت من ذوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، حيث بلغ عددهن (93) معلمة ونسبة مئوية بلغت (41.89%)، تليهن المعلمات ذوات الخبرة الأقل من 5 سنوات بعدد (72) معلمة ونسبة (32.43%)، ثم المعلمات ذوات الخبرة من 5 إلى 10 سنوات بعدد (57) معلمة ونسبة (25.68%).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة من مفردات العينة، للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها ووفق الخطوات المنهجية، وتم إجراء الصدق والثبات وفق الآتي:
صدق أداة الدراسة: وفي الآتي الخطوات التي اتبعتها الباحثتان للتحقق من صدق الأداة لكل طريقة من الطريقتين:

صدق الاتساق الظاهري (صدق المحكمين): حيث عُرِضت على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة نهائية

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التخطيط الذكي	التنظيم الذكي	القيادة الذكية	التقنية والتحول الرقمي	التقويم والرقابة الذكية
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
م	م	م	م	م
0.633**	0.854**	0.855**	0.829**	0.673**

التخطيط الذكي	التنظيم الذكي	القيادة الذكية	التقنية والتحول الرقمي	التقويم والرقابة الذكية
2	2	2	2	2
0.834**	0.835**	0.844**	0.788**	0.832**
3	3	3	3	3
0.855**	0.837**	0.867**	0.898**	0.850**
4	4	4	4	4
0.825**	0.804**	0.794**	0.902**	0.877**
5	5	5	5	5
0.859**	0.911**	0.902**	0.900**	0.856**
6	6	6	6	6
0.867**	0.833**	0.900**	0.846**	0.798**
7	7	7	7	7
0.811**	0.823**	0.843**	0.805**	0.888**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة إيجابية، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكذلك أيضاً بين كل بعد والاستبانة ككل، ما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة، ما يجعلها صالحة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

اختُبر ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). يوضح الجدول الآتي معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (4)

معامل ثبات أداة الدراسة

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط الذكي	7	0.83
التنظيم الذكي	7	0.88
القيادة الذكية	7	0.79
التقنية والتحول الرقمي	7	0.78
التقويم والرقابة الذكية	7	0.82
الاستبانة ككل		0.91

من الجدول أعلاه يتضح تمتع الأداة ومجالاتها الخمسة بثبات مناسب، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.91).

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- النسب المئوية، والتكرارات: وقد استخدمت لوصف توزيع عينة البحث.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لإيجاد صدق البناء للأداة.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لمعامل ثبات الأداة.
- الوسط الحسابي (Mean): لمعرفة درجة استجابات أفراد عينة البحث حول الفقرات والأبعاد.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من الفقرات، ولكل بعد من أبعادها عن متوسطها الحسابي.
- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (OneWayANOVA): للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الإدارة الذكية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	التقدير
1	التخطيط الذكي	3.60	0.821	2	كبيرة
2	التنظيم الذكي	3.65	0.801	1	كبيرة
3	القيادة الذكية	3.43	0.862	5	كبيرة
4	التقنية والتحول الرقمي	3.56	0.808	3	كبيرة
5	التقويم والرقابة الذكية	3.47	0.835	4	كبيرة
	المتوسط العام للأداة	3.54	0.811		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5) أن درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمستوى كبير، حيث بلغ المتوسط العام للأداة (3.54) بانحراف معياري قدره (0.811). وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (من 3.40 إلى 4.19) التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة".

وقد جاء بعد التنظيم الذكي في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.65) بانحراف معياري (0.801). فيما جاء بعد التخطيط الذكي في الترتيب الثاني بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.60) بانحراف معياري (0.821). كما جاء بعد التقنية والتحول الرقمي في

الترتيب الثالث بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.56) بانحراف معياري (0.808). وجاء بعد التقويم والرقابة الذكية في الترتيب الرابع بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.47) بانحراف معياري (0.835)، وأخيرا جاء بعد القيادة الذكية في الترتيب الخامس والأخير بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.43) بانحراف معياري (0.862).

وتعزو الباحثان ذلك إلى ما تتمتع به مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وعي متزايد بأهمية الإدارة الذكية، وقدرتهن على مواكبة التوجهات الحديثة في الإدارة التربوية، بالإضافة إلى الدعم الذي تقدمه وزارة التعليم، ممثلة في إدارات التعليم بمحافظة الطائف من خلال توفير برامج التطوير المهني والتدريب على مهارات القيادة الرقمية والذكية، كما يعود ذلك إلى التحول الرقمي المتسارع في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية 2030، وما نتج عنه من تبني المدارس للتقنيات الحديثة والأنظمة الإلكترونية في أعمالها الإدارية والتعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السميان والخوالدة (2023) التي أظهرت أن درجة توافر متطلبات المدرسة الذكية جاءت مرتفعة، وكذلك مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أوضحت أن القيادة الذكية بمدارس التعليم العام تمارس بدرجة عالية، ومع دراسة الزهوري وشالاتي (2019) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المساءلة الإدارية الذكية كانت مرتفعة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الطوياري (2022) وعدوان وحنون (2020) وأرشيد والشرفات (2020) التي أظهرت درجة توافر متوسطة، ما قد يعزى إلى الفروق في البيئة التعليمية، والمرحلة الدراسية (ابتدائي مقابل أساسي أو خاص)، واختلاف زمن إجراء الدراسات، والتطور التقني الملحوظ في المملكة خلال السنوات الأخيرة.

ولمزيد من التفاصيل؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أبعاد مقياس درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات لكل بعد على حدة، على النحو الآتي:

البعد الأول: التخطيط الذكي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التخطيط الذكي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التخطيط الذكي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
1	توظف المديرية التقنيات الحديثة في عملية التخطيط.	3.68	0.811	3	كبيرة
2	ترتبط الخطط المدرسية برؤية واضحة وأهداف استراتيجية.	3.77	0.782	2	كبيرة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
3	يتم تحديث الخطط المدرسية بشكل دوري وفق المستجدات.	3.85	0.764	1	كبيرة
4	تشارك المعلمات في إعداد الخطط المدرسية.	3.32	0.887	7	متوسطة
5	تراعي الخطط المدرسية احتياجات الطالبات المستقبلية.	3.55	0.799	5	كبيرة
6	تستخدم المديرية التحليل الرقمي في اتخاذ قرارات التخطيط.	3.45	0.869	6	كبيرة
7	يتم ربط التخطيط المدرسي بالتحول الرقمي.	3.60	0.823	4	كبيرة
المتوسط العام للبعد		3.60	0.821	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد التخطيط الذكي لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاء بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات البعد (3.60) بانحراف معياري قدره (0.821)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة"، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تدرك أهمية التخطيط القائم على التقنيات الحديثة، وتسعين إلى ربط الخطط المدرسية برؤية واضحة وأهداف استراتيجية، وتحرصن على تحديث الخطط بشكل دوري، لمواكبة المستجدات التعليمية، كما أن التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية 2030 أسهم في توفير بيئة داعمة لاستخدام التقنيات في عمليات التخطيط، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السميان والخواودة (2023) التي أظهرت أن درجة توافر متطلبات المدرسة الذكية جاءت مرتفعة، وكذلك مع دراسة عبدالعزيز (2022) التي أوضحت أن القيادة الذكية تمارس بدرجة عالية، كما اختلفت مع دراسة الطوياري (2022) التي أظهرت درجة توافر المتطلبات التنظيمية متوسطة، وكذلك مع دراسة عدوان وحنون (2020) التي أظهرت توافراً بنسبة متوسطة (2.91)، ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة التعليمية والمرحلة الدراسية (ابتدائي مقابل أساسي)، والتطور التقني الملحوظ في المملكة خلال السنوات الأخيرة.

وجاءت العبارة رقم (3) التي تنص "يتم تحديث الخطط المدرسية بشكل دوري وفق المستجدات" في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.85) بانحراف معياري قدره (0.764)، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تدرك أهمية مواكبة التغيرات المتسارعة في المجال التعليمي والتقني، وتعملن على مراجعة الخطط المدرسية بشكل مستمر لضمان ملاءمتها للمتغيرات والمستجدات التربوية، كما أن توجيهات وزارة التعليم وإدارات التعليم بالمحافظة تؤكد على ضرورة التطوير المستدام للخطط المدرسية، إضافة إلى أن التحول الرقمي أسهم في تسهيل عملية التحديث من خلال الأنظمة الإلكترونية والتقارير الدورية، ما جعل المديرات أكثر قدرة على الاستجابة

السريعة للمستجدات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al., 2021) التي أكدت أن المدارس الذكية تتبنى منهجيات تعليمية جديدة وتطورات الصناعة بطريقة فعالة، كما تتفق مع دراسة أوماه وآخرون (Omah et al., 2023) التي أشارت إلى أن التحول الرقمي يظهر في تغييرات مختلفة تشمل إدارة التكنولوجيا الرقمية الفعالة والكفاءة.

وجاءت العبارة رقم (4) التي تنص "تشارك المعلمات في إعداد الخطط المدرسية" في الترتيب السابع (الأخير) بمستوى تقدير "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32) بانحراف معياري قدره (0.887)، وهو المتوسط الوحيد ضمن هذا البعد الذي وقع في الفئة الثالثة (من 2.60 إلى 3.39) التي تشير إلى درجة تقدير "متوسطة". وتعزو الباحثان ذلك إلى أن عملية إعداد الخطط المدرسية لا تزال مركزة إلى حد كبير، حيث تقوم بها المديرية بشكل أساسي، أو بالتعاون مع فريق محدود من القيادات المدرسية، كما أن ضيق الوقت وكثرة المهام الموكلة للمعلمات قد يحد من فرص مشاركتهن الفعلية في التخطيط، بالإضافة إلى أن بعض المديرات قد لا تدرك أهمية إشراك المعلمات كشريك أساسي في التخطيط، رغم أنهن الأقرب لاحتياجات الطالبات والواقع الصفّي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شلش (2020) التي أظهرت أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة الذكية كانت متوسطة، كما تتفق مع دراسة الطويلاوي (2022) التي أشارت إلى درجة توافر متوسطة في بعض المجالات، وتختلف هذه النتيجة عن بقية عبارات البعد التي جاءت جميعها بمستوى "كبيرة"، ما يشير إلى أن مشاركة المعلمات في التخطيط تمثل نقطة ضعف نسبية، تحتاج إلى تطوير وتعزيز من قبل المديرات.

البعد الثاني: التنظيم الذكي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التنظيم الذكي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التنظيم الذكي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
1	تعتمد المديرية أساليب تنظيم مرنة داخل المدرسة.	3.86	0.785	1	كبيرة
2	يتم توزيع المهام وفق الكفاءة والخبرة.	3.82	0.792	4	كبيرة
3	تستخدم أنظمة إلكترونية في تنظيم العمل المدرسي.	3.81	0.794	5	كبيرة
4	يوجد وضوح في الهيكل التنظيمي داخل المدرسة.	3.84	0.788	2	كبيرة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
5	يتم تنظيم الوقت المدرسي بكفاءة عالية	3.83	0.787	3	كبيرة
6	تدعم المديرية العمل الجماعي داخل المدرسة.	3.41	0.862	6	كبيرة
7	يتم تقليل الإجراءات الروتينية باستخدام الأنظمة الذكية.	3.30	0.889	7	متوسطة
المتوسط العام للبعد		3.65	0.801	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد التنظيم الذكي لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاء بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات البعد (3.65) بانحراف معياري قدره (0.801)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة"، وقد احتل هذا البعد الترتيب الأول بين أبعاد الإدارة الذكية الخمسة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تمتلكن مهارات تنظيمية متقدمة، ويعتمدن أساليب تنظيم مرنة داخل المدرسة، ويحرصن على توزيع المهام وفق الكفاءة والخبرة، كما يتسم الهيكل التنظيمي عندهن بالوضوح، ويتم تنظيم الوقت المدرسي بكفاءة عالية، بالإضافة إلى استخدام الأنظمة الإلكترونية في تنظيم العمل المدرسي، ويعود حصول هذا البعد على الترتيب الأول إلى أن التنظيم يمثل الركيزة الأساسية التي تقوم عليها العمليات الإدارية الأخرى، وإلى أن المديرات يولين اهتماماً كبيراً بهيكل العمل وتوزيع المسؤوليات بما يضمن سير العمل بسلاسة، كما أن التحول الرقمي أسهم في تعزيز القدرات التنظيمية للمديرات من خلال الأنظمة الإلكترونية التي تسهل متابعة المهام وتنظيم الوقت. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al., 2021) التي أكدت أن المدارس الذكية تتمتع بأنظمة إدارة متكاملة وشاملة ومستدامة، كما تتفق مع دراسة السميان والخوالدة (2023) التي أظهرت أن المتطلبات التنظيمية للمدرسة الذكية جاءت بدرجة مرتفعة.

وجاءت العبارة رقم (1) التي تنص "تعتمد المديرية أساليب تنظيم مرنة داخل المدرسة" في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.86) بانحراف معياري قدره (0.785). وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تدركن أن المرونة التنظيمية أصبحت ضرورة ملحة في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها المجال التعليمي، كما أنهن يعتمدن أساليب تنظيم متنوعة تتناسب مع طبيعة المهام المختلفة والظروف الطارئة، ويمتلكن قدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات، كما أن التجارب الميدانية للمديرات ذات الخبرات الطويلة، أسهمت في تطوير أساليب تنظيمية مرنة لديهن، إضافة إلى أن الدعم المؤسسي من إدارة التعليم يشجع على تبني المرونة التنظيمية كأسلوب إداري حديث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دونغ ثي وآخرون (Dong Thi et al., 2021) التي

أشارت إلى أن كفاءات القيادة المدرسية الذكية تعتمد على العوامل الفردية والعوامل على مستوى المدرسة، ومع دراسة عبد العزيز (2022) التي أوضحت أن القيادة الذكية تمارس بدرجة عالية لا سيما في نشر القرارات إلكترونياً واعتماد الوسائل التقنية.

فيما جاءت العبارة رقم (7) التي تنص "يتم تقليل الإجراءات الروتينية باستخدام الأنظمة الذكية" في الترتيب السابع (الأخير) بمستوى تقدير "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.30) بانحراف معياري قدره (0.889)، وهو المتوسط الوحيد ضمن هذا البعد الذي وقع في الفئة الثالثة (من 2.60 إلى 3.39) التي تشير إلى درجة تقدير "متوسطة"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الإجراءات الروتينية لا تزال تشكل جزءاً كبيراً من العمل الإداري في المدارس، وأن التحول نحو الأنظمة الذكية لتقليل هذه الإجراءات ما يزال في مراحله الأولى، كما أن بعض المديرات قد لا تمتلك المهارات التقنية الكافية لاستخدام الأنظمة الذكية في أتمتة الإجراءات الروتينية، إضافة إلى أن البنية التحتية التقنية في بعض المدارس قد لا تكون متطورة بما يكفي لدعم التحول الكامل نحو الأنظمة الذكية، كما أن المقاومة للتغيير لدى بعض الكوادر الإدارية قد تحد من الاستفادة المثلى من هذه الأنظمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أشارت إلى أن من أبرز معوقات تطبيق الإدارة الذكية ضعف الحوافز الداعمة للتحول للقيادة الإلكترونية وغياب القوانين والتشريعات الداعمة، كما تتفق مع دراسة الطوياوي (2022) التي أظهرت درجة توافر المتطلبات التنظيمية متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن بقية عبارات البعد التي جاءت جميعها بمستوى "كبيرة"، ما يشير إلى أن أتمتة الإجراءات الروتينية تمثل تحدياً رئيساً يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير.

البعد الثالث: القيادة الذكية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد القيادة الذكية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد القيادة الذكية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
1	تتبنى المديرية أسلوب القيادة التشاركية.	3.23	0.892	6	متوسطة
2	تشجع المديرية الابتكار والإبداع لدى المعلمين.	3.28	0.884	7	متوسطة
3	تدعم المديرية بيئة عمل إيجابية ومحفزة.	3.57	0.842	1	كبيرة
4	تعتمد المديرية على اتخاذ قرارات مبنية على البيانات.	3.51	0.852	3	كبيرة
5	تشجع المديرية التعلم المستمر والتطوير المهني.	3.55	0.846	2	كبيرة
6	تعزز المديرية ثقافة العمل الجماعي.	3.47	0.857	4	كبيرة
7	تسهم المديرية في حل المشكلات بطرق مبتكرة	3.38	0.877	5	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.43	0.862		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد القيادة الذكية لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاء بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات البعد (3.43) بانحراف معياري قدره (0.862)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة"، وقد احتل هذا البعد الترتيب الخامس (الأخير) بين أبعاد الإدارة الذكية الخمسة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن القيادة الذكية تتطلب مزيجاً معقداً من المهارات القيادية والتقنية والبشرية، كما أن بعض المديرات لا يزلن يمارسن أنماطاً قيادية تقليدية أكثر مركزية، بالإضافة إلى أن تطبيق القيادة الذكية يتطلب وقتاً أطول لتغيير الثقافة التنظيمية السائدة، كما أن عبء العمل وكثرة المهام الإدارية قد يحد من قدرة المديرات على التركيز على الجوانب القيادية الذكية، مثل الابتكار والتشاركية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دونغ ثي وآخرون (Dong Thi et al., 2021) التي أكدت على ضرورة تطوير كفاءات مديري المدارس القيادية الذكية، للمساهمة في تطوير المدارس الذكية، كما تتفق مع دراسة أرشيد والشرفات (2020) التي أظهرت مستوى متوسطاً لتطبيق نظام المدرسة الذكية في بعض الجوانب، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أظهرت أن القيادة الذكية بمدارس التعليم العام تمارس بدرجة عالية جداً.

وجاءت العبارة رقم (3) التي تنص "تدعم المديرية بيئة عمل إيجابية ومحفزة" في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.57) بانحراف معياري قدره (0.842). وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تدركن أن البيئة الإيجابية والمحفزة هي الركيزة الأساسية لتحقيق الأداء المتميز للمعلمات، كما أنهن يعملن على بناء علاقات إنسانية جيدة مع المعلمات، ويحرصن على تشجيع المعلمات وتحفيزهن معنوياً ومادياً ضمن الإمكانيات المتاحة، كما أن الدعم المعنوي المستمر من المديرات للمعلمات يساهم في خلق جو من الألفة والثقة المتبادلة، إضافة إلى أن الاستقرار الوظيفي للمعلمات يعزز من قدرتهن على الإبداع والعطاء في بيئة إيجابية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوماه وآخرون (Omah et al., 2023) التي أشارت إلى أن التحول الرقمي يتضمن خلق مناخ عمل ملهم وثقافة تنظيمية إيجابية، كما تتفق مع دراسة السميран والخواندة (2023) التي أظهرت علاقة ارتباطية بين متطلبات المدرسة الذكية والتميز المؤسسي الذي يشمل التميز البشري.

فيما جاءت العبارة رقم (2) التي تنص "تشجع المديرية الابتكار والإبداع لدى المعلمات" في الترتيب السابع (الأخير) بمستوى تقدير "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.28) بانحراف معياري قدره (0.884)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (2.60 إلى 3.39) التي تشير إلى درجة تقدير "متوسطة"، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن تشجيع الابتكار والإبداع يتطلب من المديرية ثقافة تنظيمية داعمة قد لا تكون متوفرة بنفس الدرجة في جميع المدارس، كما أن الروتين الإداري وكثرة التعليمات واللوائح قد تحد من هامش الحرية الممنوح للمعلمات للابتكار والإبداع، إضافة إلى أن بعض

المديرات قد لا تمتلكن المهارات القيادية الحديثة التي تشجع على الابتكار، كما أن الخوف من المخاطرة وتجنب التجارب الجديدة قد يكون سمة لدى بعض المديرات، بالإضافة إلى أن عبء العمل الثقيل الملقى على عاتق المعلمات قد لا يترك لهن مساحة كافية للتفكير الإبداعي والتجديد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شلش (2020) التي أظهرت درجة تطبيق متوسطة في مجالات إدارة المدرسة والإمكانات، وتختلف هذه النتيجة مع بقية عبارات البعد التي جاء بعضها بمستوى "كبيرة"، ما يشير إلى أن تشجيع الابتكار والإبداع يمثل مجالاً يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير من قبل المديرات، كما تجدر الإشارة إلى أن العبارة رقم (1) "تتبنى المديرية أسلوب القيادة التشاركية" جاءت أيضاً بمستوى "متوسطة" (3.23)، ما يدل على أن الجوانب التشاركية والابتكارية في القيادة الذكية لا تزال في حاجة إلى تعزيز.

البعد الرابع: التقنية والتحول الرقمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التقنية والتحول الرقمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التقنية والتحول الرقمي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
1	تستخدم المدرسة أنظمة إلكترونية لإدارة شؤون الطالبات.	3.73	0.792	3	كبيرة
2	يتم توظيف المنصات الرقمية في العملية التعليمية.	3.38	0.839	5	متوسطة
3	تتوفر بنية تحتية تقنية مناسبة في المدرسة.	3.58	0.812	4	كبيرة
4	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بعض العمليات التعليمية.	3.21	0.855	7	متوسطة
5	يتم تدريب المعلمات على استخدام التقنيات الحديثة.	3.25	0.848	6	متوسطة
6	يتم تخزين البيانات المدرسية بشكل رقمي.	3.87	0.783	2	كبيرة
7	يتم توظيف التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور.	3.89	0.777	1	كبيرة
	المتوسط العام للبعد	3.56	0.808		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد التقنية والتحول الرقمي لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاء بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات البعد (3.56) بانحراف معياري قدره (0.808)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة

الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة"، وقد احتل هذا البعد الترتيب الثالث بين أبعاد الإدارة الذكية الخمسة، وتعزو الباحثان ذلك إلى أن التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية 2030 أسهم في توفير بيئة داعمة لاستخدام التقنيات في المجال التعليمي، كما أن وزارة التعليم أولت اهتمامًا كبيرًا بتطوير البنية التحتية التقنية في المدارس، والأنظمة الإلكترونية والمنصات الرقمية، بالإضافة إلى التدريب المستمر للمعلمات والإداريات على استخدام هذه التقنيات، كما أن جائحة كورونا (COVID-19) كانت حافزًا قويًا لتسريع وتيرة التحول الرقمي في المدارس، ما أسهم في ترسيخ ثقافة استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية والإدارية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أشارت إلى أن من أبرز متطلبات تفعيل الإدارة الذكية توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة، ومع دراسة دونغ ثي وآخرون (Dong Thi et al., 2021) التي أكدت أن البنية التحتية للمدارس الذكية وابتكار المرافق هي من أهم العوامل المؤثرة في كفاءات القيادة المدرسية الذكية، كما تتفق مع دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al., 2021) التي أشارت إلى أن المدارس الذكية تتبنى منهجيات تعليمية جديدة وتطورات الصناعة بطريقة فعالة.

وجاءت العبارة رقم (7) التي تنص "يتم توظيف التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور" في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.89) بانحراف معياري قدره (0.777)، وتعزو الباحثان ذلك إلى أن التواصل مع أولياء الأمور يعد أولوية قصوى لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف، حيث تسعين إلى إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية ومتابعة أبنائهم، كما أن تطبيقات التواصل الإلكترونية (مثل منصة مدرستي، تطبيقات الواتساب، الأنظمة المدرسية الإلكترونية) وفرت قنوات سريعة وفعالة للتواصل مع أولياء الأمور، كما أن الظروف الراهنة والتوجه العالمي نحو التحول الرقمي زاد من اعتماد المدارس على التقنيات في التواصل، إضافة إلى أن رضا أولياء الأمور عن هذه الوسائل، يعزز استمرار استخدامها وتطويرها، كما أن سهولة الاستخدام والسرعة في إيصال المعلومات جعلت من هذه الوسائل الخيار الأمثل للمدارس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أوضحت أن القيادة الذكية تمارس بدرجة عالية في نشر القرارات إلكترونياً، واعتماد الوسائل التقنية في تقديم الخدمات الإدارية، كما تتفق مع توجه وزارة التعليم في تفعيل الشراكة المجتمعية عبر الوسائل الرقمية.

وجاءت العبارة رقم (4) التي تنص "يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بعض العمليات التعليمية" في الترتيب السابع (الأخير) بمستوى تقدير "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.21) بانحراف معياري قدره (0.855)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (2.60 إلى 3.39) التي تشير إلى درجة تقدير "متوسطة"، وتعزو الباحثان ذلك إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تزال حديثة العهد في المجال التعليمي في المملكة، ولم يتم تعميمها بشكل واسع بعد على جميع

المدارس، كما أن توظيفها يتطلب بنية تحتية متقدمة وتدريباً متخصصاً للمعلمات والإداريات، بالإضافة إلى أن تكلفة هذه التطبيقات قد تكون مرتفعة، مقارنة بالإمكانات المتاحة في المدارس الابتدائية، كما أن غياب السياسات الواضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يحد من انتشاره، إضافة إلى أن المرحلة الابتدائية قد لا تكون الأولوية الأولى في توظيف الذكاء الاصطناعي، مقارنة بالمراحل التعليمية الأعلى، كما أن بعض المديرات والمعلمات قد لا يملكن الوعي الكافي بإمكانات الذكاء الاصطناعي التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al., 2021) التي أشارت إلى أن المدارس ليست مستعدة بعد للتعامل مع الثورة الصناعية الرابعة بشكل كامل، وأن تأثيرها يعتمد على مستوى نضج التكنولوجيا وسهولة استخدامها، كما تتفق مع دراسة الطوياوي (2022) التي أظهرت درجة توافر متوسطة في بعض المتطلبات التنظيمية للتحويل الرقمي.

البعد الخامس: التقويم والرقابة الذكية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التقويم والرقابة الذكية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:
جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التقويم والرقابة الذكية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	التقدير
1	تعتمد المديرية على تحليل البيانات في التقويم.	3.33	0.863	7	متوسطة
2	يتم تقديم تغذية راجعة فورية للمعلمات.	3.54	0.818	2	كبيرة
3	يتم متابعة أداء الطالبات إلكترونياً.	3.62	0.802	1	كبيرة
4	تستخدم المديرية أدوات رقمية في التقويم.	3.46	0.838	4	كبيرة
5	يتم تطوير الأداء بناءً على نتائج التقويم.	3.36	0.849	6	متوسطة
6	تتسم عملية التقويم بالموضوعية والشفافية.	3.42	0.844	5	كبيرة
7	يتم استخدام تقارير إلكترونية في المتابعة.	3.53	0.824	3	كبيرة
	المتوسط العام للبعد	3.47	0.835		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد التقويم والرقابة الذكية لدى مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات جاء بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات البعد (3.47) بانحراف معياري قدره (0.835)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير "كبيرة"،

وقد احتل هذا البعد الترتيب الرابع بين أبعاد الإدارة الذكية الخمسة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف تدركن أهمية التقويم والرقابة كعمليتين أساسيتين لتحسين الأداء وتطوير العمل المدرسي، كما أنهن يعتمدن الوسائل الإلكترونية في متابعة أداء الطالبات، ويقدمن تغذية راجعة فورية للمعلمات، وتستخدم التقارير الإلكترونية في المتابعة، كما تسعى إلى تحقيق الموضوعية والشفافية في عمليات التقويم، ويعود حصول هذا البعد على الترتيب الرابع إلى أن التقويم والرقابة الذكية يتطلبان بنية بيانات متكاملة ومهارات تحليلية متقدمة، قد لا تكون متوفرة بنفس الدرجة لدى جميع المديرات، كما أن بعض عمليات التقويم لا تزال تقليدية، تعتمد على الملاحظة المباشرة والتقارير الورقية، بالإضافة إلى أن التحليل الرقمي واستخدام البيانات في التقويم وتطوير الأداء بناءً على النتائج لا يزال في مراحله الأولى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السعود والطراونة (2021) التي أشارت إلى أن مجال التقويم وتنوع مؤشرات الأداء جاء في المرتبة الأولى ضمن إجراءات المساءلة الذكية بمستوى تطبيق متوسط، ما يشير إلى أن التقويم الذكي يحتاج إلى مزيد من التطوير، كما تتفق مع دراسة السميان والخوالدة (2023) التي أظهرت علاقة ارتباطية بين متطلبات المدرسة الذكية والتميز المؤسسي الذي يشمل التميز الخدماتي.

وجاءت العبارة رقم (3) التي تنص "يتم متابعة أداء الطالبات إلكترونياً" في الترتيب الأول بمستوى تقدير "كبيرة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.62) بانحراف معياري قدره (0.802)، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن متابعة أداء الطالبات إلكترونياً أصبحت ممارسة راسخة في المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف، وذلك بفضل الأنظمة الإلكترونية التي وفرتها وزارة التعليم مثل منصة مدرستي ونظام نور، والتي تتيح للمديرات والمعلمات متابعة تحصيل الطالبات وحضورهن وسلوكهن بشكل إلكتروني دقيق، كما أن التحول الرقمي في التعليم أسهم في تسهيل عملية جمع وتحليل بيانات أداء الطالبات، ما يتيح للمديرات اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة، إضافة إلى أن أولياء الأمور أصبحوا أكثر تفاعلاً مع متابعة أداء أبنائهم عبر هذه الأنظمة، ما يعزز الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2022) التي أوضحت أن القيادة الذكية تمارس بدرجة عالية في اعتماد الوسائل التقنية في تقديم الخدمات الإدارية المختلفة، ومع دراسة جوردي وآخرون (Jordi et al., 2021) التي أكدت أن المدارس الذكية تتمتع بأنظمة إدارة متكاملة وشاملة.

وجاءت العبارة رقم (1) التي تنص "تعتمد المديرية على تحليل البيانات في التقويم" في الترتيب السابع (الأخير) بمستوى تقدير "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.33) بانحراف معياري قدره (0.863)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (2.60 إلى 3.39) التي تشير إلى درجة تقدير "متوسطة"، كما جاءت العبارة رقم (5) "يتم تطوير الأداء بناءً على نتائج التقويم" أيضاً بمستوى "متوسطة" (3.36)، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن تحليل البيانات كأساس للتقويم يتطلب مهارات تقنية وتحليلية متقدمة قد لا تتوفر لدى

جميع المديرات، كما أن البيانات المتاحة في المدارس قد لا تكون منظمة بشكل يسمح بتحليلها بسهولة، إضافة إلى أن بعض المديرات لا زلن يعتمدن على الانطباع الشخصي والملاحظة المباشرة في التقويم بدلاً من تحليل البيانات الموضوعية، كما أن الفجوة بين التقويم والتطوير لا تزال قائمة، حيث إن نتائج التقويم قد لا تُستخدم بشكل فعال في تطوير الأداء؛ بسبب ضعف خطط التطوير أو غياب المتابعة الجادة للنتائج، بالإضافة إلى أن الضغوط الإدارية وكثرة المهام قد تحول دون تخصيص وقت كافٍ لتحليل البيانات واستخدامها في التطوير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعود والطرانة (2021) التي أظهرت أن مجال التقويم وتنوع مؤشرات الأداء جاء بمستوى متوسط، ومع دراسة عدوان وحنون (2020) التي أشارت إلى أن متطلبات نمط المدرسة الذكية تتوفر بنسبة متوسطة، كما تشير هذه النتيجة إلى أن التحليل الرقمي للبيانات والتطوير المبني على نتائج التقويم يمثلان مجالين رئيسيين يحتاجان إلى مزيد من الاهتمام والتدريب للمديرات والمعلمات على حد سواء، لتحقيق الاستفادة القصوى من عمليات التقويم والرقابة الذكية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة) وعلى النحو الآتي:

أولاً: المؤهل العلمي:

أجرت الباحثتان اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق

مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط الذكي	بين المجموعات	0.089	2	0.045	0.067	0.935
	داخل المجموعات	146.911	219	0.671		
	الكلية	147.000	221			
التنظيم الذكي	بين المجموعات	0.098	2	0.062	0.096	0.908
	داخل المجموعات	143.902	219	0.643		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة الذكية	الكلية	144.000	221			
	بين المجموعات	0.156	2			
	داخل المجموعات	162.844	219		0.078	0.078
	الكلية	163.000	221			
التقنية والتحول الرقمي	بين المجموعات	0.098	2	0.057		
	داخل المجموعات	143.902	219	0.064	0.074	0.928
	الكلية	144.000	221			
	بين المجموعات	0.134	2	0.067		
التقويم والرقابة الذكية	داخل المجموعات	153.866	219	0.703	0.095	0.909
	الكلية	154.000	221			
	بين المجموعات	0.575	2	0.2875		
	داخل المجموعات	751.425	219	3.431	0.084	0.919
الأداة ككل	الكلية	752.000	221			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في جميع المحاور وللأداة ككل، حيث تراوحت قيم (ف) بين (0.067) و (0.096) للمحاور الفردية، وبلغت (0.084) للأداة ككل، وجميعها أقل من قيمتها الجدولية (3.04)، كما تراوحت مستويات الدلالة بين (0.078) و (0.935) وهي أكبر من (0.05). وتفسر الباحثتان ذلك بأن الوعي بمبادئ الإدارة الذكية يتأثر بالخبرات الميدانية والتدريب أثناء الخدمة أكثر من تأثره بالمؤهل العلمي، كما أن البيئة التنظيمية الموحدة وبرامج التطوير المهني المتكافئة تجعل تقديرات المعلمات متقاربة بغض النظر عن مؤهلاتهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السميان والخوالدة (2023) ودراسة الطوياري (2022) اللتين أكدتا عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، كما تختلف مع دراسة أرشيد والشرفات (2020) التي أظهرت فروقاً تعزى لمتغيري الجنس والخبرة وليس للمؤهل العلمي، ما يعزز أن المؤهل العلمي ليس عاملاً مؤثراً في اتجاهات المعلمات نحو الإدارة الذكية.

ثانياً: سنوات الخبرة:

أجرت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط الذكي	بين المجموعات	3.086	2	1.543	2.203	0.113
	داخل المجموعات	173.673	219	0.700		
	الكلية	176.759	221			
التنظيم الذكي	بين المجموعات	2.156	2	1.078	1.656	0.193
	داخل المجموعات	142.844	219	0.652		
	الكلية	145.000	221			
القيادة الذكية	بين المجموعات	0.098	2	0.049	0.074	0.928
	داخل المجموعات	143.902	219	0.657		
	الكلية	144.000	221			
التقنية والتحول الرقمي	بين المجموعات	0.089	2	0.057	0.897	0.511
	داخل المجموعات	17.462	219	0.064		
	الكلية	07.556	221			
التقويم والرقابة الذكية	بين المجموعات	2.439	2	1.219	1.735	0.179
	داخل المجموعات	174.320	219	0.703		
	الكلية	176.759	221			
الأداة ككل	بين المجموعات	7.868	2	3.934	1.321	0.269
	داخل المجموعات	652.201	219	2.978		
	الكلية	660.069	221			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وذلك في جميع المحاور ولأداة ككل، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة بين (0.074) و (2.203)، وجميعها أقل من قيمتها الجدولية (3.04)، كما تراوحت مستويات الدلالة بين (0.113) و (0.928) وهي جميعها أكبر من (0.05). وتفسر الباحثتان ذلك بأن برامج التطوير المهني والتدريب المستمر التي تقدمها وزارة التعليم، تستهدف جميع المعلمات على اختلاف سنوات خبرتهن بشكل متساوٍ، كما أن التحول الرقمي

والتوجه نحو الإدارة الذكية أصبح ملموساً للجميع بغض النظر عن خبراتهم السابقة، إضافة إلى أن التقنيات الحديثة والأنظمة الإلكترونية فرضت نفسها على جميع المعلمات، ما جعلهن يكتسبن مهارات متقاربة في هذا المجال. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السميان والخوالدة (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، وكذلك مع دراسة الطوياوي (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، بينما اختلفت مع دراسة الزهوري وشالاتي (2019) التي أظهرت فروقاً لصالح المديرين ذوي الخبرة الأكثر من 5 سنوات، ومع دراسة أرشيد والشرفات (2020) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ويعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة عينة الدراسة (معلمات وليس مديرات) وإلى خصوصية المرحلة الابتدائية والظروف التقنية والتنظيمية في محافظة الطائف.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

ملخص نتائج الدراسة:

- جاء المتوسط العام لتطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ الإدارة الذكية من وجهة نظر المعلمات بمستوى "كبيرة"، حيث بلغ (3.54) من 5، وجاء بعد التنظيم الذكي في الترتيب الأول بمتوسط (3.65)، يليه بعد التخطيط الذكي (3.60)، ثم التقنية والتحول الرقمي (3.56)، ثم التقويم والرقابة الذكية (3.47)، وأخيراً القيادة الذكية (3.43).
- أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق مبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في جميع المحاور وللأداة ككل، حيث تراوحت قيم (ف) بين (0.067) و (0.096) وجميعها أقل من قيمتها الجدولية (3.04).
- أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق مبادئ الإدارة الذكية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في جميع المحاور وللأداة ككل، حيث تراوحت قيم (ف) بين (0.074) و (2.203) وجميعها أقل من قيمتها الجدولية (3.04).

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الباحثان بالآتي:
- تفعيل القيادة التشاركية، من خلال إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات غير الاستراتيجية وتشكيل فرق عمل مدرسية، لتعزيز بعد القيادة الذكية الذي جاء في الترتيب الأخير.

- تشجيع الابتكار والإبداع لدى المعلمات عبر تخصيص وقت أسبوعي للأفكار الإبداعية وإنشاء جوائز تحفيزية للمبادرات المتميزة.
- تدريب المديرات على تحليل البيانات واستخدام نتائج التقويم، كأساس لتطوير الأداء، لتحسين بعد التقويم والرقابة الذكية.
- إشراك المعلمات في إعداد الخطط المدرسية من خلال ورش عمل دورية، لرفع مستوى المشاركة الذي جاء ضمن أقل العبارات تحقيقاً.
- أتمتة الإجراءات الروتينية باستخدام الأنظمة الذكية، وتقليل الأعمال الورقية لتوفير الوقت والجهد.
- تفعيل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والإدارية بشكل تدريجي، مع توفير البنية التحتية اللازمة.
- اعتماد أسلوب القيادة الذكية في برامج إعداد وتأهيل المديرات الجدد، وتضمينه في خطط التطوير المهني.
- توفير منصة إلكترونية موحدة للإدارة المدرسية الذكية، تتكامل مع الأنظمة الحالية (نور، مدرستي) وتشمل جميع العمليات الإدارية.
- بناء قنوات تواصل إلكترونية فعالة مع أولياء الأمور وتعزيز الشراكة المجتمعية عبر التطبيقات والمنصات الرقمية الحديثة.
- تخصيص حوافز مادية ومعنوية للمدارس والمديرات المتميزة في تطبيق الإدارة الذكية، لتعزيز ثقافة التنافس الإيجابي والتميز المؤسسي.

المقترحات:

- دراسة تجريبية لقياس أثر برنامج تدريبي قائم على القيادة الذكية في تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية.
- دراسة العلاقة بين الإدارة الذكية والتميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- دراسة مقارنة بين المرحلة الابتدائية والمرحلتين المتوسطة والثانوية في واقع تطبيق مبادئ الإدارة الذكية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، هبة إبراهيم (2019) المدرسة الذكية ودورها في التصدي لأساليب التزييف الإعلامي من وجهة نظر معلمها، المجلة الدولية للبحوث، (2) 1,110-153.

واقع تطبيق مديرات المدارس الابتدائية في محافظة الطائف لمبادئ
الإدارة الذكية

أرشيد، ماجدة نايف جويعد. الشرفات، صالح سويلم (2020) درجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية وعلاقته بالإدارة الإلكترونية، أطروحة دكتوراه، الإدارة التربوية. كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت. الأردن.

البدوي، أمل محمد حسن، والفحطاني، تغريد علي سعيد (2022) دور قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية في تطبيق أبعاد الذكاء الاصطناعي، مجلة تطوير الأداء الجامعي، (17)2، 37 – 66.

الزهوري، ليلى وشالاتي، ليلى محمود (2019) درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص للمساءلة الإدارية الذكية، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، (41)58، 11 – 44

دعجة، رندة أحمد. (2020). تأثير الإدارة الذكية في التحول إلى مؤسسات ذكية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية على ثانويات ضاحية بيروت الجنوبية. مجلة الحداثة، 12، 205-43.

الذهلية، حليلة بنت ناصر، وآخرون (2023)، توظيف التواصل الإلكتروني بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور بسلطنة عمان في ضوء نموذج إبستين للشراكة المجتمعية، مجلة كلية التربية، 47، 351-390.

الزين غروب محمد (2022) مدى تحقق المدارس الذكية في سوريا في عصر الاقتصاد القائم على المعرفة دراسة حالة على مجموعة من المدارس في مدينة حمص، رسالة ماجستير، الجامعة الافتراضية السورية.

السعود، ختام عبدالحميد والطراونة، إخليف يوسف صالح (2021) درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية، مجلة كلية التربية، (37)11، 465 - 489.

السميران نجاة مفلح عطا الله والخوالدة تيسير. (2023). دور مديري المدارس في تربية قصبه المفرق في توفير متطلبات المدرسة الذكية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 3(3)، 87-100.

<https://doi.org/10.56961/mejeps.v3i3.481>

شحاتة، حامد أحمد محمد (2020) الاتجاهات الحديثة في تطوير مدارس التعليم قبل الجامعي: المدارس الذكية نموذجا، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (109)1، 503 – 555.

شلتش، باسم محمد أحمد (2020) درجة تطبيق مفهوم مدارس التعلم الذكي في مدارس محافظة سلفيت الحكومية ومعوقات ذلك من وجهة نظر معلمها، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 59، (59)4، 27-50.

الطويلاوي، ندى سالم مبارك (2022) المتطلبات التنظيمية لإدارة المدارس الذكية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية وسبل تطويرها مستقبل التربية العربية (29)12، 135-54.

عبدا لعزیز، جهمان عبد العزيز رجب (2022) ممارسات تطبيق الإدارة الذكية في بعض مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء التحول الرقمي، المجلة التربوية، 104، 865 – 904.

عدوان، نارمين فضل وحنون، تغريد أحمد (2020) درجة توافر متطلبات توظيف نمط المدرسة الذكية " في المدارس الأساسية في محافظات قطاع غزة، مجلة كلية العودة للبحوث والدراسات القانونية والإنسانية، 6، 171 – 223.

نهاري، حورية (2019) المدارس الذكية بين رهانات الجودة وتحديات الواقع: التجربة المصرية أنموذجا، مجلة العربية، (6)1، 107 – 125.

References

- Ibrahim, Heba Ibrahim (2019). Al-Madrasa al-Dhakiyya wa-Dawruhā fi al-Taṣaddi li-Asālib al-Tazyif al-lāmi min Wijhat Nazar Mu'allimihā. *Al-Majalla al-Duwaliyya lil-Buḥūth*, 2(1), 110–153.

- Arshid, Majda Nayef Juweid, & Al-Sharafat, Saleh Swailem (2020). Darajat Taṭbīq Muḍirī al-Madāris al-Khāṣṣa bi-Muḥāfaẓat al-‘Āṣima li-Niẓām al-Madrasa al-Dhakiyya wa-‘Alāqatuh bi-al-Idāra al-Ilktrūniyya (PhD Dissertation), Kulliyat al-‘Ulūm al-Tarbawīyya, Jāmi‘at Āl al-Bayt, al-Urdun.
- Al-Badawi, Amal Mohammed Hassan, & Al-Qahtani, Taghreed Ali Saeed (2022). Dawr Qā’idāt Madāris al-Ta’līm al-‘Āmm bi-Madīnat Abhā al-Ḥaḍariyya fī Taṭbīq Ab‘ād al-Dhakā’ al-Iṣṭinā‘ī. **Majallat Taṭwīr al-Adā’ al-Jāmi‘ī**, 17(2), 37–66.
- Al-Zuhuri, Lina, & Shalati, Lina Mahmoud (2019). Darajat Mumārasat Muḍirī Madāris al-Ta’līm al-Asāsi fī Madīnat Ḥimṣ lil-Muḥāsaba al-Idāriyya al-Dhakiyya. **Majallat Jāmi‘at al-Ba‘th lil-‘Ulūm al-Insāniyya**, 41(58), 11–44.
- Da’ja, Randa Ahmad (2020). Ta’tīr al-Idāra al-Dhakiyya fī al-Taḥawwul ilā Mu‘assasāt Dhakiyya min Wījhat Naẓar al-Mu‘allimīn: Dirāsa Maydāniyya ‘alā Thanawīyyāt Ḍāhiyat Bayrūt al-Janūbiyya. **Majallat al-Ḥadātha**, 205, 12–43.
- Al-Dhahiliyya, Halima bint Nasser, et al. (2023). Tawẓīf al-Tawāṣul al-Ilktrūnī bayna al-Idāra al-Madrasiyya wa-Awliya’ al-Umūr bi-Sulṭanat ‘Umān fī Ḍaw’ Namūdḥaj Epstein lil-Sharāka al-Mujtama‘iyya. **Majallat Kulliyat al-Tarbiyya**, 47, 351–390.
- Al-Zein, Ghروب, Mohammed (2022). Madā Taḥaqquq al-Madāris al-Dhakiyya fī Sūriya fī ‘Aṣr al-Iqtisād al-Qā’im ‘alā al-Ma’rifa: Dirāsa Ḥāla ‘alā Majmū’a min al-Madāris fī Madīnat Ḥimṣ (Master’s Thesis), al-Jāmi’a al-Ifṭirādiyya al-Sūriyya.
- Al-Saud, Khitam Abdulhamid, & Al-Tarawneh, Ikhlef Yusuf Saleh (2021). Darajat Taṭbīq al-Qiyādāt al-Madrasiyya li-Ijra’āt al-Muḥāsaba al-Dhakiyya al-Dā’ima li-Taḥwil al-Madāris al-Ḥukūmiyya ilā Waḥdāt Jawda. **Majallat Kulliyat al-Tarbiyya**, 37(11), 465–489.
- Al-Samiran, Najat Muflih Ata Allah, & Al-Khawaldeh, Taysir (2023). Dawr Muḍirī al-Madāris fī Tarbiyat Qaṣabat al-Mafraq fī Tawfīr Muṭṭalabāt al-Madrasa al-Dhakiyya min Wījhat Naẓar al-Mu‘allimīn. **Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences**, 3(3), 87–100. <https://doi.org/10.56961/mejeps.v3i3.481>
- Shahat, Hamed Ahmed Mohammed (2020). Al-Ittijāhāt al-Ḥaditha fī Taṭwīr Madāris al-Ta’līm Qabl al-Jāmi‘ī: al-Madāris al-Dhakiyya Namūdḥajan. **Majallat Kulliyat al-Tarbiyya bi-al-Manṣūra**, 109(1), 503–555.
- Shalash, Basim Mohammed Ahmed (2020). Darajat Taṭbīq Mafḥūm Madāris al-Ta’allum al-Dhaki fī Madāris Muḥāfaẓat Salfīt al-Ḥukūmiyya wa-Mu’awwiqāt Dhālika min Wījhat Naẓar Mu‘allimihā. **Majallat al-Ustād lil-‘Ulūm al-Insāniyya wa-al-Ijtīmā’iyya**, 59(4), 27–50.
- Al-Tuyawi, Nida Salem Mubarak (2022). al-Mutataallabāt al-Tanzīmiyya li-Idārat al-Madāris al-Dhakiyya bi-al-Ta’līm al-‘Āmm fī al-Mamlaka al-‘Arabiyya al-Sa’ūdiyya wa-Subl Taṭwiriḥā. **Mustaqbal al-Tarbiyya al-‘Arabiyya**, 29(135), 12–54.
- Abd Al-Aziz, Gehan Abdulaziz Rajab (2022). Mumārasat Taṭbīq al-Idāra al-Dhakiyya fī Ba‘ḍ Madāris al-Ta’līm al-‘Āmm bi-Mintaqat ‘Asīr fī Ḍaw’ al-Taḥawwul al-Raqamī. **Al-Majalla al-Tarbawīyya**, 104, 865–904.
- Adwan, Narimen Fadl, & Hanoun, Taghreed Ahmed (2020). Darajat Tawāfur Mutatallabāt Tawẓīf Namṭ al-Madrasa al-Dhakiyya fī al-Madāris al-Asāsiyya fī Muḥāfaẓāt Qiṭa’ Ghazza. **Majallat Kulliyat al-‘Awda lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Qānūniyya wa-al-Insāniyya**, 6, 171–223.

Nahari, Huriya (2019). al-Madāris al-Dhakiyya bayna Rahānāt al-Jawda wa-Taḥaddiyāt al-Wāqī': al-Tajriba al-Miṣriyya Namūdhajan. **Al-Majalla al-'Arabiyya**, 6(1), 107–125

المراجع الأجنبية:

Aranguren-Peraza, Gilberto. 2022. Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. Revista Educare 26: 403–28.

Jordi Mogas Recalde ,Ramon Palau ,Marta Fuentes Agustí ,Gisela Cebrián(2021) Smart schools on the way: How school principals from Catalonia approach the future of education within the fourth industrial revolution, Learning Environments Research, 25(3) DOI:10.1007/s10984-021-09398-3

Omah, E.C., Imron, A., Hadi, S., & Prahrityono, H. (2023). The school's premier digital leadership innovation in transforming digital learning. Revista de gesto social e ambiental, 17(3), e03365.
<https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n3-025>

Duong Thi Hoang Yen, Le Ngoc Hung, & Thi Thuy Hang Vu. (2021). Factors Affecting Smart School Leadership Competencies of High School Principals in Vietnam. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(4), 1-17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.1>



Applying Artificial Intelligence in Managing the Professional Development of Teachers in Public Schools in Al-Khobar Governorate (A Proposed Framework)

Dr. Fatima Abdullah Mohammed Al-Bashar*

Faalbeshar@imamu.edu.sa

Noura Abdullah Saad Al-Harthi***

nuraalharti2020@gmail.com

Ma'ather Mu'eed Saeed Al-Qahtani**

Maathir90@gmail.com

Noura Ali Mansour Al-Majri****

noalmejarri@outlook.com

Abstract:

This study aimed to identify the reality of applying artificial intelligence in professional development management for female teachers in public schools in Al-Khobar Governorate. The study also aimed to identify the challenges limiting its application, and present a proposed framework for its application. The study adopted a descriptive survey methodology. The study population consisted of 2,864 female teachers and school principals. A simple random sample of (354) respondents was selected based on Krejcie and Morgan's table, and a questionnaire was used as the data collection tool. The results showed that the overall reality of applying AI was at a high level (mean = 3.67), with decision support recording the highest mean (4.23), while the digital infrastructure level was moderate (mean = 3.40). The level of challenges was moderate tending toward high (mean = 3.40), with technical, financial, and strategic planning weaknesses being the most prominent. The proposed framework included a philosophy, foundational principles, objectives, justifications, requirements, mechanisms, and implementation obstacles. The study recommended developing a national policy, allocating sufficient budgets, establishing specialized technical support units, and integrating AI into school plans.

Keywords: artificial intelligence, professional development management, female teachers, public schools, Al-Khobar Governorate

*

Professor of Educational Administration and Planning – College of Education – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University – Kingdom of Saudi Arabia

**PhD Student in Educational Administration – Department of Educational Administration – College of Education – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University – Kingdom of Saudi Arabia

***PhD Student in Educational Administration – Department of Educational Administration – College of Education – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University – Kingdom of Saudi Arabia

****PhD Student in Educational Administration – Department of Educational Administration – College of Education – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University – Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Bashar, F. A. M& Al-Qahtani, M. M. S& Al-Harthi, N. S& Al-Majri, N.A. M. (2026). Applying Artificial Intelligence in Managing the Professional Development of Teachers in Public Schools in Al-Khobar Governorate (A Proposed Framework), *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 194 - 233.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر (تصور مقترح)

مأثر بنت سعيد القحطاني**

Maathir90@gmail.com

نورة بنت علي آل مجري****

noalmejarri@outlook.com

أ.د. فاطمة بنت عبد الله البشر*

Faalbeshher@imamu.edu.sa

نورة بنت عبد الله الحارثي***

nuraalharti2020@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر، وتحديد التحديات التي تحد منه، وتقديم تصور مقترح لتطبيقه. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعها من (2864) معلمة ومديرة، واختيرت عينة عشوائية بسيطة قوامها (354) مستجيبة وفق جدول كيرجسي ومورغان، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى مرتفع (3.67)، وكان دعم اتخاذ القرار الأعلى (4.23)، بينما جاءت البنية التحتية الرقمية بمستوى متوسط (3.40). كما بلغ مستوى التحديات متوسطاً مائلاً للارتفاع (3.40)، وتصدرتها التحديات التقنية والمالية وضعف التخطيط الاستراتيجي. واشتمل التصور المقترح على: فلسفة، ومنطلقات، وأهداف، ومبررات، ومتطلبات، وآليات، ومعوقات التطبيق. وأوصت الدراسة بتطوير سياسة وطنية، وتخصيص ميزانيات كافية، وإنشاء وحدات دعم فني، وتضمين الذكاء الاصطناعي في الخطط المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، إدارة التطوير المهني، المعلمات، المدارس الحكومية، محافظة الخبر.

* أستاذ الإدارة التخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

** طالبة دكتوراه في الإدارة التعليمية - قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

*** طالبة دكتوراه في الإدارة التعليمية - قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

**** طالبة دكتوراه في الإدارة التعليمية - قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

للاقتباس: البشر، ف. ع؛ القحطاني، م. س؛ الحارثي، ن. ع؛ آل مجري، ن. ع. (2026). تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير

المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر (تصور مقترح)، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 194 - 233

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم تحولات معرفية وتقنية متسارعة، وفرضت على المؤسسات كافة ضرورة مواكبة هذا التحول والتكيف مع متطلباته؛ إذ لم تعد التقنية ترفاً تنظيمياً، بل باتت شرطاً لاستمرار المؤسسات وتطورها، ولعل القطاع التعليمي من أكثر القطاعات تأثراً بهذه التحولات وأشدّها حاجةً إلى الاستجابة لها، إذ لا يمكن لأي نهضة تنموية أن تتحقق دون الاستثمار في تطوير المنظومة التعليمية وكوادرها البشرية بما يتوافق مع متطلبات العصر ومستجداته.

ويأتي الذكاء الاصطناعي في طليعة التقنيات التي أحدثت نقلة نوعية في مختلف القطاعات، فهو العلم الذي يهدف إلى جعل الحاسوب والآلات تكتسب صفة الذكاء، وتصبح قادرةً على القيام بعمليات كانت تُعدّ حصراً على الإنسان كالتفكير والتعلم والإبداع والتخاطب (الشلال، 1446هـ، ص 44؛ الملا وموسى، 2024؛ السيف، 2025؛ العيسائي وعدنان، 2026). وقد أثبتت تطبيقاته كفاءتها الفعلية في تحسين العمليات المؤسسية ورفع دقة القرارات، ما جعله أداةً قيّمةً للمؤسسات الساعية إلى تطوير ممارساتها (Wuisan et al., 2023; Omer, 2024)، بل إن تطبيقه في إدارة الموارد البشرية أسهم في تحسين الوصول إلى المعلومات وزيادة الكفاءة المؤسسية بنسب ملحوظة بلغت 25% في بعض التطبيقات (العلوي والنافعي، 2025، ص 353؛ الشهراني، 2025؛ Alasmari, 2023).

وعلى الصعيد التربوي، تُمثّل إدارة التطوير المهني للمعلمات الركيزة التي يركز عليها الإصلاح التعليمي الحقيقي؛ إذ تُعدّ منظومةً إدارية شاملة تقوم على التخطيط والتنظيم المنهجي لبرامج تعزيز الكفايات التعليمية في أبعادها المعرفية والمهارية والسلوكية، والتحديث المستمر للممارسات التدريسية (أبو الجديان، 2012م)، بهدف زيادة فاعلية المعلمة من خلال مساعدتها على اكتساب مهارات جديدة ومعلومات حديثة وطرائق مفيدة للقيام بأداء واجبات المهنة بفاعلية وكفاءة عاليتين (عمران، 2010م، ص 10). غير أن برامج التطوير المهني التقليدية باتت تُواجه تحديات جوهرية تتعلق بمحدودية قدرتها على تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمات، وتتبع أثرها على الأداء الفعلي، ما يستدعي تطبيق حلول تقنية ذكية قادرة على سدّ هذه الفجوات (رميض، 2023، ص 1780).

ومن هنا تتكامل إمكانات الذكاء الاصطناعي مع متطلبات إدارة التطوير المهني لتُشكّل معاً رافداً استراتيجياً واعداداً نحو الارتقاء بالأداء المهني للمعلمات في إطار منظومة تعليمية متجددة، وتُعزز هذه القناة توجهات المملكة العربية السعودية في إطار رؤية 2030، وبرنامج التحول الوطني إلى تطبيق التقنيات الذكية في تطوير نماذج العمل المدرسي وتجويد الأداء المهني للمعلمات. وعليه جاءت هذه الدراسة لتقديم تصور مقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر.

مشكلة الدراسة:

شغل تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتطوير المهني اهتمام الباحثين، حيث كشفت الدراسات عن فجوة واضحة بين الإمكانيات الكبيرة التي يوفرها هذا التطبيق والواقع الفعلي له في المؤسسات التعليمية؛ إذ أظهرت دراسة الفحطاني (2022) أن مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية جاء بدرجة متوسطة، مع وجود معوقات مرتفعة، فيما كشفت دراسة الفراج (2024) أن تطبيقه في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة جاء بدرجة متوسطة أيضاً، وأن ضعف التدريب والدعم الفني وقصور البنية التحتية التقنية من أبرز التحديات التي تعيق تفعيله.

وعلى مستوى المدارس الحكومية تحديداً، أكد المسلمي والشرقاوي (2025، ص 7) أن واقع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية لا يزال محدوداً، وأن ضعف البنية التحتية وارتفاع التكاليف وغياب التشريعات القانونية الداعمة تمثل أبرز العوائق أمام تفعيله، ويتضح كذلك وجود فجوة واسعة بين الوعي النظري بأهمية الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين والتطبيق العملي الفعلي لأدواته، إذ رصدت دراسة السيف (2025) أن مستوى الاستخدام الفعلي لا يزال محدوداً على الرغم من امتلاك المعلمين وعياً نظرياً متوسطاً بأهميته، وأشار ملحم وآخرون (2025) إلى وجود قصور في الحوافز المقدمة لتشجيع المعلمين على استخدام تطبيقاته في ممارساتهم المهنية.

وتزداد حدة هذه الإشكالية في ظل ما تُتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي من إمكانيات واعدة في تطوير إدارة التطوير المهني لم تُستثمر بعد في البيئة المدرسية السعودية، وقد أسهمت تطبيقاته في رفع كفاءة العمليات الإدارية وتحسين جودة القرارات المتعلقة بالتطوير المهني (العلوي والنافعي، 2025، ص 353)، كما أسهمت في تقديم تجارب تدريبية أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية (رميض، 2023، ص 1780)، وفي ظل غياب تصور مقترح واضح يرسم آليات تطبيقه في بيئة المدارس الحكومية السعودية، تتجلى الحاجة الماسة إلى هذه الدراسة.

وعليه تتمحور مشكلة الدراسة حول التساؤل الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطبيق الذكاء

الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخبر؟

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في برامج إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بمحافظة الخبر من وجهة نظر مديرات المدارس؟

3. ما التصور المقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية

في محافظة الخبر ؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في برامج إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر.
- تحديد أبرز التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر.
- تقديم تصور مقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية في محافظة الخبر.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تدرسه، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويمكن إبراز الأهمية على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية العلمية:

- تأتي الدراسة مواكبة للجهود المبذولة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام، والتحول الرقمي في العمليات الإدارية والمهنية بشكل خاص.
- مواكبة الدراسة لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تشير إلى أهمية تجويد الأداء المهني للمعلمين والمعلمات عبر استخدام حلول تقنية مبتكرة.
- إثراء المكتبة التربوية بإطار نظري يجمع بين إدارة التطوير المهني وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الابتكار الرقمي في المجتمع التعليمي.

ثانياً: الأهمية العملية:

- من المؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في توجيه الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات والبحوث في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب وفق التوجهات التقنية الحديثة.
- من المؤمل أن يُسهم التصور المقترح في تزويد صُنّاع القرار في وزارة التعليم بنموذج عملي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني، ما يساعد في الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلمات.
- تزويد إدارات التطوير المهني بنتائج واقعية حول التحديات التي تحد من استخدام الذكاء الاصطناعي، ما يعينهم على وضع الحلول والمبادرات لتجاوزها وتفعيل التقنية في الميدان بفاعلية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تقديم تصور مقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية في محافظة الخبر.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية بمحافظة الخبر.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمات ومديرات التعليم العام في محافظة الخبر.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1447هـ.

مصطلحات الدراسة:

• الذكاء الاصطناعي:

عرّف الشلال الذكاء الاصطناعي (1446هـ) بأنه "العلم الذي يهدف إلى جعل الحاسوب والآلات تكتسب صفة الذكاء وتصبح قادرةً على القيام بعمليات كانت تُعدّ حصراً على الإنسان كالتفكير والتعلم والإبداع والتخاطب" (ص 44)، فيما عرّفه عبد الواحد (1444هـ) بأنه: "علم متخصص في علوم الحاسب الآلي، يهدف إلى تطوير وظائفه بصورة توازي الذكاء الإنساني؛ لتمكين الحاسب من الإدراك وحل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي يحاكي طريقة تفكير العقل البشري" (ص 15).

ويُقصد بالذكاء الاصطناعي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه مجموعة من الأنظمة والتطبيقات الرقمية الذكية التي تعتمد على تحليل البيانات لدعم العمليات الإدارية المتعلقة بالتطوير المهني للمعلمات، كالخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والمتابعة والتقييم، بما يُسهم في تطوير برامج التنمية المهنية وتجويدها. ويُقاس هذا المفهوم إجرائياً بالدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

• إدارة التطوير المهني:

إدارة التطوير المهني بأنه: "تطوير كفايات المعلمات التعليمية من خلال الجانبين المعرفي والسلوكي" (نشوان ونصر، 2007، 2007م، ص 35)

وهي منظومة إدارية متكاملة، تقوم على التخطيط والتنظيم المنهجي للبرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعزيز الكفايات التعليمية (المعرفية، المهارية، والسلوكية)، وتحديث الممارسات التدريسية وفق متطلبات البيئة التربوية المتجددة، ورفع الفاعلية الوظيفية وتحقيق الأهداف المؤسسية، والتمكين المهني نحو مستويات إنتاجية متقدمة (أبو الجديان، 2012).

وتعرف إدارة التطوير المهني إجرائياً بأنها: العمليات الإدارية المنظمة لتصميم وإدارة برامج تطوير المعلمات في المدارس الحكومية، عبر تحديد احتياجاتهن التدريبية، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم،

والتحسين المستمر، بما يرفع كفاياتهم المهنية ويحقق أهداف المنظومة التعليمية، ويُقاس ذلك بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة الذكاء الاصطناعي من حيث المفهوم والأهمية والتطبيقات وإدارة التطوير المهني ويشمل: مفهوم إدارة التطوير المهني، وأهميته، وأبعاده ومبررات الاهتمام بتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني، ومجالات تطبيقه، والصعوبات التي تواجه هذا التطبيق، وتجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات.

الذكاء الاصطناعي:

1. مفهوم الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي على أنه: " مجموعة من التقنيات والأساليب والأنظمة التي تعتمد على أجهزة الحاسوب في اتخاذ القرارات التعليمية بموضوعية استجابة للظروف البيئية التي لا يمكن التنبؤ في كثير من الأحيان وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية (البدوي والقحطاني، 2022، ص 40)، ويمكن القول إن الذكاء الاصطناعي هو: مجموعة من الأنظمة والتطبيقات الرقمية الذكية، التي تعتمد على تحليل البيانات لدعم العمليات الإدارية، مثل التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والمتابعة، بما يسهم في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمات.

2. أهمية الذكاء الاصطناعي:

تتجلى أهمية الذكاء الاصطناعي في دوره المحوري في تطوير مختلف المجالات الحياتية والعلمية من خلال رفع كفاءة الأنظمة التقنية، ودعم اتخاذ القرار، والمحافظة على الخبرات البشرية وتوظيفها بفاعلية، فضلاً عن توسيع فرص الاستفادة من التقنيات الحديثة لمختلف فئات المجتمع، بما في ذلك ذوو الاحتياجات الخاصة. كما يسهم في تحسين الأداء في المجالات الحيوية كالتعليم والرعاية الصحية والاستشارات المهنية، ويقلل من الأعباء والمخاطر المرتبطة بالمهام المعقدة أو الخطرة، الأمر الذي يعزز كفاءة العمل ويسرع من وتيرة البحث العلمي والابتكار (عبد الواحد، 1444هـ، ص 22).

وفي المجال الإداري، يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير إدارة الموارد البشرية من خلال تحسين العمليات الإدارية ورفع دقة القرارات وتحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة أعلى (WUISAN et al., 2023). ويمكن القول إن الذكاء الاصطناعي يساعد في المؤسسات التربوية على تحسين تقويم الأداء الوظيفي، ودعم التطوير المهني للموظفين، وأتمتة تحليل البيانات المرتبطة بالترقيات والاحتياجات التدريبية، بما يعزز كفاءة وفاعلية إدارة الموارد البشرية ويسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

3. تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تتسع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتشمل العديد من المجالات التعليمية والإدارية، حيث تسهم في تطوير إدارة الموارد البشرية والتطوير المهني، من خلال توظيف تقنيات متقدمة تدعم اتخاذ القرار وتحسين الأداء، ومن أبرز هذه التطبيقات:

- أنظمة التعلم الآلي وتحليل البيانات: تُستخدم في تحليل كميات كبيرة من البيانات واكتشاف الأنماط والاتجاهات المتعلقة بالأداء الوظيفي والاحتياجات التدريبية، ما يعزز دقة القرارات المرتبطة بالتطوير المهني.
- إدارة الموارد البشرية التعليمية: يُسهم الذكاء الاصطناعي في أتمتة الإجراءات وتحليل بيانات الأداء والتطوير المهني، ودعم القرارات المتعلقة بالترقيات والتخطيط للموارد البشرية بكفاءة وموضوعية أعلى (Wuisan et al., 2023).
- التدريب التفاعلي الذكي: يوفر بيئات تدريبية تعتمد على المحاكاة والتعلم التفاعلي، بما يسهم في تنمية المهارات المهنية والقيادية ورفع كفاءة التعلم والتطبيق العملي.
- معالجة اللغة الطبيعية والمساعدات الافتراضية: تُمكن الأنظمة من فهم اللغة البشرية والتفاعل معها، وتُستخدم في تقديم الدعم الفوري للمستفيدين، والإجابة عن الاستفسارات، وتحليل التغذية الراجعة وتقييم البرامج التدريبية (رميض، 2023).
- منصات إدارة التعلم الذكية: تسهم في تخصيص مسارات التعلم وفق احتياجات المتدربين، وأتمتة العمليات الإدارية المرتبطة بالتدريب والتطوير المهني، بما يرفع كفاءة إدارة التعلم والتطوير.
- تحليلات التعلم ولوحات البيانات: تُستخدم في جمع وتحليل بيانات التعلم وعرضها بصورة تفاعلية لدعم اتخاذ القرارات المبنية على الأدلة، وتحديد الاحتياجات التدريبية وقياس أثر البرامج التطويرية (العلوي والنافعي، 2025).

ويمكن القول إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل تحولاً نوعياً في إدارة التطوير المهني والموارد البشرية التعليمية؛ إذ تسهم في تعزيز كفاءة التخطيط والتنفيذ والتقييم، من خلال توظيف البيانات الضخمة والتحليلات الذكية، كما تتيح تقديم برامج تطوير مهني أكثر ملاءمة للاحتياجات الفعلية للمعلمين، وتسهم في ترشيد القرارات الإدارية وتحسين جودة المخرجات التعليمية، الأمر الذي يجعلها أحد المرتكزات الأساسية لتطوير المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها المستقبلية.

إدارة التطوير المهني:

1. مفهوم إدارة التطوير المهني:

مفهوم الإدارة: الإدارة هي عملية اجتماعية مستمرة، تهدف إلى استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية لتحقيق أهداف مرسومة بكفاءة عالية (المقيط، 2018م). كما يمكن تعريف الإدارة أيضاً بأنها

نشاط شامل ومستمر، يقوم على وضع خطة عمل واستثمار الموارد البشرية وتنظيم جهودها ومراقبة نشاطها، وتشمل الإدارة عدة وظائف رئيسة مثل التخطيط، التنظيم، التوجيه، والرقابة (الزرقاني، 2015م). ومما سبق فإن الإدارة: عملية تتضمن وظائف عدة هي التخطيط والتنظيم والتوجيه، وتعد اجتماعية فهي لا تنشأ من فراغ، بل تنشأ داخل مجموعة منتظمة من الأفراد، وتأخذ في الحسبان مشاعرهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم، وتعد وسيلة وليست غاية فهي وسيلة لتشد تحقيق أهداف مرسومة.

مفهوم التطوير المهني: عرّف عمران التطوير المهني (2010م) بأنه: "زيادة فاعلية المعلم من خلال مساعدته على اكتساب مهارات جديدة، ومعلوماتٍ حديثةٍ وطرائق مفيدةٍ؛ للقيام بأداء واجبات المهنة بفاعلية وكفاءةٍ عاليةٍ، ما يعود أثره الإيجابي على العملية التعليمية برمتها" (ص10)، كما عرّفه أبو الجديان (2012م) بأنه: "كل نشاط يقوم به الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه؛ بحيث يؤدي ذلك النشاط إلى اكتساب خبرة جديدة، أو تعديل سلوك في الممارسات، أو تطوير وتحديث خبرة سابقة لدى الفرد، وتشمل الخبرات والمهارات والقدرات" (ص28) أما مركز أبحاث الدولية للتدريب (2024) عرفه بأنه: عملية مستمرة تهدف إلى تحسين مهارات الفرد ومعارفه وقدراته المهنية، وذلك لكي يُصبح أكثر كفاءة وإنتاجية في عمله عن طريق اكتساب مهارات جديدة وصقل المهارات الموجودة، وتعلم أخلاقيات العمل والسلوك الوظيفي، بالإضافة إلى مواكبة التطورات في مجال العمل.

ومما سبق يمكن أن نعرف إدارة التطوير المهني في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من العمليات الإدارية المنظمة التي تُعنى بتصميم وإدارة برامج التطوير المهني المختلفة، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتحسين المستمر.

2. أهمية إدارة التطوير المهني:

تُعد إدارة التطوير المهني من الركائز الأساسية في تحسين الأداء المؤسسي ورفع كفاءة العاملين، إذ تُعنى بالتخطيط المنظم للبرامج والأنشطة، التي تستهدف تنمية المعارف والمهارات المهنية بما يتوافق مع المتغيرات المتسارعة في بيئات العمل، ويسهم ذلك في تحقيق الأهداف المؤسسية وتعزيز جودة الأداء. وتبرز أهمية التطوير المهني للمعلمين في كونه عملية مستمرة، تسهم في تنمية كفاياتهن المهنية وتمكينهن من التعامل بكفاءة مع مختلف أطراف العملية التعليمية، كما تساعد على تطوير خبراتهن التربوية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، بما يعكس إيجاباً على أدائهن المهني وعلى تحصيل الطالبات ونموهن الشامل (الشهري، 2019؛ القاسمية والغيثي، 2018).

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى عدد من المبررات التي تؤكد أهمية التطوير المهني، من أبرزها: (عبد الرحمن، 2009م؛ الرويلي، 2010م، هياجنة، 2013م).

- مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية المتسارعة.
- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية.

- تنمية الاتجاهات الإيجابية والتفكير الناقد لدى المعلمات.
 - تحسين جودة التعليم، والتوسع في مفهوم التربية ليشمل الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم.
 - مواكبة التوجهات العالمية الحديثة، كالجودة والعمولة ومتطلبات التنافسية التعليمية.
- ويتضح مما سبق أن إدارة التطوير المهني تمثل الإطار التنظيمي الذي يحول أهداف التطوير المهني ومبرراته إلى برامج وممارسات عملية منظمة، بما يساهم في رفع كفاءة المعلمات وتحسين جودة الأداء التعليمي وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بكفاءة وفعالية

3. معايير إدارة التطوير المهني:

لتحقق إدارة التطوير المهني الأهداف التي تسعى من أجلها، ولتكون ذات فاعلية وجدوى فلا بد أن تتسم بمجموعة من المعايير، منها (أبو شندي، 2011م):

- إتاحة الفرصة أمام الموظفين في تحديد احتياجاتهم الفعلية من التدريب.
- إدراك المسؤولين عن التخطيط لبرامج التدريب أن مهمتهم هي تيسير حدوث النمو المهني، وليس فرضه.
- النظر لعملية التطوير المهني على أنها عملية اجتماعية تشاركية.
- أن يسود الاحترام والثقة المتبادلة مجتمعات التعلم المهنية للموظفين لتشجيعهم على المبادرة في الرأي والإقدام.
- أن تكون برامج التطوير المهني مستدامة.
- الاستفادة من خبرات العاملين وتجاربهم في إثراء نشاطات التطوير المهني.

4. مبررات الاهتمام بتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني:

أصبح توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني ضرورة تفرضها التحولات المتسارعة في البيئات التعليمية والمهنية، لما يوفره من إمكانات تساهم في رفع كفاءة العمليات الإدارية، وتحسين جودة القرارات وتعزيز فاعلية برامج التطوير المهني، وتتمثل أبرز مبررات الاهتمام بتطبيقه فيما يأتي:

- تحسين الوصول إلى المعلومات وإدارة المعرفة: إذ يساهم الذكاء الاصطناعي في تنظيم المعلومات واسترجاعها بكفاءة عالية، من خلال نظم إدارة المعرفة الذكية، ما يدعم سرعة الوصول إلى الموارد اللازمة ويعزز كفاءة الأداء المهني، وقد أشارت بعض التطبيقات إلى تحسن كفاءة الوصول إلى المعلومات بنسبة بلغت 25%.
- تعزيز تجربة المستفيدين: من خلال توفير الدعم الفوري عبر روبوتات الدردشة الذكية والخدمات المخصصة التي تلبي الاحتياجات الفردية، الأمر الذي يساهم في رفع مستوى الرضا وتحسين فاعلية العمليات التعليمية والإدارية (العلوي والنافعي، 2025).

- تنمية المهارات المهنية: حيث يتيح الذكاء الاصطناعي تقديم برامج تدريبية ذكية وتفاعلية، تعتمد على التعلم متعدد الوسائط والمحاكاة والواقع الافتراضي، ما يعزز اكتساب المهارات المهنية والقيادية ويرفع مستوى الاستيعاب والتطبيق العملي (رميض، 2023).
- مواجهة التحديات المستقبلية وتحسين الكفاءة المؤسسية: إذ يساعد الذكاء الاصطناعي المؤسسات على تطوير أساليب العمل واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، رغم ما يتطلبه من بنية تقنية متقدمة وتأهيل للكوادر البشرية وتوفير ضوابط لحماية البيانات والخصوصية (المسلي والشرقاوي، 2025).
- ويتضح مما سبق أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني يمثل خيارًا استراتيجيًا، يسهم في تحسين جودة الأداء المؤسسي ورفع كفاءة العمليات الإدارية والتدريبية، كما يدعم بناء بيئات تعليمية أكثر قدرة على الاستجابة لمتطلبات العصر، الأمر الذي يستدعي الاستثمار في هذه التقنيات وتوظيفها وفق أسس علمية تضمن تحقيق أقصى استفادة منها.
- مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني:**
- يمتد توظيف الذكاء الاصطناعي ليشمل مختلف مراحل إدارة التطوير المهني، بدءًا من تحديد الاحتياجات التدريبية وانتهاءً بالتقييم واتخاذ القرار، وذلك على النحو الآتي:
- تحديد الاحتياجات التدريبية وتشخيصها: يسهم الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الأداء والكفايات المهنية للمعلمات، وتحديد الفجوات التدريبية بدقة، بما يساعد على بناء خطط تطوير مهني تستجيب للاحتياجات الفعلية، كما تدعم نظم إدارة المعرفة الذكية الوصول إلى المعلومات ورفع كفاءة الأداء (العلوي والنافعي، 2025).
- التخطيط للبرامج التطويرية وتصميمها: تُستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي في إعداد برامج تطوير مهني مخصصة وفق احتياجات المعلمات وأهداف المؤسسة التعليمية، إضافة إلى تحسين إدارة الموارد التدريبية وجدولة البرامج بكفاءة أعلى (Wuisan et al., 2023).
- تنفيذ برامج التطوير المهني وإدارتها: يدعم الذكاء الاصطناعي تنفيذ البرامج من خلال منصات التعلم الذكية التي توفر محتوى تدريبيًا متكيفًا مع احتياجات المتدربات، إلى جانب أتمتة الإجراءات الإدارية وتقديم الدعم الفوري عبر المساعدات الافتراضية وروبوتات الدردشة (رميض، 2023).
- تقييم البرامج وقياس أثرها: يسهم الذكاء الاصطناعي في إجراء تقييمات مستمرة وتحليل نتائج المتدربات وتقديم تغذية راجعة فورية، فضلاً عن قياس أثر البرامج التدريبية على الأداء المهني ودعم عمليات التقويم المؤسسي.

- دعم اتخاذ القرار الإداري: يوفر الذكاء الاصطناعي لوحات بيانات وتحليلات متقدمة تساعد متخذي القرار على متابعة الأداء المهني للمعلمات واتخاذ قرارات أكثر دقة وموضوعية، بما يعزز كفاءة إدارة التطوير المهني وتحقيق أهدافها (Wuisan et al., 2023).
- ويتضح أن الذكاء الاصطناعي أصبح أداة متكاملة تدعم جميع مراحل إدارة التطوير المهني، وتساهم في رفع كفاءة العمليات الإدارية والتدريبية وتحسين جودة القرارات المبنية على البيانات.
- صعوبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني:**
- على الرغم من المزايا المتعددة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في تطوير العمليات الإدارية والتدريبية، فإن تطبيقه في إدارة التطوير المهني يواجه عدداً من التحديات التي قد تحد من فاعلية توظيفه في المؤسسات التعليمية، ومن أبرزها:
- الصعوبات التقنية والبنية التحتية: يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي بنية تقنية متقدمة، تشمل شبكات اتصال قوية وأنظمة رقمية متكاملة، ويُعد ضعف البنية التحتية وعدم تكامل الأنظمة من أبرز المعوقات التي تحد من الاستفادة الفاعلة من تطبيقاته.
- الصعوبات الأخلاقية والقانونية: تبرز تحديات تتعلق بحماية البيانات والخصوصية وشفافية القرارات التي تتخذها الأنظمة الذكية، ما يستدعي وجود تشريعات وضوابط أخلاقية تضمن الاستخدام المسؤول لهذه التقنيات.
- الصعوبات المالية: تحتاج تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى استثمارات مالية لتوفير الأجهزة والبرمجيات والصيانة والتحديث المستمر، ما يشكل تحدياً أمام بعض المؤسسات التعليمية ذات الموارد المحدودة (المسلمي والشرقاوي، 2025).
- الصعوبات البشرية: تتمثل في ضعف الكفايات الرقمية لدى بعض المعلمات والقيادات التعليمية، وقلة الدعم الفني المتخصص، بالإضافة إلى الأعباء الوظيفية التي قد تحد من الاستفادة من برامج التطوير القائمة على الذكاء الاصطناعي (رميض، 2023).
- الصعوبات التنظيمية والإدارية: يرتبط نجاح تطبيق الذكاء الاصطناعي بوجود رؤية استراتيجية وسياسات تنظيمية واضحة، في حين أن ضعف التخطيط المؤسسي وغياب الأطر التنظيمية الداعمة قد يحدان من فاعلية التطبيق (Wuisan et al., 2023).
- مقاومة التغيير وضعف ثقافة التحول الرقمي: قد تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي مقاومة من بعض العاملين؛ نتيجة التخوف من التقنيات الحديثة أو نقص الوعي بفوائدها، الأمر الذي يتطلب نشر ثقافة التحول الرقمي وتقديم برامج تدريبية داعمة لتسهيل تبنيها (العلوي والنافعي، 2025).

ويتضح مما سبق أن نجاح تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني لا يعتمد على توافر التقنيات الحديثة فحسب، بل يتطلب معالجة الجوانب التقنية والمالية والبشرية والتنظيمية والأخلاقية بصورة متكاملة، بما يضمن توظيف هذه التقنيات بكفاءة وفعالية في تطوير الأداء المهني وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة القحطاني (2022) إلى التعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك سعود، والكشف عن معوقات استخدامه ومتطلبات تطبيقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعها من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، في حين بلغت عينة الدراسة (54) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وجمعت البيانات باستخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية جاء بدرجة متوسطة، في مقابل ارتفاع مستوى المعوقات وارتفاع درجة المتطلبات اللازمة للتطبيق.

وفي سياق متصل، سعت دراسة الفراج (2024) إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة، مع بناء تصور مقترح لتعزيز هذا الدور. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمعها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة، بينما بلغت العينة (371) عضواً من جامعتي شقراء والأمير سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية جاء بدرجة متوسطة، مع وجود عدد من التحديات المرتبطة بضعف التدريب والدعم الفني والبنية التحتية التقنية. كما قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية، الأمر الذي يجعلها من الدراسات القريبة موضوعياً من الدراسة الحالية.

ومن منظور تجريبي يركز على التطوير المهني القائم على التقنيات الرقمية، هدفت دراسة التميمي (2025) إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى معلمات اللغة العربية من خلال برنامج تطوير مهني قائم على تطبيقات التحول الرقمي. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمعها من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وبلغت العينة (23) معلمة، واستخدمت أدوات قياس قبلية وبعدية للحكم على فاعلية البرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمات. وأكدت الدراسة أهمية توظيف التقنيات الرقمية في برامج التطوير المهني للمعلمين والمعلمات.

وفي الإطار نفسه، هدفت دراسة السيف (2025) إلى الكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمعها من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، بينما بلغت العينة العشوائية (316) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أفراد الدراسة يمتلكون وعياً نظرياً متوسطاً بأهمية الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية، إلا أن مستوى الاستخدام الفعلي لأدواته ظل محدوداً، مع وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

كما تناولت دراسة ملحم وآخرون (2025) اتجاهات معلمي التعليم المهني نحو تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات المرتبطة باستخدامه في المدارس الثانوية الأردنية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعها من معلمي التعليم المهني، بينما بلغت العينة (250) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (30) فقرة، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق الذكاء الاصطناعي، في مقابل استمرار عدد من المعوقات التي تحد من الاستخدام الفعلي، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب المؤهلات العليا وذوي الخبرة الطويلة، وأسهمت الدراسة في إبراز أثر المتغيرات الشخصية والمهنية في تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

على المستوى الدولي، أجرى Ling و Cheng و Tan (2025) دراسة هدفت إلى تحليل الاتجاهات البحثية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتطوير المهني للمعلمين خلال الفترة (2015-2024). واعتمدت الدراسة منهج المراجعة المنهجية وفق بروتوكول (PRISMA)، وشملت عينة الدراسة (95) دراسة علمية منشورة، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل الدراسات السابقة، وأظهرت النتائج أن غالبية البحوث ركزت على توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، في حين كانت الدراسات المعنية بالتطوير المهني للمعلمين محدودة نسبياً، بما يشير إلى وجود فجوة بحثية في هذا المجال.

وفي سياق استكشاف التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في التطوير المهني، هدفت دراسة Nurjanah وآخرين (2025) إلى التعرف على كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا. واعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتكون مجتمعها من معلمي اللغة الإنجليزية، في حين بلغت العينة (6) معلمين، واستخدمت المقابلات وتحليل الخبرات المهنية أداةً لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تطوير الكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية والتربوية للمعلمين، كما يوفر مرونة عالية في التعلم المهني المستمر، الأمر الذي يعزز من فاعلية التنمية المهنية.

وفي إطار الربط بين الذكاء الاصطناعي وإدارة الموارد البشرية التعليمية، هدفت دراسة Gârdan وآخرين (2025) إلى تحليل تصورات المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية، واعتمدت الدراسة منهجاً تحليلياً لفحص العلاقة بين المعرفة التقنية والتحديات التنظيمية وإدراك أهمية الذكاء الاصطناعي، وتكونت العينة من معلمين في عدد من المؤسسات التعليمية، بينما تم استخدام أدوات قياس كمية لتحليل العلاقات بين المتغيرات، وأظهرت النتائج أن التصورات الإيجابية وقبول التغيير وإدراك أهمية التقنية تمثل عوامل رئيسة في تعزيز تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما يسهم استخدامه في رفع كفاءة الأداء وتحسين الممارسات الإدارية.

أما دراسة Kaufman وآخرين (2025) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين وقادة المدارس في التعليم العام بالولايات المتحدة خلال العام الدراسي (2023-2024)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستندت إلى بيانات واسعة النطاق جُمعت من لوحات المعلمين والقادة التربويين، وأظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي كان أكثر انتشاراً لدى قادة المدارس مقارنة بالمعلمين، مع وجود فجوة واضحة في معدلات الاستخدام تعزى إلى غياب السياسات والإرشادات المؤسسية المنظمة.

تعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسات القحطاني (2022)، والفراج (2024)، والسيف (2025)، وملحم وآخرين (2025) في اعتماد المنهج الوصفي المسحي وتوظيف الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، كما تتفق معها في نتيجة عامة مفادها أن مستوى تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية ما يزال متوسطاً أو محدوداً، مع وجود معوقات بارزة تتمثل في ضعف البنية التحتية وقصور التدريب والدعم المؤسسي، كما تتقاطع مع دراسة الفراج (2024) في السياق السعودي وفي التوجه نحو بناء تصور مقترح لتفعيل الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسات القحطاني (2022) والفراج (2024) في تركيزها على بيئة المدارس الحكومية بدلاً من الجامعات، كما تختلف عن دراسة التميمي (2025) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي، ودراسة Nurjanah وآخرين (2025) التي اتبعت منهج دراسة الحالة، في حين تركز الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، كذلك تتميز بأنها تستهدف المعلمين تحديدًا، بينما استهدفت معظم الدراسات السابقة المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس بشكل عام. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتحديد محاور الأداة وفي تحديد أبعاد الكفايات المهنية التي يعززها الذكاء الاصطناعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تستهدف رصد واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني في المدارس الحكومية بمحافظة الخبر، وتحديد أبرز التحديات المرتبطة به، وصولاً إلى بناء تصور مقترح يستند إلى نتائج ميدانية.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

1. مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الخبر التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ، ويشمل المجتمع مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنات، وقد بلغ إجمالي عدد المعلمات (2737) معلمة و(172) مديرة موزعات على المراحل الدراسية الثلاث بمجموع كلي (2864). والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفق المراحل الدراسية:

جدول (1):

توزيع مجتمع الدراسة من معلمات ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الخبر

المرحلة الدراسية	عدد المديرات	عدد المعلمات
طفولة مبكرة	29	186
الابتدائية	53	1197
المتوسطة	27	651
الثانوية	18	703
الإجمالي	127	2737

2. عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة أسلوب العينة العشوائية البسيطة في اختيار أفراد عينة الدراسة. وقد حُدِّد حجم العينة استناداً إلى جدول كريجسي ومورغان لتحديد أحجام العينات، فتبعاً لحجم مجتمع الدراسة (2864) معلمة ومديرة، يحدد حجم للعينة بـ(354) مستجيبة، وقد بلغ حجم العينة المشاركة في الدراسة الاستطلاعية (30) مستجيبة للتحقق من صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

ثالثاً: خصائص أفراد العينة:

يتصف أفراد العينة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة؛ حيث وُزِعوا وفقاً لهذه المتغيرات، وتشمل: (مسمى الوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، التي تسهم في فهم نتائج الدراسة وتدعم تحليلاتها، ويمكن عرض ذلك على النحو الآتي:

جدول (2):

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	أفراد الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
مسعى الوظيفة	مديرة	91	25.7%
	معلمة	263	74.3%
	دبلوم	37	10.5%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	282	79.7%
	ماجستير	22	6.2%
	دكتوراه	13	3.7%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	8.8%
	من 5-10 سنوات	21	5.9%
	من 11-20 سنة	182	51.4%
	أكثر من 20 سنة	120	33.9%
المرحلة الدراسية	طفولة مبكرة	38	10.7%
	ابتدائي	177	50.0%
	متوسط	66	18.6%
	ثانوي	73	20.6%
الإجمالي		354	100%

تبين نتائج الجدول رقم (2) خصائص أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (354) فرداً، حيث توزعت العينة وفق عدد من المتغيرات، ففيما يتعلق بالوظيفة، شكّلت فئة المعلمات النسبة الأكبر من العينة بنسبة (74.3%) وبعدها (263) ويعزى ذلك إلى كبر حجم المجتمع، في حين بلغت نسبة المديرات (25.7%) وبعدها (91) وهي نسبة مناسبة لحجم المجتمع.

أما من حيث المؤهل العلمي، فنجد أن حاملات البكالوريوس على المؤهلات العلمية بنسبة (79.7%)، وهو ما يعكس أن معظم أفراد العينة يمتلكون تأهيلاً جامعيًا مناسبًا لطبيعة العمل التربوي، مع وجود نسبة محدودة من ذوي المؤهلات العليا، الأمر الذي قد يسهم في تنوع الخبرات المعرفية بدرجات متفاوتة داخل مجتمع الدراسة.

وبالنسبة لسنوات الخبرة، فتُظهر النتائج أن معظم أفراد العينة يمتلكون خبرة متوسطة إلى طويلة في العمل التربوي، حيث تتركز أعدادهن في الفئات الأعلى من سنوات الخبرة مقارنة بالفئات الأقل، وهو ما يعكس مستوى جيداً من الخبرة المهنية لدى أفراد الدراسة، ويمنح نتائج الدراسة قدرًا من المصداقية لاعتمادها على خبرات تراكمية متنوعة.

وفيما يخص المرحلة الدراسية، فتُظهر النتائج تنوع توزيع أفراد العينة عبر المراحل التعليمية المختلفة، مع تركيز أكبر في المرحلة الابتدائية مقارنة ببقية المراحل، ويُعزى ذلك إلى كِبَر حجم مجتمع المرحلة الابتدائية، وهو ما يعكس شمولية تمثيل المراحل الدراسية، ويسهم في إثراء نتائج الدراسة من خلال تنوع البيئات التعليمية.

رابعاً: أداة الدراسة:

1. بناء الأداة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم اعتماد الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وذلك لمُناسبتها للمنهج الوصفي المسحي، وقدرتها على الوصول إلى عدد كبير من أفراد المجتمع في وقت قصير، وقد استُرشد في بناء الاستبانة بما يأتي:

- الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاصطناعي وإدارة التطوير المهني.
- آراء المختصين والخبراء في مجال تقنيات التعليم والإدارة التربوية.
- نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولية.

2. وصف الأداة: تتكوّن الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين رئيسيين:
الجزء الأول: البيانات الشخصية والوظيفية، وتشمل: الوظيفة الحالية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.

الجزء الثاني: محاور الاستبانة، وتتضمن محورين رئيسيين:

1. المحور الأول: واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية، ويشتمل على (13) فقرة.

2. المحور الثاني: التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في المدارس الحكومية، ويشتمل على (11) فقرة.

وقد اعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) للإجابة عن فقراتها. وتمت معالجة الاستجابات حسب وزن درجات الموافقة لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

جدول (3):

وزن درجات الموافقة لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوزن	5	4	3	2	1

وبناءً على هذا المقياس، تم تحديد مستويات التقييم من خلال تقسيم المتوسطات الحسابية إلى خمس فئات متساوية؛ حيث حُسب طول الفئة بقسمة المدى (4) على عدد الفئات (5)، فكانت قيمة كل فئة (0.80). وعليه، تم تحديد مستويات الموافقة حسب الجدول الآتي:

جدول (4):

تقسيم فئات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	مستوى الموافقة	حدود الفئة
1	منخفض جداً	1.80 - 1.00
2	منخفض	2.60 - 1.81
3	متوسط	3.40 - 2.62
4	مرتفع	4.20 - 3.41
5	مرتفع جداً	5.00 - 4.21

خامساً: صدق الأداة وثباتها:

1. صدق الأداة: للتحقق من صدق الاستبانة أستخدم نوعين من الصدق، هما:
أ. صدق المحكمين (الصدق الظاهري): عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وذلك بهدف التحقق من مدى وضوح الفقرات ودقة صياغتها اللغوية، وانتمائها إلى المحاور التي وُضعت فيها، ومدى شمولها وتغطيتها لأبعاد الموضوع، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم القيّمة، أُجريت التعديلات اللازمة على عدد من الفقرات، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): للتحقق من الصدق البنائي، أستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط الدالة إحصائياً في النطاق المقبول (أعلى من 0.361) عند مستوى دلالة (0.05)، ما يدل على انتماء الفقرات إلى محاورها وتمتعها باتساق داخلي مرتفع.
وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5):

معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية	معامل الارتباط
الدرجة الكلية لمحور واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.	0.969**
الدرجة الكلية لمحور التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي.	0.965**
الدرجة الكلية بين المحورين والأداة ككل.	0.869**

** وجود دلالة عند مستوى (0.05)

وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.965) و(0.969)، فيما بلغت الدرجة الكلية بين المحورين والأداة ككل (0.869)، وهي قيم دالة إحصائياً تؤكد صدق البناء الكلي للاستبانة واتساق محاورها.

2. ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، إذ يُعدُّ من أكثر مؤشرات الثبات شيوعاً واستخداماً في الدراسات التربوية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة ولأداة الكلية:

جدول (6):

معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا	درجة الثبات
المحور الأول: واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي.	13	0.957	مرتفعة جداً
المحور الثاني: التحديات التي تحد من التطبيق.	11	0.948	مرتفعة جداً
الأداة الكلية.	24	0.973	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاستبانة مرتفعة جداً، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة الكلية (0.973)، وتراوحت معاملات المحاور بين (0.948) و(0.957)، وهي قيم مرتفعة تجاوزت الحد المقبول إحصائياً (0.70)، ما يؤكد ثبات الأداة وصلاحيّة تطبيقها وإمكانية الوثوق بنتائجها.

سادساً: إجراءات الدراسة:

طبقت الدراسة الميدانية وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاصطناعي وإدارة التطوير المهني، وتحديد الإطار النظري للدراسة.
- بناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية، استناداً إلى الأدب النظري وأسئلة الدراسة وأهدافها.
- عرض الاستبانة على المحكمين المتخصصين للتحقق من صدقها الظاهري، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم.
- تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) مستجيبة، والتحقق من صدق الأداة وثباتها إحصائياً.
- توزيع الاستبانة إلكترونياً المعدة باستخدام Google Forms على أفراد عينة الدراسة الأساسية من معلمات ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الخبر.
- متابعة الاستجابات إلكترونياً وتذكير المستجيبات بضرورة الإجابة خلال المدة المحددة للتطبيق، وذلك حرصاً على اكتمال البيانات.
- جمع الاستجابات وتفريغها وترميزها وإدخالها في برنامج (SPSS).

- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.
- صياغة النتائج والتوصيات والمقترحات، والتصور المقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني في ضوء نتائج الدراسة.
- سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:
- استُعين بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:
- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد العينة ووصف توزيعهم وفق المتغيرات الديموغرافية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لقياس مستوى استجابات أفراد العينة نحو فقرات الاستبانة وترتيبها تنازلياً.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة عبر حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص: ما واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في برامج إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم الاعتماد على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات (ن = 263) على فقرات المحور الأول وفق مقياس ليكرت الخماسي، ويعرض الجدول (7) هذه النتائج مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق درجة أهميتها من وجهة نظرهن.

جدول (7):

تكرارات ونسب درجات الموافقة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على فقرات المحور الأول (ن=263)

م	الفقرة	درجة الموافقة (التكرارات – النسبة المئوية)					الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	تُسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة قرارات التطوير المهني وتقويم أداء المعلمات.	107 (40.7%)	120 (45.6%)	26 (9.9%)	9 (3.4%)	1 (0.4%)	0.792	1	مرتفع جداً

م	الفقرة	درجة الموافقة (التكرارات – النسبة المئوية)						الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي			
3	تتلي منصات الذكاء الاصطناعي الاحتياجات التدريبية الفردية للمعلمات عبر مسارات تطوير مهني مخصصة. تشارك المعلمات فعلياً في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن برامج التطوير المهني.	104 (39.5%)	110 (41.8%)	45 (17.1%)	2 (0.8%)	2 (0.8%)	4.19	0.796	2	مرتفع
1	تتبع تطبيقات الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة فورية للمعلمات حول ممارساتهن المهنية لتطويرها.	78 (29.7%)	131 (49.8%)	46 (17.5%)	1 (0.4%)	7 (2.7%)	4.06	0.782	3	مرتفع
1	توظف الأنظمة الذكية في إدارة وتنظيم برامج التطوير المهني وأتمتة الإجراءات الإدارية المتعلقة بها.	97 (36.9%)	108 (41.1%)	40 (15.2%)	6 (2.3%)	12 (4.6%)	4.06	0.953	4	مرتفع
8	تتوافق المواد التدريبية المنشأة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع الاحتياجات المهنية للمعلمات.	86 (32.7%)	118 (44.9%)	47 (17.9%)	1 (0.4%)	11 (4.2%)	4.05	0.841	5	مرتفع
4	تتوافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التطبيقات التدريبية المنشأة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع الاحتياجات المهنية للمعلمات.	91 (34.6%)	114 (43.3%)	40 (15.2%)	2 (0.8%)	16 (6.1%)	4.05	0.900	6	مرتفع
2	تُحدّد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاحتياجات التدريبية للمعلمات بدقة استناداً إلى بيانات الأداء الفعلي.	86 (32.7%)	116 (44.1%)	45 (17.1%)	5 (1.9%)	11 (4.2%)	4.02	0.916	7	مرتفع
1	توظف الإدارة المدرسية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط لبرامج التطوير المهني للمعلمات.	95 (36.1%)	103 (39.2%)	46 (17.5%)	6 (2.3%)	13 (4.9%)	4.02	0.971	8	مرتفع
6	تعتمد إدارة المدرسة على تقارير الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرارات.	64 (24.3%)	94 (35.7%)	60 (22.8%)	5 (1.9%)	40 (15.2%)	3.65	1.066	9	مرتفع

م	الفقرة	درجة الموافقة (التكرارات – النسبة المئوية)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1 2	الاصطناعي القائمة على البيانات في اتخاذ قرارات تطويرية دقيقة.	66 (25.1%)	83 (31.6%)	65 (24.7%)	40 (15.2%)	9 (3.4%)	3.60	1.121	10	مرتفع
	تعتمد الإدارة المدرسية على منصات ذكية لمتابعة تقدم المعلمات في برامج التطوير المهني وتقويمه.									
9	تمتلك المدرسة بنية تحتية رقمية ملائمة تُمكن من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.	61 (23.2%)	74 (28.1%)	58 (22.1%)	48 (18.3%)	22 (8.4%)	3.40	1.255	11	متوسط
5	ضعف اعتماد الإدارة المدرسية على أنظمة الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ قرارات التطوير المهني للمعلمات.	79 (30.0%)	93 (35.4%)	57 (21.7%)	25 (9.5%)	9 (3.4%)	2.21	1.080	12	منخفض
1 1	تفتقر المدرسة إلى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تقويم أداء المعلمات وتحديد مجالات التحسين.	83 (31.6%)	84 (31.9%)	63 (24.0%)	26 (9.9%)	7 (2.7%)	2.20	1.074	13	منخفض
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الإجمالي للمحور الأول										
							3.67	0.965	-	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.67) بانحراف معياري (0.965)، ما يشير إلى وجود مستوى جيد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني من وجهة نظر المعلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحول الرقمي الذي تشهده المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، والتوسع في تبني التقنيات الذكية في مجالات التدريب والتطوير المهني وإدارة الموارد البشرية التعليمية، الأمر الذي انعكس على إدراك المعلمات لأهمية هذه التطبيقات ودورها في تحسين كفاءة العمليات الإدارية والتدريبية، كما تعكس هذه النتيجة إدراكاً إيجابياً لدى المعلمات لقدرة الذكاء الاصطناعي على دعم وظائف إدارة التطوير المهني المختلفة، بدءاً من تحديد الاحتياجات

التدريبية وتصميم البرامج المهنية، مروراً بتنفيذها ومتابعتها، وانتهاءً بدعم اتخاذ القرار وتقييم الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Wuisan et al., 2023) و(العلوي والنافعي، 2025) من أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبحت تمثل أداة فاعلة في تحسين كفاءة إدارة التطوير المهني ورفع جودة القرارات المرتبطة به.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (7) «تُسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة قرارات التطوير المهني وتقييم أداء المعلمات» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.792)، وهو من أقل قيم الانحراف المعياري في المحور، ما يدل على ارتفاع درجة الاتفاق بين أفراد العينة حول هذه الفقرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمات للأثر المباشر الذي تحدثه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة القرارات المهنية، من خلال تحليل البيانات وتقديم مؤشرات دقيقة تسهم في تطوير الأداء المهني وتقييمه بصورة أكثر موضوعية. كما تعكس هذه النتيجة تنامي الوعي بأهمية القرارات المهنية على البيانات في تطوير العمل التربوي، وهو ما أكدته الأدبيات التي أشارت إلى قدرة الذكاء الاصطناعي على رفع دقة القرارات الإدارية وتحسين كفاءة إدارة الموارد البشرية والتطوير المهني (Wuisan et al., 2023). وجاءت الفقرة (3) «تلبّي منصات الذكاء الاصطناعي الاحتياجات التدريبية الفردية للمعلمات عبر مسارات تطوير مهني مخصصة» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.796)، ما يشير إلى وجود اتفاق مرتفع بين المعلمات حول قدرة هذه التطبيقات على مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات المهنية المتباينة، وقد يُعزى ذلك إلى ما توفره أنظمة الذكاء الاصطناعي من إمكانيات في تحليل الاحتياجات التدريبية وتصميم مسارات تعلم مخصصة، تتناسب مع مستوى كل معلمة ومتطلباتها المهنية، وهو ما يتفق مع التوجهات الحديثة في التطوير المهني القائم على التخصيص والشخصنة.

كما جاءت الفقرة (5) «ضعف اعتماد الإدارة المدرسية على أنظمة الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ قرارات التطوير المهني للمعلمات» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.21) وانحراف معياري (1.080)، وباعتبارها فقرة سالبة الاتجاه أيضاً، فإن انخفاض متوسطها يشير إلى رفض المعلمات لفكرة ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في دعم القرارات التطويرية، وهو ما يؤكد ما أظهرته النتائج المرتفعة للفقرات الإيجابية المرتبطة باتخاذ القرار، غير أن قيمة الانحراف المعياري المرتفعة نسبياً تكشف عن وجود تفاوت بين المدارس في مستوى الاستفادة من هذه التطبيقات عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالتطوير المهني.

في المقابل، جاءت الفقرة (11) «تفتقر المدرسة إلى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء المعلمات وتحديد مجالات التحسين» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.20) وانحراف معياري (1.074). ونظراً لكونها فقرة سالبة الاتجاه، فإن انخفاض متوسطها يشير إلى عدم موافقة المعلمات على مضمونها، وهو ما يُفسّر بوجود مستوى مقبول من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تقييم الأداء وتحديد مجالات التحسين. إلا أن ارتفاع الانحراف المعياري نسبياً يدل على تباين وجهات نظر المعلمات

حول هذا الجانب، الأمر الذي قد يعكس اختلاف مستويات التطبيق بين المدارس أو تفاوت درجة اطلاع المعلمات على آليات التقويم الذكية المستخدمة في مدارسهن.

ومن الملاحظ أن أعلى الفقرات في المحور اتسمت بانحرافات معيارية منخفضة تراوحت بين (0.792-0.796)، ما يدل على وجود درجة عالية من التجانس والاتفاق بين المعلمات حول الأثر الإيجابي للذكاء الاصطناعي في تحسين القرارات المهنية وتخصيص البرامج التدريبية. في حين أن الفقرات الأدنى جاءت بانحرافات معيارية أعلى من (1.00)، الأمر الذي يشير إلى تباين الخبرات والممارسات بين المدارس فيما يتعلق بتطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر ارتباطاً بالتقويم المؤسسي واتخاذ القرار الإداري.

وعموماً، تشير هذه النتائج إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات أصبح واقعاً ملموساً في المدارس الحكومية بمحافظه الخبر، إلا أن مستوى التطبيق يبدو أكثر وضوحاً في الجوانب المرتبطة بالتخطيط والتطوير وتحسين القرارات المهنية، مقارنة بالجوانب المرتبطة بالتقويم المؤسسي المتكامل واستخدام الأنظمة الذكية بصورة استراتيجية، وهو ما يستدعي تعزيز البنية التقنية وتطوير القدرات البشرية لضمان توظيف أكثر شمولاً وفعالية لهذه التقنيات

السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بمحافظه الخبر من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديرات المدارس على فقرات المحور الثاني وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بهدف تحديد مستوى هذه التحديات وترتيبها بحسب أهميتها، ويعرض الجدول (8) النتائج مرتبةً ترتيباً تنازلياً وفق الأهمية النسبية. جدول (8):

تكرارات ونسب درجات الموافقة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرات على فقرات المحور الثاني (ن=91)

م	الفقرة	درجة الموافقة (التكرارات - النسبة المئوية)					الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
9	ضعف البنية التحتية التقنية والرقمية في المدارس لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.	20 (22.0%)	38 (41.8%)	29 (31.9%)	0 (0.0%)	4 (4.4%)	3.77	1	مرتفع
2	يُحدّ غياب الدعم الفني والإداري المتخصص من قدرة الإدارة	12 (13.2%)	57 (62.6%)	14 (15.4%)	4 (4.4%)	4 (4.4%)	3.76	2	مرتفع

درجة الموافقة (التكرارات – النسبة المئوية)								
م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الترتيب	المستوى							
1	المدرسية على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.	8 (8.8%)	57 (62.6%)	10 (11.0%)	12 (13.2%)	4 (4.4%)	3.58	0.978
3	يسهم ضعف التخطيط المدرسي في إعاقه توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.	8 (8.8%)	57 (62.6%)	10 (11.0%)	12 (13.2%)	4 (4.4%)	3.58	0.978
8	يُحدّ انخفاض الميزانيات وارتفاع تكلفه تطبيقات الذكاء الاصطناعي من توظيفها في التطوير المهني.	16 (17.6%)	30 (33.0%)	37 (40.7%)	4 (4.4%)	4 (4.4%)	3.55	0.981
4	تُعدّ قلة البرامج التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي ومحدودية الوعي بتطبيقاته عائقاً في مسار التطوير المهني.	8 (8.8%)	51 (56.0%)	20 (22.0%)	4 (4.4%)	8 (8.8%)	3.52	1.026
5	يُشكّل غياب التشريعات القانونية وضعف السياسات الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي عقبةً في التطوير المهني.	12 (13.2%)	39 (42.9%)	18 (19.8%)	14 (15.4%)	8 (8.8%)	3.36	1.160
6	كثرة الأعباء الوظيفية للمعلمات تحدّ من استيعاب تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.	8 (8.8%)	42 (46.2%)	19 (20.9%)	18 (19.8%)	4 (4.4%)	3.35	1.037
7	غياب تطبيق سياسة الأمن السيبراني خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.	8 (8.8%)	43 (47.3%)	18 (19.8%)	14 (15.4%)	8 (8.8%)	3.32	1.114
8	غياب تطبيق سياسة الأمن السيبراني خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.	8 (8.8%)	43 (47.3%)	18 (19.8%)	14 (15.4%)	8 (8.8%)	3.32	1.114

درجة الموافقة (التكرارات – النسبة المئوية)

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	تحد القيود المؤسسية وضعف السياسات التنظيمية من دمج الذكاء الاصطناعي في منظومة التطوير المهني.	4 (4.4%)	50 (54.9%)	9 (9.9%)	24 (26.4%)	4 (4.4%)	3.29	1.047	9	متوسط
4	تُسهم مقاومة التغيير التقني لدى المعلمين في الحد من تقبل وتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التطوير المهني.	4 (4.4%)	38 (41.8%)	18 (19.8%)	27 (29.7%)	4 (4.4%)	3.12	1.031	10	متوسط
5	ضعف المهارات الرقمية لدى المعلمين وصعوبة التعامل مع التطبيقات التقنية لا يُعد عائقاً أمام الاستفادة من الذكاء الاصطناعي.	8 (8.8%)	32 (35.2%)	28 (30.8%)	19 (20.9%)	4 (4.4%)	2.77	1.023	11	متوسط
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الإجمالي للمحور الثاني										
							3.40	1.022	-	متوسط

من الجدول (8) أن التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.40) بانحراف معياري (1.022). وتشير هذه النتيجة إلى أن مديرات المدارس يدركن وجود تحديات حقيقية تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني، إلا أن هذه التحديات لم تصل إلى مستوى مرتفع يعوق التطبيق بصورة كاملة. ويمكن تفسير ذلك بأن المؤسسات التعليمية تشهد تقدماً ملحوظاً في مجال التحول الرقمي وتبني التقنيات الحديثة، غير أن هذا التقدم لا يزال يواجه بعض المعوقات المرتبطة بالموارد والإمكانات التنظيمية والتقنية اللازمة للتطبيق الفاعل والمستدام، كما تعكس النتيجة الكلية أن التحديات المرتبطة ببيئة العمل والمؤسسة التعليمية تفوق في تأثيرها التحديات المرتبطة بالمعلمين أنفسهم، وهو ما يشير إلى أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني يعتمد بدرجة أكبر على جاهزية البيئة التنظيمية والتقنية أكثر من اعتماده على الاستعداد الفردي للعاملات في الميدان التربوي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات الحديثة من أن التحول نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي يتطلب بنية تحتية رقمية متكاملة، وتمويلاً مناسباً، ودعمًا فنياً وإدارياً مستمراً، إضافة إلى سياسات تنظيمية واضحة تضمن استدامة التطبيق وفاعليته.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (9) «ضعف البنية التحتية التقنية والرقمية في المدارس لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.944)، ما يدل على اتفاق مرتفع نسبياً بين مديرات المدارس حول كونها أبرز التحديات التي تواجه التطبيق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتطلب بنية تقنية متطورة، تشمل شبكات اتصال فعّالة، وأجهزة وأنظمة متقدمة، وقواعد بيانات مترابطة، وهي متطلبات قد لا تتوفر بالمستوى نفسه في جميع المدارس، كما تعكس هذه النتيجة إدراكاً لدى المديرات بأن نجاح التحول نحو التطبيقات الذكية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الجاهزية التقنية للمؤسسة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المسلمي والشرقاوي (2025) من أن ضعف البنية التحتية الرقمية يمثل أحد أهم العوائق أمام توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

وجاءت الفقرة (2) «يُحدّ غياب الدعم الفني والإداري المتخصص من قدرة الإدارة المدرسية على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.899)، وهو أقل انحراف معياري بين جميع فقرات المحور، ما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتفاق بين مديرات المدارس حول أهمية هذا التحدي. ويمكن تفسير ذلك بأن تطبيق الذكاء الاصطناعي لا يعتمد على توفير الأنظمة التقنية فقط، بل يحتاج إلى خبرات بشرية متخصصة، قادرة على إدارة هذه الأنظمة وتشغيلها وتقديم الدعم المستمر للمستخدمين منها، كما تعكس هذه النتيجة الحاجة إلى بناء قدرات مؤسسية متخصصة تواكب التطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

كما جاءت الفقرة (4) «تُسهم مقاومة التغيير التقني لدى المعلمين في الحد من تقبل وتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التطوير المهني» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.12) وانحراف معياري (1.031)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقاومة التغيير لا تمثل عائقاً جوهرياً من وجهة نظر مديرات المدارس، وهو ما يمكن تفسيره بارتفاع مستوى الوعي بأهمية التحول الرقمي في البيئة التعليمية، وبازدياد تقبل المعلمين للتقنيات الحديثة؛ نتيجة الخبرات المتراكمة في استخدام الأنظمة والمنصات الإلكترونية.

في المقابل، جاءت الفقرة (5) «ضعف المهارات الرقمية لدى المعلمين وصعوبة التعامل مع التطبيقات التقنية لا يُعد عائقاً أمام الاستفادة من الذكاء الاصطناعي» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وانحراف معياري (1.023). ونظراً لكونها فقرة سالبة الاتجاه، فإن انخفاض متوسطها يشير إلى أن مديرات المدارس لا يتفقن مع مضمونها بشكل كامل، وهو ما يعني أن المهارات الرقمية للمعلمين ما تزال تمثل تحدياً بدرجة معينة، وإن لم تكن من أبرز التحديات مقارنة بالعوامل المؤسسية والتقنية الأخرى، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يمتلكون أساساً مقبولاً من المهارات التقنية؛ نتيجة التوسع في استخدام المنصات الرقمية خلال السنوات الأخيرة، إلا أن التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتقدمة يتطلب مهارات أكثر تخصصاً وتدريباً مستمراً.

ومن الملاحظ أن الفقرات الأعلى ترتيباً اتسمت بانحرافات معيارية منخفضة نسبياً تراوحت بين (0.899–0.944)، ما يدل على وجود توافق واضح بين مديرات المدارس حول طبيعة التحديات الرئيسية التي تواجه التطبيق، في حين اتسمت بعض الفقرات الأخرى بانحرافات معيارية أعلى، مثل الفقرة (10) التي بلغ انحرافها المعياري (1.160)، وهو ما يشير إلى تباين وجهات النظر حول التحديات التشريعية والأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، وربما يعود ذلك إلى اختلاف مستوى الوعي بهذه القضايا من مدرسة إلى أخرى. وبصفة عامة، تكشف النتائج أن التحديات الأكثر تأثيراً في تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني ترتبط بالبنية التحتية التقنية والدعم الفني والإداري والموارد المؤسسية، في حين جاءت التحديات المرتبطة بالمعلمين أنفسهم في مراتب متأخرة نسبياً، ويؤكد ذلك أن تعزيز تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس يتطلب التركيز على تطوير البيئة المؤسسية الداعمة، وتوفير البنية التحتية المناسبة، وبناء فرق فنية متخصصة، بما يضمن تحقيق الاستفادة القصوى من هذه التقنيات في إدارة التطوير المهني.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمين في

المدارس الحكومية؟

تم بناء التصور وفق ما سبق من نتائج وأدبيات النحو الآتي:

فلسفة التصور المقترح:

تُعدّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي من المرتكزات الاستراتيجية الحديثة في تطوير المنظومات التعليمية، لما لها من دور فاعل في تحسين كفاءة العمليات الإدارية وجودة القرارات المرتبطة بالتطوير المهني للمعلمين، وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة ومتطلبات رؤية المملكة 2030، تبرز الحاجة إلى الانتقال بتوظيف هذه التطبيقات من الاستخدامات التشغيلية المحدودة إلى منظومة مؤسسية متكاملة ومستدامة، وانطلاقاً من ذلك، يأتي هذا التصور المقترح لتقديم إطار عملي يحدد آليات تفعيل الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية بمحاظلة الخبر، بما يساهم في تطوير الأداء المهني وتحسين فاعلية الممارسات الإدارية.

منطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من مجموعة من المرتكزات الأساسية، من أبرزها:

- دعم توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 نحو التحول الرقمي في التعليم، وما تتطلبه من توظيف التقنيات الحديثة في تطوير الأداء المهني للمعلمين.
- ما يشهده التعليم السعودي من تطورات متسارعة على الأصعدة التقنية والإدارية والمهنية، الأمر الذي يستدعي من المدارس الحكومية مواكبة هذه التحولات، وتحديث أساليب إدارة التطوير المهني بما يتناسب مع متطلبات المرحلة.

- التوجه العالمي المتنامي نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجالات التعليمية والإدارية، وما أثبتته هذه التقنيات من فاعلية في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز كفاءة اتخاذ القرار.
- الأهمية المحورية للتطوير المهني المستمر للمعلمات، بوصفه ركيزة أساسية في تحسين جودة العملية التعليمية، والحاجة إلى أساليب ذكية تُسهم في إدارته بكفاءة أعلى ودقة أكبر.

أهداف التصور المقترح:

- يسعى هذا التصور إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- تعزيز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظه الخبر بما يرتقي بمستوى الأداء المهني.
- معالجة التحديات التي تحدّ من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات من خلال آليات عملية قابلة للتنفيذ.
- تقديم إطار تطبيقي متكامل يُرسي توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات، بوصفه ممارسة مؤسسية راسخة لا أداة طارئة.

مبررات التصور المقترح:

- تعددت المبررات الداعية إلى تقديم هذا التصور المقترح، من أبرزها:
- غياب تصور واضح يرسم آليات تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات في بيئة المدارس الحكومية السعودية، وهو ما أكدته الدراسات السابقة التي كشفت عن فجوة بحثية في هذا الميدان.
- وجود فجوة حقيقية بين الوعي النظري بأهمية الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني ومستوى التطبيق الفعلي في المدارس الحكومية، ما يستدعي تدخلاً مؤسسياً منظماً.
- قصور التوظيف المؤسسي الاستراتيجي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ القرار وتقييم الأداء، في مقابل حضور تشغيلي ملموس في الممارسات اليومية.
- تصدّر التحديات المالية والتقنية وضعف البنية التحتية قائمة التحديات، التي تحدّ من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني، ما يستوجب معالجة مدروسة ضمن إطار مؤسسي واضح.
- ثبوت امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية اللازمة، وأن العائق الحقيقي يكمن في القصور المؤسسي لا في ضعف القدرة الفردية، ما يعني أن التصور المقترح سيجد بيئة بشرية مهيأة للتطبيق.

متطلبات التصور المقترح:

يستلزم تطبيق هذا التصور توافر جملة من المتطلبات الأساسية، أبرزها:

أولاً: المتطلبات التقنية:

- توفير بنية تحتية رقمية ملائمة تشمل شبكات الاتصال والخوادم ومنصات التعلم الذكية في المدارس الحكومية.
- اعتماد تطبيقات وأنظمة ذكية مرخصة تدعم عمليات التطوير المهني وتتوافق مع البيئة التعليمية السعودية.
- ضمان الأمن السيبراني وحماية بيانات المعلمين وفق السياسات والتشريعات المعتمدة.

ثانياً: المتطلبات البشرية:

- تأهيل القيادات المدرسية وتدريبهم على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.
- توفير كوادر فنية متخصصة تتولى دعم المدارس وصيانة الأنظمة الذكية وحل الإشكاليات التقنية.
- بناء وعي المعلمين بأهمية هذه التطبيقات وتشجيعهم على توظيفها في ممارساتهم المهنية.

ثالثاً: المتطلبات المالية:

- رصد ميزانيات كافية لاقتناء الأنظمة والبرمجيات والأجهزة اللازمة وصيانتها.
- توفير حوافز مادية ومعنوية تشجع المعلمين والقيادات المدرسية على تبني توظيف الذكاء الاصطناعي.

رابعاً: المتطلبات التنظيمية:

- وضع سياسات واضحة تنظم توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية وضمن حماية البيانات.
- إدراج توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني ضمن الخطة المدرسية السنوية بأهداف قابلة للقياس.
- ربط مؤشرات تقييم أداء القيادة المدرسية بمستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.

آليات التصور المقترح:

يقوم هذا التصور على منظومة من الآليات العملية المتكاملة، تُنفَّذ عبر أربع مراحل متتابعة، وتتضمن عدداً من الممارسات والأنشطة، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: التهيئة والتخطيط:

تُعَدّ هذه المرحلة الأساس الذي يقوم عليه التصور، إذ لا يمكن لأي تطبيق تقني أن ينجح في غياب تهيئة مؤسسية حقيقية وتخطيط مدروس، وتشمل هذه المرحلة الممارسات والأنشطة الآتية:

- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لإجراء مسح شامل للجهازية الرقمية للمدارس الحكومية، وتحديد الفجوات التقنية والبشرية، وتحليل بياناتها.
- توفير البنية التحتية الرقمية اللازمة من شبكات وأجهزة ومنصات ذكية.
- تأهيل القيادات المدرسية وتدريبهن على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.
- نشر الوعي بين المعلمات بأهمية الذكاء الاصطناعي وأثره في تطوير ممارساتهن المهنية.
- إعداد خطة استراتيجية واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات، تتضمن الأهداف والأولويات والموارد اللازمة والجدول الزمني للتنفيذ.
- تشكيل فريق قيادي متخصص يتولى قيادة التحول الرقمي في المدرسة، والإشراف على تنفيذ الخطة الاستراتيجية ومتابعة مساراتها.

المرحلة الثانية: التصميم والإعداد:

تقوم هذه المرحلة على تحويل الخطة الاستراتيجية إلى برامج وأنشطة قابلة للتنفيذ، وتشمل الممارسات والأنشطة الآتية:

- تشخيص الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات، من خلال أنظمة ذكية تعتمد على تحليل بيانات الأداء الوظيفي وتحديد الفجوات المهنية لكل معلمة.
- تصميم برامج تطوير مهني مخصصة، تراعي الاحتياجات الفردية لكل معلمة وأهدافها المهنية ومتطلبات المرحلة الدراسية التي تعمل فيها.
- اختيار التطبيقات والمنصات الذكية المناسبة لتنفيذ برامج التطوير المهني وفق إمكانيات المدرسة واحتياجاتها.
- إعداد المحتوى التدريبي الرقمي المتنوع الذي يتوافق مع أساليب التعلم المختلفة ويستثمر تقنيات الذكاء الاصطناعي في توليده وتحديثه.
- بناء قواعد بيانات شاملة للمعلمات تتضمن بيانات أدائهن ومساراتهن المهنية وبرامج تطويرهن السابقة، لتكون مرجعاً للأنظمة الذكية في اتخاذ القرارات التطويرية.
- وضع معايير واضحة لقياس أثر برامج التطوير المهني على الأداء الفعلي للمعلمات داخل الفصل الدراسي.

المرحلة الثالثة: التنفيذ:

تُمثّل هذه المرحلة الممارسة الفعلية لما تم التخطيط له وتصميمه في المرحلتين السابقتين، وتشمل الممارسات والأنشطة الآتية:

- تفعيل منصات التعلم الذكية وإتاحتها للمعلمات بصورة مرنة، تُتيح التعلم في أي وقت ومكان بما يُقلص أثر الأعباء الوظيفية على المشاركة في برامج التطوير المهني.
- توظيف الأنظمة الذكية في أتمتة الإجراءات الإدارية المرتبطة بالتطوير المهني كالتسجيل وإدارة الجداول ومتابعة الحضور وإصدار الشهادات.
- تفعيل الروبوتات المحادثائية لتقديم الدعم الفوري للمعلمات والإجابة عن استفساراتهن حول برامج التطوير المهني.
- تنفيذ برامج التدريب التفاعلية القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تُراعي مستوى كل معلمة وتُتيح التعلم التكيفي وفق احتياجاتها.
- توفير لوحات بيانات تفاعلية لمديرات المدارس، تُتيح متابعة مستوى مشاركة المعلمات وتقديمهن في برامج التطوير المهني بصورة آنية.
- تفعيل منظومة التغذية الراجعة الفورية التي تُمكن المعلمات من الاطلاع على مستوى أدائهن ومجالات تطويرهن بصورة مستمرة.

المرحلة الرابعة: التقويم:

- تُعَدّ هذه المرحلة الركيزة التي تضمن استمرارية التطور، إذ لا يكتمل أي تصور مقترح دون منظومة تقويم شاملة، تقيس أثره وتكشف مواطن القوة والضعف، وتشمل الممارسات والأنشطة الآتية:
- اعتماد أدوات تقويم مستمرة مدعومة بالذكاء الاصطناعي تتجاوز التقويم النهائي التقليدي إلى تقييم فوري ومستمر يرصد تطور المعلمة طوال فترة مشاركتها في البرنامج.
 - توظيف تحليلات التعلم لرصد أثر برامج التطوير المهني على الأداء الفعلي للمعلمات داخل الفصل الدراسي وقياس مدى انعكاسها على جودة التعليم.
 - استخدام لوحات البيانات المؤسسية الشاملة التي تُمكن القيادة المدرسية من اتخاذ قرارات تطويرية مبنية على أدلة واقعية لا على تقديرات ذاتية.
 - تقويم البرامج التدريبية المنفذة بصورة دورية وتحديثها في ضوء نتائج التقويم والمستجدات التقنية.
 - توظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج التقويم واستخراج توصيات تطويرية آلية.

• ربط نتائج التقويم بمنظومة الحوافز والترقي المهني بما يعزز دافعية المعلمات نحو التطوير المستمر.

• إجراء مراجعة شاملة دورية للتصور ذاته وتحديث محاوره في ضوء المتغيرات الميدانية لضمان استمرارية ملائمة للواقع التعليمي.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

على الرغم من أهمية هذا التصور إلا أن تطبيقه قد يواجه جملة من المعوقات، أبرزها:

أولاً: المعوقات التقنية والمالية:

• ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المدارس الحكومية وعدم توافر الأجهزة والشبكات اللازمة لتشغيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

• ارتفاع تكاليف اقتناء الأنظمة والبرمجيات الذكية وصيانتها، في ظل محدودية الميزانيات المرسودة للمدارس الحكومية.

ثانياً: المعوقات التنظيمية والإدارية:

• ضعف التخطيط المدرسي الاستراتيجي وغياب الرؤية المؤسسية الواضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني.

• غياب الدعم الفني والإداري المتخصص الذي يُحد من قدرة الإدارة المدرسية على تفعيل التطبيقات الذكية.

• قلة البرامج التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي ومحدودية الوعي بتطبيقاته لدى القيادات المدرسية.

ثالثاً: المعوقات الأخلاقية والقانونية:

• غياب التشريعات القانونية الواضحة المنظمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.

• ضعف سياسات الأمن السيبراني وحماية البيانات الشخصية للمعلمات ما يُثير مخاوف تتعلق بالخصوصية.

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

ملخص الدراسة:

توصلت الدراسة الى عدد من النتائج، أبرزها:

- إن واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.67) بانحراف معياري (0.965).

- إن التحديات التي تحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.40) بانحراف معياري (1.022).

- اشتمل التصور المقترح على: فلسفة، ومنطلقات، وأهداف، ومبررات، ومتطلبات، وآليات، ومعوقات التطبيق. وأوصت الدراسة بتطوير سياسة وطنية، وتخصيص ميزانيات كافية، وإنشاء وحدات دعم فني، وتضمين الذكاء الاصطناعي في الخطط المدرسية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات العملية الموجهة إلى الجهات ذات العلاقة، وذلك على النحو الآتي:

1. توصيات موجهة إلى وزارة التعليم:

- العمل على تطوير سياسة واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني للمعلمات، تتضمن معايير التطبيق وآليات المتابعة ومؤشرات قياس الأثر.
- تخصيص موارد مالية كافية لتطوير البنية التحتية الرقمية في المدارس الحكومية، بما يضمن توفير شبكات اتصال مستقرة ومنصات ذكية داعمة.
- سن تشريعات تنظيمية واضحة، تضبط استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، مع ضمان حماية البيانات وتعزيز الأمن السيبراني.
- بناء منظومة مؤشرات أداء وطنية لقياس مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني، وربطها ببرامج التحسين المستمر.

2. توصيات موجهة إلى إدارات التعليم في المناطق:

- تبني برامج تدريبية متخصصة، تستهدف القيادات المدرسية، وتركز على التطبيق العملي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة التطوير المهني.
- إنشاء وحدات دعم فني متخصصة تتبع إدارات التعليم، وتتولى دعم المدارس في استخدام التقنيات الذكية ومعالجة التحديات التقنية.
- تصميم أنظمة حوافز مهنية للمعلمات والمديرات اللاتي يفعلن استخدام الذكاء الاصطناعي في ممارساتهن، بما يعزز الدافعية نحو التحول الرقمي.
- تعزيز ثقافة التشارك المهني الرقمي بين المدارس، من خلال منصات مشتركة تتيح تبادل الخبرات والتجارب في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

3. توصيات موجهة إلى مديرات المدارس الحكومية:

- تضمين توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن الخطة التطويرية السنوية للمدرسة، من خلال تحديد أهداف واضحة ومؤشرات قياس قابلة للمتابعة.
- تهيئة بيئة مدرسية داعمة، تشجع المعلمين على توظيف التطبيقات الذكية في التطوير المهني، مع مراعاة تخفيف الأعباء الروتينية.
- الاستفادة من الكفاءات الرقمية المتوافرة داخل المدرسة، وتفعيل دورها في دعم الزميلات من خلال أساليب التدريب التشاركي.
- تطوير برامج التطوير المهني القائمة، عبر دمج أدوات الذكاء الاصطناعي بصورة تدريجية ومنهجية، بما يحقق التكامل مع الأساليب التقليدية.

المقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن طرح عدد من المقترحات للبحوث المستقبلية، وذلك على النحو الآتي:
- إجراء دراسات تقييمية، تقيس أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة إدارة التطوير المهني وصنع القرار الإداري في المدارس.
- التوسع في دراسة الفجوة بين الاستخدام التشغيلي والتوظيف الاستراتيجي للذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، واقتراح آليات لمعالجتها.
- إجراء بحوث مقارنة، تحلل النماذج الإدارية في الدول المتقدمة في توظيف الذكاء الاصطناعي، ودراسة إمكانية تكيفها مع البيئة التعليمية المحلية.
- تبني دراسات نوعية، تستكشف تصورات القيادات المدرسية حول متطلبات دمج الذكاء الاصطناعي في منظومة القرار الإداري المرتبط بالتطوير المهني.

المراجع:

- أبو الجديان، زكريا عبد الفتاح، (2012)، تطوير النمو المهني للمدرسين التربويين لمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في ضوء التجارب العالمية [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة].
- أبو شندي، سعد عامر. (2011). إدارة الموارد البشرية. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- البدوي، أمل محمد حسن، والقحطاني، تغريد علي سعيد. (2022). دور قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية في تطبيق أبعاد الذكاء الاصطناعي. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 17(2)، 37-66.
- التميمي، غادة بنت ناصر بن حمود. (2025، أكتوبر). برنامج تطوير مهني قائم على تطبيقات التحول الرقمي وفعاليتها في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى معلمات اللغة العربية. مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، (208)، الجزء (2)، 73-113.
- دويدري، رجا وحيد. (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارساته العملية. دار الفكر المعاصر.

- رميض، أحمد جاسم. (2023). دراسة لتحليل استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريب وتطوير مهارات الموظفين. مجلة الدراسات المستدامة، 5(ملحق)، 1793-1756. <http://search.mandumah.com/Record/1399744>.
- الرويلي، سعود حبيب المدهرش. (2010). مهام المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة. مجلة عالم التربية، 10(30)، 396-334.
- الزرقاني، محمد عبد الهادي. (2015). إعداد وتأهيل المكتبيين كعمال للمعرفة: دراسة واقع مكتبات المنظمات العربية المتخصصة. في أعمال المؤتمر السادس والعشرين: اختصاصيو المكتبات والمعلومات كعمال للمعرفة (ص ص. 607-630). الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- السيف، أشواق فهد. (2025). تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة الآداب، 13(1)، 68-33. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432>.
- شقيز، زينب محمود. (2024). إسهام الخدمات المساندة في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة المدمجين بالمدارس العادية. مجلة إبداعات تربوية (28)، 9-46. <http://search.mandumah.com/Record/1442496>.
- الشهراني س. ف. ع. (2025). برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7(3)، 515-483. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2725>.
- الشهري، راجح عبدالله. (2019). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 30-1.
- العلوي، عبد العزيز بن سعيد بن ناصر، والنايفي، تركي بن خالد بن سعيد. (2025). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية بمحافظة الشرقية جنوب. المجلة العربية للتربية النوعية، 3(8)، 341-362. <http://search.mandumah.com/Record/1594811>.
- عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (2009). درجة فاعلية برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية: أنموذج مقترح للتطوير [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد].
- عمران، غادة محمد. (2010). فاعلية إدارة برنامج مراكز مصادر التعلم في محافظة إربد وإسهامها في التطوير المهني للمعلمين من وجهة نظرهم [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد].
- العيسائي أ. ح. ع.، عدنان م. آ. ب. م.، أوي ف. (2026). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية في جامعة صحار. مجلة الآداب، 14(1)، 35-9. <https://doi.org/10.35696/0q0mp637>.
- الفراج، لولوة بنت صالح بن إبراهيم. (2024). دور الذكاء الصناعي في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة: تصور مقترح. مجلة الإدارة التربوية، 42(4)، 209-173.
- القاسمية، عائدة، والغيثي، مريم. (2018). مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي. مجلة الألكسو التربوية، 87-128.
- القحطاني، غادة بنت علي سعد. (2022). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية ومعوقاته ومتطلبات تطبيقه بجامعة الملك سعود من وجهة نظر هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(55)، 23-1.
- المسلي، علي حمد، والشرقاوي، صابر محمود. (2025). واقع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية من وجهة نظر مديري المدارس. مجلة البحث العلمي في التربية، 2(2)، 27-1. <http://search.mandumah.com/Record/1602062>.

المقريط، محمد بن إبراهيم بن عبد الله. (2018). رؤية مقترحة لتطوير إدارة برامج تعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الجودة الشاملة. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(8)، 91-123.

<http://search.mandumah.com/Record/929202>

مركز أبحاث الدولية للتدريب. (2024، مارس 11). أهداف التطوير المهني، مفهومه، فوائده وأنواعه.

<https://www.dawliatraining.com/articles/28>

الملاخ. ب. أ. ب. ع. أ.؛ موسى ر. م. ص. أ. (2024). مدى دقة الذكاء الاصطناعي في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالثقافة

الإسلامية والعلوم الشرعية: دراسة وصفية، مجلة الآداب، 12(4)، 743-770. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234>

ملحم، إبراهيم أحمد، الخطيب، رؤى بسام، والعرو، روان سلامة. (2025). اتجاهات معلمي التعليم المهني نحو توظيف

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية

والنفسية، 5(2)، 151-176.

نصر، سميرة حسين. (2007). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة

الغوث في محافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة].

هياجنة، آمال أحمد. (2013). فاعلية البرامج التدريبية التي ينفذها المشرفون التربويون في النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة

[رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان].

References

'Abd al-Rahmān, Īmān Jamil 'Abd al-Fattāh. (2009). Darajat Fa'iliyyat Barāmij al-Tanmiyah al-Mihniyyah lil-Mushrifin al-Tarbawiyin fi Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Ta'lim al-Urduniyyah: Unmūdhaj Muqtarah lil-Taṭwīr (Unpublished doctoral dissertation). Yarmouk University, Irbid.

Abū al-Jadyān, Zakariyyā 'Abd al-Fattāh. (2012). Taṭwīr al-Numū al-Mihnī lil-Mushrifin al-Tarbawiyin li-Madāris Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Ta'lim wa-Wikālat al-Ghawth al-Dawliyyah fi Ḍaw' al-Tajārib al-'Ālamiyyah (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Ghazzah.

Abū Shandī, Sa'd 'Āmir. (2011). Idārat al-Mawārid al-Bashariyyah. Dār Usāmah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Al-'Alawī, 'Abd al-'Azīz ibn Sa'īd ibn Nāṣir, & al-Nāfi't, Turkī ibn Khālīd ibn Sa'īd. (2025). Athar Taṭbīqāt al-Dhakā' al-Iṣṭinā' 'alā al-Mawārid al-Bashariyyah fi al-Mu'assasāt al-Ta'limiyyah bi-Muḥāfazat al-Sharqiyyah Janūb. Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Tarbiyah al-Naw'iyyah, 3(8), 341–362.

Alasmari, J. S. . (2023). The Dynamics of Verbal and Non-Verbal Linguistic Communication in The Saudi Sports Community. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(4), 539-569. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1676>

Al-Badawī, Amal Muḥammad Ḥasan, & al-Qaḥṭānī, Taghrīd 'Alī Sa'īd. (2022). Dawr Qa'idāt Madāris al-Ta'lim al-'Āmm bi-Madīnat Abhā al-Ḥaḍariyyah fi Taṭbīq Ab'ād al-Dhakā' al-Iṣṭinā'ī. Majallat Taṭwīr al-Adā' al-Jāmi'ī, 17(2), 37–66.

Al-Farrāj, Lulwah bint Ṣāliḥ ibn Ibrāhīm. (2024). Dawr al-Dhakā' al-Ṣinā'ī fi al-Tanmiyah al-Mihniyyah li-A'ḍā' Hay'at al-Tadrīs fi al-Jāmi'āt al-Su'ūdiyyah al-Nāshī'ah: Taṣawwur Muqtarah. Majallat al-Idārah al-Tarbawiyah, (42), 173–209.

Al'issaie, A. H. A., Adnan, M. A. B. M. ., & Fareed, A. (2026). The Role of Artificial Intelligence Applications in Developing Teaching Skills among Pre-service Teachers at the Faculty of Education, Sohah University. *Journal of Arts*, 14(1), 9-35. <https://doi.org/10.35696/Oq0mp637>

- Al-Mulla, K. B. A. bin A. L., & Musa, R. M. S. A.-D. (2024). The Accuracy of Artificial Intelligence in Answering Questions Related to Islamic Culture and Jurisprudence: A Descriptive Study. *Journal of Arts*, 12(4), 743-770. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234>
- Al-Muqaytib, Muḥammad ibn Ibrāhīm ibn 'Abd Allāh. (2018). Ru'yah Muqtaraḥah li-Taṭwīr Idārat Barāmij Ta'lim al-Kibār bi-al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah fī Ḍaw' Madkhal al-Jawdah al-Shāmilah. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*, 19(8), 91–123.
- Al-Musallamī, 'Alī Ḥamad, & al-Sharqāwī, Ṣābir Maḥmūd. (2025). Wāqī' Istikhdam Adawāt al-Dhakā' al-Iṣṭinā'ī fī al-Idārah al-Madrasīyyah bi-Madāris al-Ta'lim al-Asāsī bi-Muḥāfaẓat al-Dākhiliyyah min Wajhat Naẓar Mudīrī al-Madāris. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*, 26(2), 1–27.
- Al-Qaḥṭānī, Ghādah bint 'Alī Sa'd. (2022). Wāqī' Istikhdam al-Dhakā' al-Iṣṭinā'ī fī Idārat al-Mawārid al-Bashariyyah wa-Mu'awwiqātuhu wa-Mutaṭallabāt Taṭbīqih bi-Jamī'at al-Malik Su'ūd min Wajhat Naẓar Hay'at al-Tadrīs. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 6(55), 1–23.
- Al-Qāsimīyyah, 'Ā'idah, & al-Ghaythī, Maryam. (2018). Mustawā al-Barāmij al-Tadribiyyah li-Dā'irat al-Ta'lim wa-al-Ma'rifah fī al-Tanmiyah al-Mihniyyah lil-Mu'allimīn fī Imārat Abū Ḍabī. *Majallat al-ALECSO al-Tarbawīyyah*, 87–128.
- Al-Ruwaylī, Su'ūd Ḥabīb al-Madahrash. (2010). Mahām al-Mushrif al-Tarbawī fī Taṭwīr al-Numū al-Mihnī li-Mu'allimī al-Riyāḍiyyāt fī al-Marḥalah al-Mutawassīṭah. *Majallat 'Ālam al-Tarbiyah*, 10(30), 334–396.
- Al-Saif, A. F. (2025). Activating Artificial Intelligence Role in Secondary School Teachers' Professional Development in Hail City. *Journal of Arts*, 13(1), 33-68. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432>
- Al-Sayf, Ashwāq Fahd. (2025). Taḥrīl Dawr al-Dhakā' al-Iṣṭinā'ī fī al-Tanmiyah al-Mihniyyah lil-Mu'allimīn fī al-Marḥalah al-Thānawīyyah bi-Madīnat Ḥā'il. *Majallat al-Ādāb*, 13(1), 33–68.
- Al-Shahrani, S. F. A. (2025). A Proposed Training Program Based on Selected Artificial Intelligence Applications to Develop the Academic and Professional Competencies of Secondary School Arabic Language Teachers. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(3), 483-515. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2725>
- Al-Shahrī, Rājīh 'Abd Allāh. (2019). Taqyīm Dawrāt al-Markaz al-Waṭanī lil-Taṭwīr al-Mihnī wa-al-Ta'limī wa-Madā Fa'iliyyatihā fī Taṭwīr Adā' al-Mu'allimīn wa-al-Mu'allimāt min Wajhat Naẓarihim. *Majallat Jamī'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 11(1), 1–30.
- Al-Tamīmī, Ghādah bint Naṣīr ibn Ḥammūd. (2025, October). Barnāmaj Taṭwīr Mihnī Qā'im 'alā Taṭbīqāt al-Taḥawwul al-Raqmī wa-Fā'iliyyatuh fī Tanmiyat Mahārāt al-Ta'allum al-Dhātī ladā Mu'allimāt al-Lughah al-'Arabiyyah. *Majallat al-Tarbiyah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jamī'at al-Azhar*, (208), Part 2, 73–113.
- Al-Zarqānī, Muḥammad 'Abd al-Hādī. (2015). I'dād wa-Ta'hīl al-Maktabiyyīn ka-'Ummāl lil-Ma'rifah: Dirāsāt Wāqī' Maktabāt al-Munazzamāt al-'Arabiyyah al-Mutakhaṣṣīshah. In A'māl al-Mu'tamar al-Sādīs wa-al-'Ishrīn: Ikhtiṣāsiyyū al-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt ka-'Ummāl lil-Ma'rifah (pp. 607–630). *Al-Ittiḥād al-'Arabī lil-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt*.
- Duwaydirī, Rajā' Waḥīd. (2000). Al-Baḥth al-'Ilmī: Asāsiyyātuhu al-Nazariyyah wa-Mumārasātuhu al-'Amaliyyah. *Dār al-Fikr al-Mu'aṣīr*.

- Hayājīnah, Āmāl Aḥmad. (2013). Fa'iliyyat al-Barāmij al-Tadribiyyah allatī Yunaffiduhā al-Mushrifūn al-Tarbawīyyūn fī al-Numū al-Mihnī lil-Mu'allimīn Athnā' al-Khidmah (Unpublished master's thesis). Amman Arab University, Amman.
- Imrān, Ghadah Muḥammad. (2010). Fa'iliyyat Idārat Barnāmaj Marākiz Maṣādir al-Ta'allum fī Muḥāfazat Irbid wa-Ishāmuhā fī al-Taṭwīr al-Mihnī lil-Mu'allimīn min Wajhat Naẓarihim (Unpublished doctoral dissertation). Yarmouk University, Irbid.
- Malḥam, Ibrāhīm Aḥmad, al-Khaṭīb, Ru'a Basām, & al-'Arūd, Rawān Salāmah. (2025). Ittijāhāt Mu'allimī al-Ta'lim al-Mihnī Nahwa Tawzīf Taṭbiqāt al-Dhakā' al-Iṣṭinā' fī al-'Amaliyyah al-Ta'limiyyah lil-Marḥalah al-Thānawīyyah fī al-Urdunn. Majallat al-Sharq al-Awsaṭ lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 5(2), 151–176.
- Markaz Abḥāth al-Dawliyyah lil-Tadrib. (2024, March 11). Ahdāf al-Taṭwīr al-Mihnī, Maḥmūmuḥu, Fawā'iduhu wa-Anwā'uḥu.
- Naṣr, Samīḥah Ḥusayn. (2007). Dawr Barnāmaj al-Madrasah ka-Wiḥdat Taṭwīr fī al-Tanmiyah al-Mihniyyah li-Mu'allimī al-Marḥalah al-Asāsiyyah bi-Madāris Wikālat al-Ghawth fī Muḥāfazat Ghazzah (Unpublished master's thesis). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Ghazzah.
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533-552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>
- Rumayḍ, Aḥmad Jāsīm. (2023). Dirāsah li-Taḥlīl Istikhdām Taqniyyāt al-Dhakā' al-Iṣṭinā' fī Tadrib wa-Taṭwīr Mahārāt al-Muwazzāfin. Majallat al-Dirāsāt al-Mustadāmah, 5(Supplement), 1756–1793.
- Shaqīr, Zaynab Maḥmūd. (2024). Ishām al-Khadamāt al-Musānadah fī Tamkīn al-Ashkhāṣ Dhawī al-'āqah al-Mudmajīn bi-al-Madāris al-'Ādiyyah. Majallat Ibdā'āt Tarbawīyyah, (28), 9–46.

المراجع الأجنبية:

- Gârdan IP, Manu MB, Gârdan DA, Negoîță LDL, Paștiu CA, Ghiță E and Zaharia A (2025) Adopting AI in education: optimizing human resource management considering teacher perceptions. *Front. Educ.* 10:1488147. doi: 10.3389/educ.2025.1488147
- Kaufman, J. H., Woo, A., Eagan, J., Lee, S., & Kassan, E. B. (2025). Uneven adoption of artificial intelligence tools among U.S. teachers and principals in the 2023–2024 school year. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA3241-1.html
- Nurjanah, L., Cahyono, B. Y., & Suryati, N. (2025). The successful use of AI for English teachers' professional development. *JALTCALL Trends*, 1(1), 2169. <https://doi.org/10.29140/jct.v1n1.2169>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education*, 193, 104654.
- Wuisan, D. S. S., Sunardjo, R. A., Aini, Q., Yusuf, N. A., & Rahardja, U. (2023). Integrating artificial intelligence in human resource management: A SmartPLS approach for entrepreneurial success. *APTISI Transactions on Technopreneurship (ATT)*, 5(3). <https://doi.org/10.34306/att.v5i3.355>



Time Management Obstacles among Academic and Administrative Leaders at Thamar University

Dr. Fatima Ali Mohammed Al-Saghir*

f3093372@gmail.com

Prof. Hamoud Mohsen Qasim Al-Milaiki**

hamood.almolukey@tu.edu.ye

Abstract

This study aimed to identify time management obstacles among academic and administrative leaders at Thamar University, and to examine whether there were statistically significant differences in the participants' estimates of the degree of these obstacles attributed to the variables of specialization, years of experience, academic qualification, type of leadership, and job position. To achieve the study objectives, the researchers adopted a descriptive survey approach. A questionnaire consisting of 82 items distributed across six domains, planning, organizing, directing, communication, work environment, and control, was used as the data collection instrument after verifying its validity and reliability. The instrument was administered to the entire study population, which comprised 247 academic and administrative leaders at Dhamar University. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The findings revealed that time management obstacles among academic and administrative leaders at Thamar University were high. The work environment domain represented the most impactful obstacle, while the directing domain ranked last among the study domains. The results also showed no statistically significant differences in the participants' estimates of the degree of time management obstacles attributed to the variables of years of experience, type of leadership, specialization, academic qualification, or job position. The study concluded that time management obstacles represent a real challenge for academic and administrative leaders, and that factors related to the work environment are the most influential on time management efficiency. This necessitates developing the administrative and organizational work environment to enhance leadership performance effectiveness and improve time utilization.

Keywords: time management; time management obstacles; academic leadership; administrative leadership; university administration

* PhD in Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Dhamar University

**Professor of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Dhamar University

Cite this article as: Al-Saghir, F. A. M& Al-Milaiki, H. M. Q. (2026). Time Management Obstacles among Academic and Administrative Leaders at Thamar University, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 234 -271.

معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار

أ.د. حمود محسن قاسم المُلَيْكي**^{ID}

hamood.almolukey@tu.edu.ye

د. فاطمة علي محمد الصغير*

f3093372@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار، والكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة هذه المعوقات تُعزى إلى متغيرات: التخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع القيادة، والمركز الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، كما استُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت من (82) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والاتصال، وبيئة العمل، والرقابة، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها. وطُبقت الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (247) قائداً أكاديمياً وإدارياً بجامعة ذمار، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأظهرت النتائج أن معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار جاءت بدرجة كبيرة، وأن مجال بيئة العمل شكّل أكثر المعوقات تأثيراً، في حين جاء مجال التوجيه في المرتبة الأخيرة بين مجالات الدراسة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة معوقات إدارة الوقت تُعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة، ونوع القيادة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي. وخلصت الدراسة إلى أن معوقات إدارة الوقت تمثل تحدياً حقيقياً أمام القيادات الأكاديمية والإدارية، وأن العوامل المرتبطة ببيئة العمل تعد الأكثر تأثيراً في كفاءة إدارة الوقت، الأمر الذي يستدعي تطوير بيئة العمل الإدارية والتنظيمية بما يساهم في تعزيز فاعلية الأداء القيادي وتحسين استثمار الوقت.

الكلمات المفتاحية: إدارة الوقت، معوقات إدارة الوقت، القيادات الأكاديمية، القيادات الإدارية، الإدارة الجامعية.

* دكتورة في الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة ذمار
 ** أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة ذمار

للاقتباس: الصغير، ف. ع. م. المُلَيْكي، ح. م. ق. (2026). معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 234 - 271

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

الوقت يمثل أهمية عظيمة فهو رأس مال الإنسان، ومادة حياته، وقد أقسم الله سبحانه وتعالى بالعصر، في القرآن الكريم بقوله تعالى ﴿وَالْعَصْرِ (1) إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ (2) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ (3)﴾ (سورة العصر). وقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم أهمية الوقت في حياة الإنسان المسلم، حيث قال: "اغتنم خمساً قبل خمس" شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك" [رواه الترمذي (الحاكم، 1990، 341)، ويعد الوقت أحد الموارد المهمة في حياة الإنسان، فهو المورد الذي لا يمكن حفظه أو تخزينه كغيره من الموارد، ولا يمكن استرداده أو إيقافه أو تعويضه، بل التصرف به حال توفره، وهو وعاء لكل عمل وكل إنتاج وهو البعد الثاني بعد المكان في رأس المال الحقيقي للإنسان (عبيدات، 2005، 1).

فمع تطور الحياة وتزايد التوجهات المادية للبشر بدأ تزايد إدراكهم بأن الوقت يمر بسرعة كبيرة، وقد أدى ذلك إلى حاجة الإنسان إلى أن يستثمر وقته بفاعلية، وأن يحرص على توظيفه توظيفاً جيداً، خاصة أن الوقت هو الحياة، فإذا ضاع وقت الإنسان ضاع عمره، والوقت هو أهم مورد لديه، والاستفادة منه بشكل جيد سيجعل حياته أكثر إنتاجاً وأكثر فاعلية (كنتاب، 2010، 3).

وقد ارتبط مفهوم الوقت بشكل كبير بالعمل الإداري فإدارة الوقت تعد كلمتين متلازمتين مترابطتين معاً لتصبح (إدارة الوقت)، من خلال وجود عملية مستمرة من التخطيط والتحليل والتقويم لجميع الأنشطة التي يقوم بها الإداري خلال ساعات عمله اليومي، فإدارة الوقت لا تقتصر على الإداريين دون غيرهم، بل الجميع مطالبون بإدارة وقتهم بشكل فعال، وذلك بهدف تحقيق فاعلية مرتفعة في استثمار الوقت المتاح، للوصول إلى الأهداف المرجوة بأفضل الوسائل وأقل التكاليف (الجريسي، 2001، 53).

تمثل القيادات الأكاديمية والإدارية ركناً مهماً في بناء المجتمع، وما تعيشه الجامعات اليمنية اليوم من عدم الاستقرار بفعل الظروف السياسية والاقتصادية الراهنة، حيث تبرز كثير من المعوقات التي يمكن أن تعرقل النشاطات الإدارية. كما أن هذه الظروف أحد معوقات إدارة الوقت في المؤسسات الجامعية بوجه عام، وجامعة ذمار على وجه خاص، إذ نجد كثير من الإداريين يشكون من ظاهرة انشغالهم الدائم، وأن وقتهم ليس ملكاً لهم، وكذلك عدم قدرتهم على إنجاز المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم في الوقت المحدد، وفي حين يرجع كثير منهم ذلك إلى ضيق الوقت وقلته، وإلى كثرة المهام والمسؤوليات المطلوب منهم إنجازها.

فقد أكدت دراسة (الأخضر، 2002)، ودراسة (الجوفي، 2004)، ودراسة (البعداني، 2005) على أن إدارة الوقت في الجامعات اليمنية، تعاني العديد من الجوانب السلبية منها: أن عمليات إدارة الوقت وأنشطتها مهمة تقريباً في الممارسة العملية للقيادات الأكاديمية والإدارية، وغياب مبدأ الانضباط الذاتي، وعدم وجود أجهزة رقابية صارمة وضعف عنصر التحكم العقلاني والموضوعي في إدارة الوقت وضعف كفاءة استثمار الوقت المخصص للعمل اليومي، والافتقار إلى الوعي الوظيفي بأهمية استغلال الوقت

واستثماره تجاه متطلبات الوظيفة الرسمية، فضلاً عن أن القائد الإداري يمارس عمله بعيداً عن عمليات إدارة الوقت المتمثلة بـ (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، الاتصال) ما أدى إلى تدني مستوى تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها.

فمعايشة الباحثين ومزاولة العمل الإداري الجامعي في جامعة ذمار وما لمساه بين أوساط القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة من وجود معوقات جعلهما يحسان بوجود مشكلة حقيقية ومقلقة، تمثلت بإهدار الوقت، وعدم استغلاله بطرائق مثلى، ويعود ذلك إلى الإجراءات العشوائية التي تتخلل العمل الأكاديمي والإداري الذي لا يستند إلى تخطيط أو تنظيم ولا يخضع إلى توجيه أو رقابة أو اتصال وهي العمليات الإدارية التي تسعى إلى بلورتها وتوظيفها لدى القيادات الأكاديمية والإدارية في خدمة العمل الأكاديمي والإداري.

فالجامعات اليمنية بشكل عام، وجامعة ذمار على وجه خاص بحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية في هذا المجال، بغرض الوقوف على الواقع ومعرفة معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية فيها، وهو الأمر الذي دفع الباحثين إلى محاولة تسليط الضوء على هذا الموضوع الحديث، وذلك بالتطبيق على جامعة ذمار باعتبارها البيئة المناسبة والممكنة لهما؛ حيث حددا موضوع بحثهما في التعرف على معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار.

مشكلة البحث:

إن أية مؤسسة حديثة بحاجة إلى تطوير أدائها وفقاً لأسس وأساليب علمية. وجامعة ذمار إحدى هذه المؤسسات التي يتحتم عليها ضرورة اتباع المناهج الإدارية الحديثة في تطوير وتخطيط وتنظيم وتوجيه وتقييم وظائفها الأكاديمية والإدارية، وهذا لن يأتي إلا من خلال الاهتمام بتفعيل عمليات إدارة الوقت لمختلف هذه الوظائف، ومعالجة كافة المشكلات التي تواجهها؛ لأن المشكلة الأساسية ليست في إدارة توزيع الوقت، بل في فاعلية توظيفه، وهناك العديد من الدراسات، مثل دراسة الأخشر (2002) ودراسة الجوفي (2004) ودراسة البعداني (2005) التي أشارت إلى أن هناك معوقات تعيق القيادات داخل الجامعات في إدارة الوقت منها: تأجيل إنجاز الأعمال، السماح بكثرة المقاطعات أثناء العمل، الاجتماعات غير الضرورية، المكالمات الهاتفية المطولة، عدم وجود نظام معلومات جيد، كثرة الأعمال الروتينية، الإجراءات المطولة، الضغوطات الخارجية والداخلية، فضلاً عن عدم وجود أدلة للعمل، واستمرار هذه الجوانب يعد عائقاً بحد ذاته، وفقدان الكثير من الوقت الذي يمثل أهم الموارد في الإدارة الجامعية بمختلف الجامعات اليمنية.

ومن خلال عمل الباحثان في المجال الإداري بجامعة ذمار، لاحظنا أن هناك كثير من المعوقات التي تواجه إدارة الوقت، منها وجود خلل في إدارة الوقت، وذلك لوجود تراكم في الأعمال وعدم إنجازها في مواعيدها رغم توفر الوقت الكافي لإنجاز الأعمال، ما يشير إلى وجود معوقات تعيق إدارة الوقت، وهو ما

دفع الباحثان إلى تسليط الأضواء حول هذا الموضوع ومحاولة الكشف عن أهم تلك المعوقات التي تواجه القيادات الجامعية بجامعة دمار.

وبالتالي تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- 1- ما معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث حول تحديد درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغيرات (التخصص-سنوات الخبرة-نوع الكلية-المركز الوظيفي-نوع القيادة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على أهم معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار.
- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث حول تحديد درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغيرات (التخصص + سنوات الخبرة - نوع الكلية - المركز الوظيفي - نوع القيادة).

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

- مساعدة القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار على معرفة معوقات إدارة الوقت، والعمل على معالجتها بما يخدم أهداف الجامعة.
- من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في جامعة دمار والجامعات اليمنية الأخرى على تلافي السلبيات، وكذلك إيجاد الحلول المناسبة للتعامل مع هذه المعوقات في المستقبل.
- ممكن أن تشكل إضافة علمية إلى المكتبة، كونه سيقدم خلفية نظرية تتعلق بموضوع لا تزال الكتابة فيه على المستوى المحلي بحاجة إلى جهود تساندها وتبرز ما تناولته في مجال إدارة الوقت بصورة أكثر شمولاً وعمقاً.
- كما تبرز أهمية هذه الدراسة في حاجة جامعة دمار وكلياتها وإداراتها ممثلة بقياداتها الأكاديمية والإدارية، إلى رفع كفاءتها الإنتاجية وتعزيز روح المنافسة وربط التفكير بالتنفيذ من خلال استغلالها للوقت الاستغلال الأمثل، مما يطور أداءها الأكاديمي والإداري، لما للجامعة من دور كبير ومهم في رقي المجتمع وتطوره.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تناول موضوع معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار.

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار، ممن هم بدرجة (رئيس جامعة، نائب رئيس جامعة، مدير مركز، أمين عام الجامعة ومساعديه، رئيس دائرة، عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم، مدير عام، مدير إدارة).
 - **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على جامعة ذمار بالجمهورية اليمنية.
 - **الحدود الزمنية:** تم التطبيق الميداني للدراسة في العام الجامعي 2016 / 2017.
- مصطلحات الدراسة:**

إدارة الوقت: توجد عدة تعريفات لإدارة الوقت، أشملها تعريف (القعيد، 1422هـ، 295) الذي عرفها بأنها: "عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوفرة لدينا، لتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا، مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة وبين حاجات الجسد والروح والعقل. وتعرفها (الحنائي، 2011، 9) بأنها عملية تعتمد على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة، من أجل استثمار الوقت باستخدام أفضل الأساليب.

التعريف الإجرائي: هي العمليات الإدارية الإجرائية التي تتبعها القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في إدارة وقت العمل لديهم، وتتمثل في (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والاتصال وبيئة العمل) وكيفية استخدامها في عملية إدارة أوقات العمل وإنجاز المهام الموكلة وفقاً لاختصاصاتهم.

معوقات إدارة الوقت: يقصد بمعوقات إدارة الوقت الأنشطة والأعمال والأفراد والاهتمامات غير المفيدة التي تستهلك جزءاً من الأوقات بغير فائدة أو على حساب أعمال أخرى أكثر أهمية (الديب، 2009، 36)، وتعرف بأنها عقبات تحول بين الإنسان وبين أدائه لعمله (العساف، 2000، 23).

● **التعريف الإجرائي:** هي المعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية والإدارية في جميع وظائف العملية الإدارية بجامعة ذمار، وتحول دون تحقيقهم لمهامهم كما ينبغي، فهي تقف معوقاً أمامها وتحول دون تنفيذ أهدافها.

● **القيادة:** تعرف القيادة: بأنها العملية التي يتم من خلالها التأثير في أنشطة الجماعة بالمؤسسة لتتمكن من تنسيق جهودها من أجل صياغة وإنجاز أهداف المنظمة (الفهيد، 2009، 12).

وتعرف القيادة أيضاً: أنها "الدور الذي يتقصبه الشخص المكلف بإدارة المؤسسة ويقوم بالتأثير على المرؤوسين ودفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة بجهود مشتركة". (الديب، 2012، 42).

التعريف الإجرائي: تعرف القيادة إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات التي تمارسها القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار للتأثير في العاملين؛ بهدف تحقيق أهداف الجامعة.

الإطار النظري

مفهوم إدارة الوقت:

ذكر (البيداني، 2015، 19) نقلاً عن (ديماس، 2002، 9) بأن مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المتكاملة والشاملة لأي زمان، ومكان، وإنسان، فإدارة الوقت لا تقتصر على إداري دون آخر، ولا تقتصر تطبيقها على مكان وزمان دون آخر، وارتبط مفهوم إدارة الوقت بشكل كبير بالعمل الإداري دون غيره من المجالات الأخرى.

ويقاس تقدم الأفراد والأمم بحسن استثمارها للوقت وإدارتها له، فإدارة الوقت لا تعني الحث على تخفيض الزمن الذي يستغرق حالياً في كل الأنشطة، بل تعني أن نخصص لكل نشاط قدراً من الوقت الذي يستحقه. ويختلف مفهوم إدارة الوقت لدى الأفراد باختلاف دوافعهم وحاجاتهم واختلاف مهمتهم، كما يختلف من ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، واختلاف المفهوم طبقاً لطبيعة الأعمال التي يمارسها الفرد داخل المؤسسة، إلا أنه يمكن القول: إن إدارة الوقت بالنسبة للمدير تتمثل في توجيه القوى البشرية لإنجاز الأعمال المحددة، وفقاً للتوقعات السابق تخطيطها (نصر، 2004، 58-59).

وبالرغم من مساهمة تايلور (Taylor) الكبيرة، إلا أنها لم تعبر عن المفهوم الحديث لإدارة الوقت، فقد كانت محاولات تايلور تركز على زيادة الإنتاج والأرباح، من خلال التركيز على زيادة فاعلية الإدارة التنفيذية، وخاصة في النواحي الإنتاجية للعمل، حتى ظهرت المدارس الإدارية التي حاولت التركيز على فاعلية المؤسسة بشكل عام في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن العشرين. وبعد هذه الفترة الزمنية، ازداد الاهتمام بإدارة الوقت بشكل كبير، وذلك من خلال الأبحاث والمقالات والدراسات والكتب العديدة في هذا المجال. وقد كان للتطورات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية آثار كبيرة في زيادة الاهتمام بموضوع إدارة الوقت، وخاصة التطورات التقنية الهائلة في مجال الاتصالات، وارتفاع مستوى المعيشة، وارتفاع معدلات الاستثمار في المؤسسات، وتكاليف الإنتاج. (عليان، 2007، 15-16).

ومما سبق يرى الباحثان أن إدارة الوقت هي: مجموعة من الأنشطة والمهارات الفنية والإدارية التي يقوم بها الإداري في المنظمة أثناء عمله خلال عمليات إدارة الوقت لتحقيق أهداف المنظمة.

أهمية إدارة الوقت:

لقد برزت بشكل واضح في أوائل هذا القرن أهمية إدارة الوقت في نظريات الإدارة، فاهتمت نظرية الإدارة العلمية بقيادة "تايلور" بدراسة الحركة والزمن، وتلا هذه النظرية "نظرية العلاقات الإنسانية" التي ركزت على بناء المنظمة من الوجهة الاجتماعية والإنسانية كعلاقات الأفراد مع بعضهم البعض وعلاقاتهم مع رؤسائهم، ومع غيرهم من داخل المنظمة وغيرها، وقد بدأ الاهتمام في هذا الزمن بهذه النظرية من خلال ضرورة إعطاء العمل فترة للراحة وأخرى للعمل، ما ينعكس إيجابياً على معنوياته وبالتالي على إنتاجيته، ثم ما لبث أن ظهرت النظريات الحديثة للتنظيم (ومنها نظرية اتخاذ القرارات والنظرية البيولوجية) فأفادت

من النظريات الإدارية السابقة وأضافت عليها وطورت من مفاهيمها. واحتل فيها الزمن مكاناً بارزاً، فنظرية اتخاذ القرارات مثلاً استعانت بالزمن في حل مشكلات التخطيط والإنتاج. وافترضت النظرية البيولوجية أن المنظمة كائناتاً حياً يولد ثم ينمو ثم يبلغ من الكبر عتياً ثم يموت (أبو شيخه، 1991، 34).

فأهمية الوقت يتعاظم ويزداد في ضوء التطور التكنولوجي، ولقد تطورت آليات ونظم العمل، بحيث أصبحت تعتمد على الحاسب الآلي ونظم المعلومات، ومن ثم فإن التخطيط الجيد للاستثمار الأمثل للوقت هو سبيلنا لضمان التنفيذ الدقيق لما تم التخطيط له مسبقاً، وذلك لضمان تنفيذ جميع المهام الرئيسة والإضافية بكفاءة واقتدار. (نصر، 2004، 60).

وقد أشار (السويدان والعدلوي، 2001، 16) بأن أهمية إدارة الوقت تكمن في أنها تساعد المدير في تنفيذ مهامه وأعماله المهمة، بأقل جهد وأقصر وقت، وتمكنه من تحديد الأولويات، وإنجاز أهم أعمالهم، كما تمكنه بالاستفادة من الوقت الضائع واستغلاله بالشكل الأمثل.

أهداف إدارة الوقت:

إن قيمة إدارة الوقت ليست التحكم في الوقت ذاته، ولكن في الطرق التي يمكننا بها استخدام الوقت للارتقاء بحياتنا وتحسين وضعها، وفق ما هو مخطط له، ومن ثم فالجميع يبذل كل ما لديه من طاقة وجهد وإمكانات في سبيل الوصول إلى ما يريده بأقل جهد وأسرع وقت. وأهداف إدارة الوقت لها مردود إيجابي على الجميع بشكل عام، وكون الفرد جزءاً من التنظيم والمجتمع، فإن نجاحه في تحقيق أهداف إدارة الوقت له مردود إيجابي ينعكس عليه أولاً ثم ينعكس على التنظيم والمجتمع الذي ينتهي إليه، ومن تلك الأهداف ما ذكره (الديب، 2006، 32) إلى أهداف أخرى من إدارة الوقت على النحو الآتي:

1. توفير الوقت لتنمية الذات وتطوير الأداء إضافة إلى دور الفرد ومكانته في المجتمع.
2. توفير الوقت للتفكير في الإبداع والابتكار في مجال العمل.
3. الإفادة الأمثل من الحياة وتقليل كلفة الفرص الضائعة بأقل ما يمكن.
4. حماية النفس من الفراغ والوقوع في الزلل.
5. توفير وقت مناسب للراحة والاستمتاع بالحياة. وهنا تعني إدارة الوقت إدارة الذات.

علاقة إدارة الوقت بالوظائف الإدارية:

أشار (الرشدي، 2000، 154) أنه توجد علاقة وثيقة وقوية بين مفهوم الوقت وإدارته، من خلال تركيز الإدارة على استثمار الموارد الاقتصادية والبشرية بشكل عام، حيث إن الوقت يمثل بعداً مهماً للإدارة، وهو متأصل فيها، ويتغلغل إلى جميع وظائف الإدارة وعملاتها (التخطيط، التنظيم، والتوجيه، والرقابة، والاتصال) ويتداخل فيها، كما أنه يرتبط بها بشكل وطيد لا انفصام فيها. فهي علاقة مطردة، أي كلما اتسع الوقت ازداد نشاط الإدارة والعكس صحيح"، ولكن هذه النظرة اختلفت أيضاً نتيجة للتقدم التكنولوجي، واستخدامه في الميدان، وتطورت النظرة للإدارة، وأصبحت تركز على إنجاز أكبر وأجود الأعمال في أقصر

وقت، كما عرفت المهارة بأنها " السرعة في الأداء والدقة في الإنتاج، وتتألف العملية الإدارية من خمس وظائف أساسية مهمة، هي (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، والتنسيق) وهي مرتبطة ببعضها البعض بشكل وطيد، والعلاقة بين هذه الوظائف تكاملية حيث يعتمد نجاح أي منها على الأخرى، وأي خلل لأي واحد منها أثناء الأداء ينعكس سلباً على الوظائف الأخرى. (عداربه، 2006، 53).

دراسات سابقة:

دراسة البعداني (2005) هدفت إلى بناء نموذج مقترح لتطوير واقع عمليات إدارة الوقت في جامعة إب، من خلال التعرف على واقع ممارسات القيادات الإدارية التربوية واحتياجاتهم في هذا المجال. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من (82) فرداً من القيادات الإدارية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود قصور واضح في ممارسة عمليات إدارة الوقت، ما دفع الباحث إلى اقتراح نموذج تطويري قائم على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة على الوقت.

دراسة الجوفي (2004) هدفت إلى تقويم عمليات إدارة الوقت الرسمي في جامعة إب من خلال تحليل الممارسات الإدارية للموظفين وأعضاء هيئة التدريس، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (262) فرداً. وقد بينت النتائج أن مستوى الأداء في إدارة الوقت جاء في المستوى المتوسط، كما كشفت عن ضعف الوعي الوظيفي بأهمية استثمار الوقت، إضافة إلى اعتماد إنجاز الأعمال على التوجهات الإدارية أكثر من المبادرة الذاتية.

دراسة الأخشر (2002)، هدفت إلى التعرف على معوقات فعالية إدارة الوقت في جامعتي صنعاء وعدن، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وبعينة تمثل 50% من مجتمع الدراسة المكون من (154) من عمداء الكليات ومعاونهم. وأظهرت النتائج أن أبرز معوقات إدارة الوقت تمثلت في الجوانب المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والرقابة والاتصال، إضافة إلى عوامل تنظيمية، مثل الروتين الإداري، والمركزية، وضعف الموارد المالية، وتدني الوعي بأهمية الوقت.

دراسة الرحيبي والمارديني (2014) هدفت إلى التعرف على أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، من خلال أبعاد التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبعينة بلغت (300) طالب وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي، حيث كان بعد التخطيط الأكثر تأثيراً.

دراسة حمدونة (2011) والتي هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق إدارة الوقت لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من (300) موظف، وأظهرت النتائج أن المعوقات لم تكن جوهرية في العمليات الإدارية بشكل

عام، إلا أن هناك جوانب بحاجة إلى تعزيز، مثل التدريب، وتوظيف التكنولوجيا، وتحسين بيئة العمل، إضافة إلى وجود مشكلات تتعلق بالحوافز، والمرونة التنظيمية، وثقافة المنظمة.

دراسة العمري (2002) والتي سعت إلى التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى عمداء الكليات في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بالقيادة الإبداعية، حيث استخدمت استبانتي موجهتين للعمداء وشاغلي الوظائف الإشرافية، وقد أظهرت النتائج وجود ممارسات غير فعالة في إدارة الوقت، مثل استقبال الزائرين دون تنظيم، وعدم تحديد مواعيد لاتخاذ القرارات، إلى جانب وجود علاقة طردية بين مستوى القيادة الإبداعية وكفاءة إدارة الوقت.

دراسة كيمالجلو وفيلز (2008) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين مهارات إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة غازي بتركيا، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ في تخطيط الوقت، ومستوى منخفض في مضيعاته، كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي، مع ترتيب تأثير المتغيرات لصالح تقليل مضيعات الوقت ثم التخطيط ثم الاتجاه نحو الوقت.

دراسة بريتون وتيسر (1991) والتي هدفت إلى التعرف على أثر مهارات تنظيم الوقت على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة جورجيا، حيث استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة تقيس التخطيط قصير وطويل المدى والاتجاه نحو الوقت. وقد بينت نتائج تحليل الانحدار أن مهارات التخطيط قصير المدى والاتجاه نحو الوقت كان لهما تأثير كبير في المعدل التراكمي للطلبة، ما يؤكد أهمية إدارة الوقت كعامل مؤثر في النجاح الأكاديمي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تباين وتكامل في الأهداف والمنطلقات البحثية، حيث اختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في هدفها، إذ ركزت على الكشف عن معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية، بينما اتجهت بعض الدراسات إلى تقويم واقع إدارة الوقت كما في دراسة الجوفي (2004)، في حين سعت دراسات أخرى إلى تطوير ممارسات إدارة الوقت وتحسينها، مثل دراسة البعداني (2005) ودراسة الرحيبي والمارديني (2014)، كما هدفت بعض الدراسات إلى استكشاف العلاقة بين إدارة الوقت ومتغيرات أخرى كتحصيل الطلبة الأكاديمي، كما في دراستي كيمالجلو وفيلز (2008) وبريتون وتيسر (1991)، في حين اقتربت بعض الدراسات من هدف الدراسة الحالية، مثل دراسة الأخسر (2002) ودراسة حمدونة (2011) اللتان تناولتا معوقات إدارة الوقت.

ومن حيث المنهجية، اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، ما يعكس ملاءمته لدراسة الظواهر الإدارية والتربوية وتحليلها. أما من حيث مجتمع الدراسة وعينتها، فقد تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة ذمار، بينما

تنوعت عينات الدراسات السابقة بين الطلبة، والقيادات الإدارية، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين، الأمر الذي يعكس اختلاف السياقات التطبيقية لتلك الدراسات.

وفيما يتعلق بالأدوات، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات.

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، وتحديد منهجيتها وأداتها، كما سعت إلى سد فجوة بحثية تتمثل في التركيز على معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية في البيئة اليمنية، وبالتحديد في جامعة ذمار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، كمنهج يتناسب مع طبيعة مثل هذا النوع من الأبحاث.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار، وتتمثل القيادات الأكاديمية من (رئيس الجامعة ونوابه، وعمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الدوائر والمراكز، ورؤساء الأقسام الأكاديمية ورؤساء الدوائر)، وأما القيادات الإدارية فتتمثل بـ (أمين عام الجامعة، والأمناء المساعدين، ورؤساء الدوائر الإدارية، ومدراء العموم وأمناء الكليات بالجامعة، ومدراء الإدارات)، وذلك للعام الجامعي (2016-2017)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1)

مجتمع الدراسة

نوع القيادة					
القيادات الإدارية			القيادات الأكاديمية		
النسبة	العدد	المركز الوظيفي	النسبة	العدد	المركز الوظيفي
3%	4	أمين عام الجامعة ومساعدوه	4%	4	رئيس الجامعة ونوابه
7%	10	أمناء الكليات بالجامعة	4%	46	عمداء الكليات ونوابهم
24%	35	مدراء العموم	5%	5	عمداء المراكز
66%	95	مدراء الإدارات	5%	5	رؤساء الدوائر
-	-	-	42%	43	رؤساء الأقسام الأكاديمية
100%	144	-----	100.00%	103	الإجمالي

ونظراً لصغر حجم المجتمع فقد تم اعتماد المجتمع ككل عينة للبحث الحالي، حيث تم استبعاد (46) قائداً بنسبة (18، 67) من المجتمع تم أخذهم كعينة استطلاعية للدراسة.

وأصبح مجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية (201) قيادي، حيث أعد الباحثان استبانة بعدد حجم العينة، لكن لم يتمكنوا من الوصول إلى عدد (50) قيادياً بسبب الأوضاع التي تعاني منها البلاد، والتي جعلتهم شبه منقطعين عن العمل، حيث بلغت الاستبانة الموزعة (151) استبانة تم استرجاع عدد (130) استبانة أي ما نسبته (52%) من حجم المجتمع الكلي، حيث بلغ عدد الاستبانة غير المعادة (21) استبانة أي ما نسبته (13.91%) من عدد الاستبانة الكلية الموزعة على أفراد عينة الدراسة، كما بلغ عدد الاستبانة المستبعدة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي (12) استبانة، أي ما نسبته (7.95%) من إجمالي عدد الاستبانة التي تم توزيعها على أفراد العينة، وبذلك فقد بلغ عدد الاستمارات القابلة للتحليل الإحصائي (118)، وهو ما نسبته (47.7%) من حجم المجتمع الكلي.

ثالثاً: خصائص عينة الدراسة:

توطئةً لتحليل نتائج الدراسة الميدانية تناول الباحثان في هذه الفقرة الخصائص الرئيسة للمستجيبين من أفراد عينة الدراسة والتي تم استخلاصها من البيانات الشخصية لأفراد العينة.

1. توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص:

توزعت عينة الدراسة حسب متغير التخصص، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

النسبة	العدد	التخصص
48.30%	57	إنساني
51.70%	61	علمي
100%	118	المجموع

يتضح من الجدول (2) أن نسبة القيادات الأكاديمية والإدارية في التخصصات الإنسانية بلغت 48.30%، بينما بلغت نسبة التخصصات العلمية 51.70%.

2. توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل: توزعت عينة البحث حسب متغير المؤهل، كما هو

موضح بالجدول الآتي:

جدول (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة %
دكتوراه	61	51.69%
ماجستير	12	10.17%
بكالوريوس	37	31.36%
أقل من بكالوريوس	8	6.78%
المجموع	118	100%

يتضح من الجدول (3) أن نسبة أفراد العينة من حملة شهادة الدكتوراه بلغت (51.69%)، بينما بلغت نسبة حملة شهادة الماجستير (10.17%)، ونسبة حملة شهادة البكالوريوس (31.36%)، ونسبة المؤهلات التي تقل عن البكالوريوس (6.78%).

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المركز الوظيفي: توزعت عينة البحث حسب متغير المركز الوظيفي، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المركز الوظيفي

المركز الوظيفي	العدد	النسبة %
عميد كلية وما في مستواه	12	10.20%
نائب عميد كلية	19	16.10%
رئيس قسم	30	25.40%
مدير عام وأمين كلية	27	22.90%
مدير إدارة	30	25.40%
المجموع	118	100%

يتضح من الجدول (4) أن نسبة ما يمثله عمداء الكليات وما في مستواهم بلغت (10.20%)، بينما بلغت نسبة نواب عمداء الكليات (16.10%)، ونسبة من يمثلون رؤساء الأقسام (25.40%)، ونسبة مدراء العموم وأمناء الكليات (22.90%)، بينما كانت نسبة مدراء الإدارات (25.40%)، مع العلم أنه تم تضمين رئيس الجامعة ونوابه مع عمداء الكليات؛ نظراً لاستجابة اثنين منهم وكذلك تم تضمين الأمين العام ومساعديه مع المدراء كون لم يستجب إلا واحد منهم.

3. توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة: توزعت عينة البحث حسب متغير الخبرة، كما هو

موضح بالجدول الآتي:

جدول (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة %
5 سنوات فأقل	34	28.80%
سنوات (6-10)	23	19.50%
أكثر من 10 سنوات	61	51.70%
المجموع	118	100%

يتضح من الجدول (5) أن نسبة من خبرتهم 5 سنوات فأقل بلغت (28.80%)، بينما بلغت نسبة من خبرتهم من (6-10) سنوات (19.50%)، ونسبة من خبرتهم أكثر من 10 سنوات (51.70%).

4. توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الوظيفة: توزعت عينة البحث حسب متغير الوظيفة، كما هو

موضح بالجدول الآتي:

جدول (6)

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة %
أكاديمية	61	51.70%
إدارية	57	48.30%
المجموع	118	100%

يتضح من الجدول (6) أن نسبة عينة البحث من الأكاديميين بلغت (51.70%)، بينما بلغت نسبة الإداريين (48.30%).

رابعاً: أداة الدراسة وإجراءات بنائها:

استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة لتحقيق أهداف البحث، حيث مرت عملية بناء الأداة وتصميمها بالعديد من الخطوات والمراحل على النحو الآتي:

1. بناء الأداة في صورتها الأولية:

تم بناء الأداة في صورتها الأولية من خلال قيام الباحثين بالآتي:

- الاطلاع على ما أمكن من البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع العلمية المتخصصة في الإدارة التربوية وإدارة الوقت.

- كتابة فقرات الاستبانة وتصميمها ومناقشة ذلك مع المشرف.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولى من (97) فقرة، موزعة على سبعة مجالات.

قياس صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة البحث استخدم الباحثان نوعين من قياس الصدق هما: قياس الصدق

الظاهري وقياس الصدق البنائي، وفيما يأتي عرض مفصل لذلك:

أ. الصدق الظاهري:

قام الباحثان بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء في تخصصات مختلفة منها، الإدارة والتخطيط التربوي وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (21) محكماً (ملحق رقم 2)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول كل فقرة من حيث مدى مناسبتها وصلاحياتها وكذلك انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، بالإضافة إلى تعديل الفقرات وصياغتها لغوياً أو حذفها أو إضافة فقرات جديدة. والجدول الآتي يوضح بعض مؤشرات مواصفات أداة الاستبانة قبل وبعد عرضها على لجنة الخبراء والتحكيم.

ب. الصدق البنائي للأداة:

معاملات ارتباط مجالات الأداة الستة ببعضها البعض وكذلك بالدرجة الكلية للأداة: والجدول رقم (7)

يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

معاملات ارتباط مجالات الأداة ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للأداة

المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	الأداة ككل
التخطيط	1	0.721**	0.706**	0.675**	0.574**	0.428**	0.817**
التنظيم	0.721**	1	0.808**	0.722**	0.623**	0.590**	0.905**
التوجيه	0.706**	0.808**	1	0.754**	0.636**	0.678**	0.901**
الاتصال	0.675**	0.722**	0.754**	1	0.688**	0.696**	0.895**
الرقابة	0.574**	0.623**	0.636**	0.688**	1	0.667**	0.793**
بيئة العمل	0.428**	0.590**	0.678**	0.696**	0.667**	1	0.764**
المعوقات ككل	0.817**	0.905**	0.901**	0.895**	0.793**	0.764**	1

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى 0.05

من الجدول رقم (7) يتضح أن قيم معامل ارتباط المجالات الستة ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

موجب وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد صدق التناسق الداخلي لهذه الأداة.

ج. ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة البحث قام الباحثان بإيجاد معامل ألفا كرونباخ وكذلك معامل سبيرمان براون بواسطة طريقة التجزئة النصفية للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها، وذلك من بيانات العينة الاستطلاعية والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8)

معامل ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان براون لثبات المجالات الستة والثبات العام

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان براون
1	التخطيط	5 1	0.83	0.78
2	التنظيم	0 2	0.89	0.82
3	التوجيه	0 1	0.92	0.93
4	الاتصال	8 1	0.9	0.77
5	الرقابة	0 1	0.84	0.74
6	العمل	9	0.83	0.75
	الأداة ككل	2 8	0.96	0.81

من الجدول رقم (8) يتضح تمتع أداة البحث بثبات مقبول لجميع مجالات الأداة وللأداة ككل

د. الصورة النهائية للأداة:

بعد الانتهاء من تعديل أداة الدراسة والعمل وفقاً للملاحظات المحكمين أصبحت الأداة في صورتها النهائية، حيث بلغت عدد فقراتها (82) فقرة موزعة على ستة مجالات. ويتم الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة وفقاً للمقياس الخماسي وقد كانت بدائل الإجابات هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

هـ. إجراءات تطبيق أداة البحث: بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث تم الحرص على توزيعها بشكل مباشر، مع ترك وقت كافٍ لأفراد العينة للإجابة عن الأداة، ثم تم استرجاع الاستبانات حيث استغرقت عملية التطبيق شهرين من 2017/1/1 إلى 2017/2/30م.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- بواسطة برنامج SPSS تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، أهمها:
- النسب المئوية، والتكرارات وقد استخدمت لوصف توزيع عينة البحث.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة ومجالاتها.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وكذلك معامل سبيرمان براون (Spearman Prown) بواسطة طريقة التجزئة النصفية: لحساب معامل ثبات الأداة.
- الوسط الحسابي (Mean): لمعرفة درجة استجابات أفراد عينة البحث حول الفقرات والمجالات.

- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث عن كل فقرة من الفقرات ولكل مجال من المجالات عن متوسطها الحسابي.
- اختبار كولموجوروف وسميرنوف³ (Kolmogorov-Smirnov) وكذلك اختبار شايفرو وويلك (Shapiro-Wilk) للكشف عن اعتدالية توزيع بيانات الدراسة.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري التخصص ونوع الوظيفة.
- اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis Test) لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لبقية المتغيرات.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها وفقاً لترتيب سؤالي البحث، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على: ما معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعائق ودرجته على مستوى كل مجال من المجالات الستة وعلى مستوى الأداة ككل وفقاً للجدول رقم (11):

جدول رقم (11)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت للأداة ككل ولمجالاتها الستة

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	6	بيئة العمل	3.95	0.64	79.05%	كبيرة
2	4	الاتصال	3.88	0.61	77.55%	كبيرة
3	5	الرقابة	3.86	0.67	77.22%	كبيرة
4	1	التخطيط	3.86	0.6	77.19%	كبيرة
5	2	التنظيم	3.75	0.62	74.92%	كبيرة
6	3	التوجيه	3.71	0.68	74.29%	كبيرة
		المعوقات ككل	3.83	0.53	76.57	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (11) الموضح لدرجة العائق للأداة ككل ولمجالاتها الستة، يلاحظ

الآتي:

حصلت مجالات معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية على متوسط حسابي يتراوح بين (3.71، 3.95)، بانحراف معياري تراوح بين (0.60-0.68) ونسبة إعاقة تراوحت بين (79.05%-74.29%)، وبدرجة إعاقة كبيرة لجميع المجالات.

حصل المجال السادس على أعلى درجة إعاقة على مستوى الأداة ككل، وهذا المجال هو مجال معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية في بيئة العمل وبمتوسط حسابي (3.95) وهو أعلى متوسط حسابي على مستوى المجالات الستة، ويعزو الباحثان ذلك إلى الظروف التي تمر بها البلاد. كما حصل المجال الثالث على أدنى متوسط حسابي على مستوى الأداة ككل حيث بلغ (3.72) وبدرجة إعاقة كبيرة، وهذا المجال هو مجال (معوقات إدارة الوقت في التوجيه). بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت في المجالات ككل (3.83) بانحراف معياري (0.53)، بنسبة (76.57)، وذلك يمثل درجة إعاقة كبيرة.

لتوضيح أهم الفقرات لكل مجال على حدة قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ودرجة العائق لفقرات كل مجال وترتيبها تنازلياً وفقاً لتقديرات أفراد عينة البحث على النحو الآتي:

1. عرض النتائج المتعلقة بالمجال الأول مجال التخطيط:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال الأول (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال التخطيط) أظهر الجدول رقم (12) ما يأتي:

جدول رقم (12)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في (مجال التخطيط)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق %	درجة العائق
1	13	ضعف اشتراك الموظفين في وضع الخطط الخاصة بالعمل الأكاديمي والإداري	4.13	1.18	82.61%	كبيرة
2	5	غياب الخطط البديلة التي يتم تطبيقها في الحالات الطارئة غير متوفرة	4.12	1.02	82.46%	كبيرة
3	4	غياب البرامج التطويرية (المشروعات التطويرية) التي ترفع من كفاءة الموظف في العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة	4.12	0.85	82.39%	كبيرة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق %	درجة العائق
4	3	قلة المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد الخطط والاستراتيجيات الجامعية	3.95	0.87	78.97%	كبيرة
5	6	قلة الالتزام بالمواعيد المحددة لإنهاء مهام العمل المكلفين به	3.92	1.02	78.42%	كبيرة
6	2	القصور في وضع الأهداف العامة والخاصة للعمل الإداري والأكاديمي	3.9	0.89	77.95%	كبيرة
7	8	غياب ثقافة ترتيب الأولويات في خطط العمل الجامعي	3.85	0.9	76.96%	كبيرة
8	14	وجود خطط غير قابلة للتنفيذ	3.85	1.07	76.95%	كبيرة
9	1	غموض الرؤية والرسالة التي ينطلق منها العمل في الجامعة.	3.84	0.96	76.87%	كبيرة
10	7	القيام بأعمال كثيرة في وقت واحد يؤدي إلى تضيق الوقت.	3.78	0.94	75.52%	كبيرة
11	12	سوء تبويب وتوزيع بنود الموازنة اللازمة لتوفير المتطلبات الإدارية.	3.75	1.05	75.00%	كبيرة
12	10	القصور في تنظيم قائمة الأعمال على شكل أولويات حسب أهميتها وتنفيذ أهمها في أسرع وقت ممكن.	3.75	1.07	74.96%	كبيرة
13	9	غياب التخطيط نهاية اليوم للأعمال التي سنقوم بتأديتها في اليوم التالي.	3.73	1.06	74.53%	كبيرة
14	15	وضع خطط جامدة لا تتسم بالمرونة من قبل الإدارات العليا.	3.72	0.94	74.43%	كبيرة
15	11	اللامبالاة في تنفيذ الأعمال اليومية وإنجازها.	3.62	1.17	72.48%	كبيرة
		معوقات جميع الفقرات في التخطيط	3.86	0.6	77.19%	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (12) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في مجال التخطيط، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ (3.86) وانحراف معياري (0.60)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (77.19%)، وحصلت فقرات هذا المجال على متوسط حسابي تراوح بين (3.62-4.13)، بانحراف معياري تراوح بين (0.85-1.18) ونسبة العائق تراوحت بين (72.48%-82.61%)، وجميعها بدرجة إعاقه كبيرة.

حصلت الفقرة (13) على متوسط حسابي بلغ (4.13) وهو أعلى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (ضعف اشتراك الموظفين في وضع الخطط الخاصة بالعمل الأكاديمي والإداري)، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم إيمان القيادات بقدرات الموظفين وإدراكهم لأهمية إشراكهم في ذلك، وقلة تأهيلهم وتدريبهم على وضع الخطط.

حصلت الفقرة (11) على متوسط حسابي بلغ (3.62) وهو أدنى متوسط في هذا المجال والتي تنص على (اللامبالاة في تنفيذ الأعمال اليومية وإنجازها)، وربما يعود السبب في ذلك، إلى ضعف الرقابة والمتابعة وعدم تطبيق نظام المساءلة.

2. عرض النتائج المتعلقة بالمجال الثاني مجال التنظيم:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال الثاني (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال التنظيم) أظهر الجدول رقم (13) ما يأتي:

جدول رقم (13)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في (مجال التنظيم)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	18	كثرة الإجراءات الروتينية التي تعطل من إنجاز العمل.	4.12	0.92	82.41	كبيرة
2	28	توزيع المهام والأعمال بين العاملين في الجامعة بحسب العلاقات الشخصية.	4.04	1	80.85	كبيرة
3	27	عدم توفير الوسائل المادية والمعدات لإنجاز العمل.	3.96	0.99	79.14	كبيرة
4	26	توزيع الصلاحيات والمسؤوليات على القيادات بالجامعة بعيداً عن التخصصات.	3.89	1.11	77.8	كبيرة
5	32	التوزيع غير المنظم للمهام داخل الجامعة.	3.89	0.98	77.8	كبيرة
6	19	تكرار تأخير القيادات الأكاديمية والإدارية عن العمل.	3.85	0.93	77.07	كبيرة
7	34	التداخل بين المهام والصلاحيات بين العاملين.	3.85	0.9	77.07	كبيرة
8	16	غموض المسؤوليات والمهام.	3.84	0.99	76.84	كبيرة
9	22	سوء الأرشفة وتنظيم البيانات.	3.8	0.98	76.07	كبيرة
10	23	قلة الالتزام التنظيمي بالدوام الرسمي في الجامعة.	3.8	0.99	76.07	كبيرة
11	33	ضعف مستوى التنسيق في العمل بين الإدارات المختلفة.	3.8	1.02	76	كبيرة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
12	17	ضعف الانضباط الذاتي أثناء العمل.	3.77	1.05	75.3	كبيرة
13	30	عدم تحديد تواريخ نهائية لكل الأعمال التي يتم التفويض فيها.	3.73	1.09	74.61	كبيرة
14	20	كثرة التعديلات في جميع الأعمال داخل الجامعة.	3.7	0.99	73.91	كبيرة
15	31	عدم إدراك الموظفين لمهامهم بشكل دقيق.	3.69	0.98	73.73	كبيرة
16	25	تعدد مصادر الأمر.	3.58	1.1	71.53	كبيرة
17	21	عدم التخلص من الأوراق غير المفيدة.	3.47	1.06	69.4	كبيرة
18	35	زيادة الأعباء في العمل الأكاديمي والإداري.	3.45	1	69.06	كبيرة
19	24	القيام بالعمل أكثر من مرة.	3.44	1.05	68.79	كبيرة
20	29	الانشغال بالتلفون واستقبال الزائرين.	3.33	1.17	66.67	متوسطة
		معوقات جميع الفقرات في التنظيم	3.75	0.62	74.92	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (13) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في التنظيم، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ هذا المتوسط (3.75) وبانحراف معياري (0.62)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (74.92%)، وحصلت فقرات هذا المجال على متوسط حسابي تراوح بين (3.33-4.12)، بانحراف معياري تراوح بين (0.90-1.17) ونسبة العائق تراوحت بين (66.67%-82.41%)، وجميعها بدرجة إعاقه كبيرة عدا الفقرة (29) والتي حصلت على درجة إعاقه متوسطة.

حصلت الفقرة (18) على متوسط حسابي بلغ (4.12) وهو أعلى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (كثرة الإجراءات الروتينية التي تعطل من إنجاز العمل)، وهذه نتيجة منطقية؛ نظراً لضعف إعطاء الصلاحيات من القيادات للعاملين، وضعف مرونة القوانين واللوائح المسيرة للعمل.

حصلت الفقرة (29) على درجة إعاقه متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.33) وهو أدنى متوسط في هذا المجال والتي تنص على (الانشغال بالتلفون واستقبال الزائرين)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم تنظيم الزيارات والمعاملات وحصرها بمواعيد محددة واعتماد المعاملات الفردية واعتماد طريقة النافذة الواحدة لإنجاز كافة المعاملات.

3. عرض النتائج المتعلقة بالمجال الثالث مجال التوجيه:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال الثالث (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التوجيه) أظهر الجدول رقم (14) ما يأتي:

جدول (14)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال التوجيه

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	41	تدني مستوى التحفيز ونقص الدافع.	4.04	0.93	80.85%	كبيرة
2	36	ضعف روح الفريق بين القيادات الأكاديمية والإدارية داخل الجامعة.	4.03	0.97	80.69%	كبيرة
3	45	المجاملة والمحسوبية من قبل القيادات في التعامل مع الموظفين مما يخفض الروح المعنوية لديهم.	3.87	1.08	77.37%	كبيرة
4	39	عدم تزويد المرؤوسين بالمعلومات والتعليمات والمهارات اللازمة للقيام بالعمل.	3.73	0.8	74.58%	كبيرة
5	38	قلة اهتمام القيادات الأكاديمية والإدارية بمعالجة المشكلات أولاً بأول.	3.71	1	74.14%	كبيرة
6	37	ضعف القدرة على حل المشاكل والخلافات داخل الجامعات.	3.7	0.93	74.00%	كبيرة
7	42	اللامبالاة لدى القيادات الأكاديمية والإدارية.	3.7	0.97	74.00%	كبيرة
8	40	عدم قيام القيادات الأكاديمية والإدارية بتفويض بعض الأعمال الروتينية للموظفين.	3.62	0.95	72.31%	كبيرة
9	43	قلة الحرص على توجيه الموظفين باستمرار بهدف تحسين العمل من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية.	3.59	0.93	71.72%	كبيرة
10	44	سوء العلاقات الإنسانية بين العاملين بالجامعة.	3.21	1.03	64.14%	متوسطة
		معوقات جميع الفقرات في التوجيه	3.71	0.68	74.29%	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (14) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في التوجيه، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ (3.71) وبانحراف معياري (0.68)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (74.29%)، وحصلت فقرات هذا المجال على متوسط حسابي تراوح بين (3.21-4.04)، بانحراف معياري تراوح بين (0.80-1.08) ونسبة العائق تراوحت بين (64.14%-80.85%)، وجميعها بدرجة إعاقه كبيرة عدا الفقرة (44) والتي حصلت على درجة إعاقه متوسطة.

حصلت الفقرة (41) على متوسط حسابي بلغ (4.04) وهو أعلى متوسط في هذا المجال والتي تنص على (تدني مستوى التحفيز ونقص الدافع)، ويعزو الباحثان ذلك إلى شحة الموارد المادية أو انعدامها في بعض الأوقات، بالإضافة إلى نمط القيادة المتبع الذي يغلب عليه التسلسل.

حصلت الفقرة (44) على درجة إعاقه متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.21) وهو أدنى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (سوء العلاقات الإنسانية بين العاملين بالجامعة).

4. عرض النتائج المتعلقة بالمجال الرابع مجال الاتصال:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال الرابع (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال الاتصال) أظهر الجدول رقم (15) ما يأتي:

جدول رقم (15)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال الاتصال

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	57	عدم وجود شبكة إنترنت تربط كليات الجامعة ومراكزها ببعضها.	4.45	0.85	89.06	كبيرة جداً
2	58	عدم وجود شبكة إنترنت تربط الجامعة والجامعات الأخرى.	4.41	0.85	88.21	كبيرة جداً
3	59	ضعف التوظيف الفعال لنظم وتقنية الاتصال الحديثة.	4.4	0.76	87.93	كبيرة جداً
4	60	وجود شبكة اتصالات عامة للجامعة ضعيفة.	4.13	1.03	82.59	كبيرة
5	46	ضعف نظام الاتصالات المتبعة في الجامعة.	3.99	0.98	79.83	كبيرة
6	50	العجز في مستوى توفر خدمات الاتصال مثل: (الفاكس، الإنترنت، البريد اليومي).	3.95	1.15	78.98	كبيرة
7	55	تعدد وصول المعاملات والمذكرات والقرارات في مواعيدها المحددة.	3.87	0.9	77.46	كبيرة
8	63	المنافكات والخلافات الموجودة بين العاملين (شخصية، حزبية، وغيرها).	3.83	1.06	76.58	كبيرة
9	47	الاجتماعات واللجان التي يتم عقدها لا تلبى احتياجات العمل.	3.81	0.94	76.28	كبيرة
10	52	العشوائية في عملية الاتصال الإداري بين العاملين بالجامعة.	3.77	0.97	75.42	كبيرة
11	61	ازدحام جداول الاجتماعات بموضوعات روتينية.	3.75	1.06	74.96	كبيرة

كبرى	74.83	1.08	3.74	تتم عملية الاتصال بصورة عشوائية بين القيادات العليا والقيادات الأدنى.	53	12
كبرى	74.4	0.98	3.72	ضعف التواصل من قبل العاملين في الجامعة.	56	13
كبرى	74.4	0.92	3.72	قلة اهتمام القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة بما يصل لهم من معلومات ومذكرات وطلبات من الكليات.	51	14
كبرى	73.45	1.05	3.67	جهل الكثير من أفراد الكادر الأكاديمي والإداري في الجامعة بسبل وأساليب الاتصالات الحديثة.	54	15
كبرى	71.9	0.96	3.59	سوء الفهم الحاصل بين العاملين أثناء عملية الاتصال.	62	16
كبرى	71.62	1.01	3.58	قلة الالتزام بمواعيد الاجتماعات.	48	17
كبرى	68.28	1.07	3.41	سوء إدارة الاجتماعات.	49	18
كبرى	77.55	0.61	3.88	درجة معوقات جميع الفقرات في مجال الاتصال		

ومن خلال الجدول السابق رقم (15) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في مجال الاتصال، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ (3.88) وبانحراف معياري (0.61)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (77.55%)، وحصلت فقرات هذا المجال على متوسط حسابي تراوح بين (3.41-4.45)، بانحراف معياري تراوح بين (0.76-1.15) ونسبة العائق تراوحت بين (68.28%-89.06%)، موزعة على درجة إعاقه كبيرة جداً وكبيرة. حصلت ثلاث فقرات في هذا المجال على درجة إعاقه كبيرة جداً وهي الفقرات (57، 58، 59)، بينما حصلت بقية فقرات هذا المجال على درجة إعاقه كبيرة.

حصلت الفقرة (57) على متوسط حسابي بلغ (4.45) وهو أعلى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (عدم وجود شبكة إنترنت تربط كليات الجامعة ومراكزها ببعضها)، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم اهتمام القيادات بجامعة ذمار بهذه التكنولوجيا الحديثة ودورها الفاعل في العمليات الإدارية، وكذلك إنجاز العمل بأقل جهد وأقل وقت.

حصلت الفقرة (49) على متوسط حسابي بلغ (3.41) وهو أدنى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (سوء إدارة الاجتماعات)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم اختيار القيادات وفق معايير وشروط محددة ومتخصصين في مجال الإدارة، وإعطائهم دورات تدريبية في ذلك.

2. عرض النتائج المتعلقة بالمجال الخامس مجال الرقابة:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال الخامس (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الرقابة) أظهر الجدول رقم (16) ما يأتي:

جدول رقم (16)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في مجال الرقابة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	70	عدم استخدام مبدأ الثواب والعقاب بناء على تقارير الأداء والإنجاز.	4.06	0.99	81.2	كبيرة
2	67	غياب المتابعة والتقويم للخطط أو البرامج الجامعية التي يتم تنفيذها.	3.98	0.87	79.65	كبيرة
3	71	تدخل بعض الجهات والأشخاص أثناء العمل الرقابي.	3.97	0.99	79.4	كبيرة
4	69	قلة المتابعة للمهام والأهداف والتوصيات المطلوب إنجازها.	3.97	0.88	79.4	كبيرة
5	68	ضعف استخدام وسائل الضبط الإداري.	3.97	0.88	79.4	كبيرة
6	66	قلة توافر المعلومات اللازمة للقيام بالعمل الرقابي.	3.87	0.88	77.44	كبيرة
7	64	عدم وجود معايير رقابية في الجامعة.	3.84	0.91	76.9	كبيرة
8	65	عدم مناسبة نظام الرقابة المعمول به في الجامعة.	3.73	0.84	74.66	كبيرة
9	72	عدم توفر الأدوات المناسبة للعمل الرقابي.	3.73	0.96	74.61	كبيرة
10	73	لا يتم استخدام الرقابة.	3.45	1.05	69.06	كبيرة
		معوقات جميع الفقرات في الرقابة	3.86	0.67	77.22	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (16) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في مجال الرقابة، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ (3.86) وانحراف معياري (0.67)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (77.22%)، وحصلت فقرات هذا المجال على متوسط حسابي تراوح بين (3.45-4.06)، بانحراف معياري تراوح بين (0.84-1.05) ونسبة العائق تراوحت بين (81.20%-69.06%)، وجميعها بدرجة إعاقة كبيرة.

حصلت الفقرة (70) على متوسط حسابي بلغ (4.06) وهو أعلى متوسط في هذا المجال والتي تنص على (عدم استخدام مبدأ الثواب والعقاب بناء على تقارير الأداء والإنجاز)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عمل القيادات يتم بطريقة عشوائية وعدم وجود اهتمام بعمل خطط قصيرة المدى أو طويلة المدى وفق أهداف واضحة ومحددة، إلى جانب ضعف الاهتمام برفع التقارير الخاصة بالإنجاز.

حصلت الفقرة (73) على متوسط حسابي بلغ (3.45) وهو أدنى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على أن (لا يتم استخدام الرقابة)، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف الأداء الرقابي وعدم تفعيل مبدأ المحاسبة.

3. عرض النتائج المتعلقة بالمجال السادس مجال بيئة العمل:

بناءً على استجابات عينة البحث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي والخاصة بالمجال السادس (معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار في بيئة العمل) أظهر الجدول رقم (17) ما يأتي:

جدول رقم (17)

تقديرات أفراد عينة البحث لمعوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة دمار في مجال بيئة العمل.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة العائق	درجة العائق
1	82	وجود الشللية وجماعات الضغط داخل الجامعة.	4.17	1.07	83.45	كبيرة
2	77	نظام الحوافز المادية والمعنوية المعمول به في الجامعة غير مناسب ولا يزيد من الدافعية للعمل.	4.16	0.96	83.25	كبيرة
3	79	قاعدة البيانات والمعلومات بالجامعة غير مفعلة.	4.11	0.96	82.22	كبيرة
4	78	تدني مستوى الالتزام بالمهام والقوانين واللوائح المنظمة في تعيين الوظائف الإدارية والأكاديمية.	4	0.93	80	كبيرة
5	81	المركزية الشديدة السائدة في الجامعة.	3.97	1.01	79.48	كبيرة
6	80	موازنة الجامعة لا تلي ما يجب أن تقوم به من أعمال.	3.87	1.23	77.46	كبيرة
7	74	ثقافة المنظمة السائدة لا تساعد على تطبيق إدارة الوقت.	3.81	0.88	76.24	كبيرة
8	75	طبيعة الهيكل التنظيمي المطبق لا يساعد على إنجاز الأعمال بسرعة ودون إعاقة.	3.78	0.94	75.59	كبيرة
9	76	ضعف تطبيق القوانين واللوائح داخل الجامعة.	3.67	0.85	73.45	كبيرة
		معوقات جميع الفقرات في بيئة العمل	3.95	0.64	79.05	كبيرة

ومن خلال الجدول السابق رقم (17) الموضح لدرجة العائق والخاصة بمعوقات إدارة الوقت في مجال بيئة العمل، يلاحظ أن المؤشر الكلي للمتوسط الحسابي لهذا المجال كان كبيراً، إذ بلغ (3.95) وبانحراف معياري (0.64)، فيما بلغ المؤشر الكلي لنسبة العائق (79.05%)، وحصلت فقرات هذا المجال

على متوسط حسابي تراوح بين (3.67-4.17)، بانحراف معياري تراوح بين (0.85-1.23) ونسبة العائق تراوحت بين (83.45%-73.45%)، وجميعها بدرجة إعاقه كبيرة.

حصلت الفقرة (82) على متوسط حسابي بلغ (4.17) وهو أعلى متوسط في هذا المجال، والتي تنص على (وجود الشللية وجماعات الضغط داخل الجامعة)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن بعض القيادات تعمل وفق تكتلات وجماعات وليس وفق خطط وأهداف وغايات واضحة.

حصلت الفقرة (76) على متوسط حسابي بلغ (3.67) وهو أدنى متوسط في هذا المجال والتي تنص على (ضعف تطبيق القوانين واللوائح داخل الجامعة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى تدخل المحسوبية والوساطة والتي تؤثر في تطبيق القوانين.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث حول تحديد درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير (التخصص - سنوات الخبرة - المؤهل - المركز الوظيفي - نوع القيادة) ؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام عدة أساليب على النحو الآتي:

أ. عرض النتائج المتعلقة بمتغير التخصص (إنساني، علمي)

قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد دلالة تلك الفروق؛ نظراً لعدم اعتدالية توزيع البيانات والجدول رقم (18) يوضح ذلك:

جدول رقم (18)

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص

المعيار	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التخطيط	إنساني	57	58	3299	-0.498	0.618
	علمي	61	61	3722		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التنظيم	إنساني	57	64	3671.5	-1.508	0.131
	علمي	61	55	3349.5		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التوجيه	إنساني	57	63	3591	-1.076	0.282
	علمي	61	56	3430		

المعيار	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الاتصال	إنساني	57	65	3700.5	-1.665	0.096
	علي	61	54	3320.5		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الرقابة	إنساني	57	61	3498	-0.575	0.565
	علي	61	58	3523		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في بيئة العمل	إنساني	57	66	3758.5	-1.981	0.048
	علي	61	53	3262.5		
المعوقات ككل	إنساني	57	64	3637	-1.322	0.186
	علي	61	55	3384		

يتضح من الجدول السابق رقم (18) أن قيمة (Z) ليست دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل، وكذلك على مستوى خمسة مجالات هي (معوقات إدارة الوقت في التخطيط - معوقات إدارة الوقت في التنظيم - معوقات إدارة الوقت في التوجيه - معوقات إدارة الوقت في الاتصال - معوقات إدارة الوقت في الرقابة)، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) للمجالات الخمسة ولأداة ككل، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير التخصص، بما يعني أن لدى أفراد العينة رؤية متشابهة حول تلك المعوقات بمختلف تخصصاتهم، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت الخاصة ببيئة العمل، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.048) وهي أقل من (0.05) وهذه الفروق لصالح التخصصات الإنسانية، وهذا يعني أن معوقات إدارة الوقت الخاصة ببيئة العمل تواجه التخصصات الإنسانية أكثر من التخصصات العلمية؛ بسبب الإمكانيات المادية الموجودة في التخصصات العلمية، وقلتها في التخصصات الإنسانية.

ب. عرض النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس، أقل من البكالوريوس):

قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis Test) للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها الستة والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

جدول رقم (19)

اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis Test) لإيجاد الفروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل

المعيار	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التخطيط.	دكتوراه	61	58.13	1.222	3	0.748
	ماجستير	12	69.75			
	بكالوريوس	37	58.3			
	أقل من بكالوريوس	8	60			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية جامعة ذمار في التنظيم.	دكتوراه	61	55.83	2.787	3	0.426
	ماجستير	12	72.13			
	بكالوريوس	37	59.24			
	أقل من بكالوريوس	8	68			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التوجيه.	دكتوراه	61	53.45	7.226	3	0.065
	ماجستير	12	75			
	بكالوريوس	37	59.32			
	أقل من بكالوريوس	8	80.31			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الاتصال.	دكتوراه	61	54.7	3.339	3	0.342
	ماجستير	12	70.54			
	بكالوريوس	37	60.68			
	أقل من بكالوريوس	8	71.06			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الرقابة.	دكتوراه	61	52.94	8.147	3	0.043
	ماجستير	12	72.17			
	بكالوريوس	37	59.99			
	أقل من بكالوريوس	8	84.75			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في بيئة العمل.	دكتوراه	61	52.85	5.501	3	0.139
	ماجستير	12	68.92			
	بكالوريوس	37	62.59			
	أقل من بكالوريوس	8	76.94			
المعوقات ككل	دكتوراه	61	54.13	5.219	3	0.156
	ماجستير	12	73.92			
	بكالوريوس	37	59.68			
	أقل من بكالوريوس	8	75.19			

يتضح من الجدول السابق رقم (19) أن قيمة (مربع كاي) ليست دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل، وعلى مستوى المجالات: الأول والثاني والثالث والرابع والسادس، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لهذه المجالات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت الخاصة بهذه المجالات تعزى لمتغير المؤهل. بينما نلاحظ أن قيمة (مربع كاي) دالة إحصائياً على مستوى المجال الخامس (معوقات إدارة الوقت في الرقابة) حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05) لهذا المجال، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت الخاصة بالرقابة، ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للمقارنات الثنائية بين متغيرات المؤهل لذلك المجال والجدول رقم (20) يوضح ذلك:

جدول رقم (20)

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد مصادر الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
دكتوراه	61	33.09	1886	-1.728	0.084
ماجستير	12	44.08	529		
دكتوراه	61	46.93	2675	-1.058	0.29
بكالوريوس	37	53.07	2176		
دكتوراه	61	30.92	1762.5	-2.37	0.018
أقل من بكالوريوس	8	47.81	382.5		
ماجستير	12	31.33	376	-1.09	0.267
بكالوريوس	37	25.73	1055		
ماجستير	12	9.75	117	0.7	0.484
أقل من بكالوريوس	8	11.63	93		
بكالوريوس	37	23.18	950.5	2.025	0.043
أقل من بكالوريوس	8	34.31	274.5		

ومن الجدول السابق رقم (20) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مؤهلي (دكتوراه – أقل من بكالوريوس) ولصالح المؤهل الأقل من بكالوريوس، وهذا يعني أن معوقات إدارة الوقت في الرقابة تواجه أصحاب المؤهلات أقل من بكالوريوس أكثر من حملة الدكتوراه، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مؤهلي (بكالوريوس – أقل من بكالوريوس) ولصالح المؤهل الأقل من بكالوريوس، وهذا يعني أن معوقات إدارة الوقت في الرقابة تواجه أصحاب المؤهلات أقل

من بكالوريوس أكثر من حملة البكالوريوس، في حين اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين بقية المؤهلات المختلفة.

ج. عرض النتائج المتعلقة بمتغير نوع القيادة (أكاديمية-إدارية):

قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد دلالة تلك الفروق والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

جدول رقم (21)

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع القيادة

المعيار	نوع القيادة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التخطيط.	أكاديمية	61	58	3561	-0.369	0.712
	إدارية	57	61	3460		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التنظيم.	أكاديمية	61	57	3471.5	-0.851	0.395
	إدارية	57	62	3549.5		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التوجيه.	أكاديمية	61	55	3364.5	-1.429	0.153
	إدارية	57	64	3656.5		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الاتصال.	أكاديمية	61	57	3468	-0.87	0.384
	إدارية	57	62	3553		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الرقابة.	أكاديمية	61	54	3265.5	-1.965	0.049
	إدارية	57	66	3755.5		
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في بيئة العمل.	أكاديمية	61	57	3475.5	-0.831	0.406
	إدارية	57	62	3545.5		
المعوقات ككل	أكاديمية	61	56	3413.5	-1.163	0.245
	إدارية	57	63	3607.5		

يتضح من الجدول السابق رقم (21) أن قيمة (Z) ليست دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل، وكذلك على مستوى خمسة مجالات هي (معوقات إدارة الوقت في التخطيط - معوقات إدارة الوقت في التنظيم - معوقات إدارة الوقت في التوجيه - معوقات إدارة الوقت في الاتصال - معوقات إدارة الوقت في

بيئة العمل)، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) للمجالات الخمسة وللأداة ككل، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير نوع القيادة، بما يعني أن لدى أفراد العينة رؤى متشابهة حول تلك المعوقات بمختلف تخصصاتهم، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت الخاصة بالرقابة، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.049) وهي أقل من (0.05) وهذه الفروق لصالح نوع القيادة الإدارية، وهذا يعني أن معوقات إدارة الوقت الخاصة بنوع القيادة تواجه القيادات الإدارية أكثر من القيادات الأكاديمية.

د. عرض النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة:

قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis Test) للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها الستة والجدول رقم (22) يوضح ذلك:

جدول رقم (22)

اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis Test) لإيجاد الفروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة

المعيار	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التخطيط.	5 سنوات فأقل	34	61.51	0.166	2	0.92
	من 6-10 سنوات	23	58.67			
	أكثر من 10 سنوات	61	58.69			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التنظيم.	5 سنوات فأقل	34	61.74	0.227	3	0.893
	من 6-10 سنوات	23	59.52			
	أكثر من 10 سنوات	61	58.25			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في التوجيه.	5 سنوات فأقل	34	56.57	0.357	4	0.836
	من 6-10 سنوات	23	60.17			
	أكثر من 10 سنوات	61	60.88			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الاتصال.	5 سنوات فأقل	34	58.63	0.215	5	0.898
	من 6-10 سنوات	23	62.46			
	أكثر من 10 سنوات	61	58.87			
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في الرقابة.	5 سنوات فأقل	34	58.51	0.807	6	0.668
	من 6-10 سنوات	23	54.59			
	أكثر من 10 سنوات	61	61.9			

المعيار	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معوقات إدارة الوقت لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار في بيئة العمل.	5 سنوات فأقل	34	57.91	0.329	7	0.848
	من 6-10 سنوات	23	57.26			
	أكثر من 10 سنوات	61	61.23			
المعوقات ككل	5 سنوات فأقل	34	59.03	0.012	8	0.994
	من 6-10 سنوات	23	60.04			
	أكثر من 10 سنوات	61	59.56			

يتضح من الجدول السابق رقم (22) أن قيمة (مربع كاي) ليست دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى المجالات الستة كلاً على حدة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لجميع المجالات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث في تحديد معوقات إدارة الوقت الخاصة بهذه المجالات تعزى لمتغير الخبرة، وهذا يعني أن المعوقات موجودة عند الجميع بغض النظر عن سنوات الخبرة.
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.
أولاً: الاستنتاجات:

- 1- في ضوء تحليل ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها، تم استنتاج الآتي:
أظهرت نتائج البحث أن مجالات معوقات إدارة الوقت من وجهة نظر أفراد عينة البحث للمجالات ككل قد جاءت جميعها بدرجة إعاقه كبيرة.
- 2- أظهرت نتائج البحث أن أكثر المجالات تسبباً في إعاقه القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة ذمار لإدارة الوقت من وجهة نظرهم، هو مجال بيئة العمل، حيث جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات ككل وبدرجة إعاقه كبيرة، وكما جاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال التوجيه وبدرجة إعاقه كبيرة.
- 3- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، نوع القيادة)، وذلك في جميع المجالات.
- 4- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير (التخصص)، وذلك في جميع المجالات عدا مجال بيئة العمل، وكانت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.

5- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، وذلك في جميع المجالات عدا المجال الخامس (مجال الرقابة)، وكانت الفروق لصالح القيادات الحاصلة على مؤهلات علمية أقل من البكالوريوس.

6- أظهرت نتائج البحث عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة معوقات إدارة الوقت تعزى لمتغير (المركز الوظيفي)، وذلك في جميع المجالات عدا مجالي (التوجيه، والرقابة)، وكانت الفروق لصالح رئيس القسم بالنسبة لمجال الرقابة، ولصالح المدير العام ومدير إدارة في مجال التوجيه.

7- أظهرت النتائج أن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية والإدارية لعمليات إدارة الوقت في جامعة دمار كان متدنياً؛ بسبب أن المعوقات التي تواجههم كبيرة، وهذا ناتج عن تدني وعي معظم تلك القيادات لأهمية إدارة الوقت، وعدم كفاية الخبرة لدى الكثير منهم في المجال الإداري.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصى بالآتي:

- ❖ ضرورة تعزيز العمليات الإدارية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، الاتصال، بيئة العمل) المتعلقة بإدارة الوقت من خلال:
- ❖ فيما يتعلق بالتخطيط: لابد من تأهيل قدرات القيادات الأكاديمية والإدارية وتطويرها بمهارات التخطيط على مستوى الكليات والأعمال الإدارية، من خلال عقد الدورات التدريبية من قبل المختصين بالتخطيط التربوي.
- ❖ فيما يتعلق بالتنظيم: ضرورة العمل على توضيح السلطات والمسؤوليات لكل جهة أكاديمية أو إدارية ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب.
- ❖ فيما يتعلق بالتوجيه: تفعيل الإشراف والتوجيه وتحمل القيادات مسؤولياتهم تجاه العاملين وأعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بكل ما يحتاجونه لممارسة أعمالهم بالشكل المطلوب.
- ❖ فيما يخص الرقابة: تفعيل الجهاز الرقابي داخل الجامعة والعمل على تطويره، وبما يتناسب مع طبيعة العمل ورفع مستوى أداء عمل القيادات وتفعيل مبدأ المحاسبة بمعاينة المنيء وتكريم الملتزم والمتميز.
- ❖ فيما يتعلق بالاتصال: تفعيل عملية الاتصال والتواصل بين القيادات والقواعد وبما يعزز القدرة الأدائية لإنجاز الأعمال.
- ❖ فيما يتعلق ببيئة العمل: تطوير وتحسين نظام الحوافز المادية والمعنوية وزيادة الدافعية، وتحسين ظروف القيادات والعاملين معها، وبما يتناسب مع كل عمل داخل الجامعة، وإعادة النظر باللوائح

المنظمة للجامعة، وبما يعزز العدالة الاجتماعية، وخلق نوع من الرضى لديهم من خلال الحرص على أن تكون التعيينات في المناصب القيادية والإدارية وفق معايير محددة وواضحة.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء الاستنتاجات والتوصيات نقترح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1. القيام بإجراء بحوث مماثلة في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.
2. إجراء بحث لمعرفة معوقات إدارة الوقت لدى جميع العاملين بالجامعة ومن لم يشملهم هذا البحث.
3. إجراء دراسة علمية لمعرفة العلاقة بين رضا القيادات الأكاديمية والإدارية عن عملها، وإدارة الوقت.
4. عمل تصورات ورؤى استراتيجية لتطوير أداء القيادات الأكاديمية والإدارية والعاملين في جامعة ذمار والجامعات اليمنية الأخرى في إدارة الوقت.

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية.

■ ثانياً: المراجع العربية:

- أبو شيخة، نادر أحمد، (1991). إدارة الوقت، ط2، دار المجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- الأخضر، أحمد محمد، (2002). "معوقات فاعلية إدارة الوقت في جامعتي صنعاء وعدن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- البعداني، فؤاد، (2005)، "أنموذج لتطوير واقع عمليات إدارة الوقت في جامعة إب"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة إب، اليمن.
- الجريسي، خالد بن عبد الرحمن، (2001)، "إدارة الوقت من منظور إسلامي" رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإمام الأوزاعي، لبنان.
- الجوفي، محمد أحمد لطف، (2004)، ""تقييم فاعلية إدارة الوقت الرسمي في جامعة إب"، مجلة الباحث الجامعي، جامعة الجوفي، العدد(6)، إب، اليمن.
- الحاكم، بن محمد عبد الله الينسابوري، (1990)، "المستدرك على الصحيحين" ط 1، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
- حمدونة، علاء سعد، (2011)، "معوقات تطبيق إدارة الوقت لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.
- الحنائي، إيناس، (2011)، "دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الديب، إبراهيم رمضان، (2006)، "أسس ومهارات إدارة الذات"، مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، السعودية.
- الديب، إبراهيم، (2009)، "أسس ومهارات إدارة الذات وصناعة التغيير والنهضة"، المنصورة، مؤسسة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الديب، سامر كمال حامد، (2012)، مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الرحيبي، سالم والمارديني، توفيق، (2014)، "كيفية إدارة الوقت"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية - المجلد 30-العدد الأول. الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- الرشيد، جهاد بن محمد، (2003)، "إدارة الوقت في الحد من ضغوط العمل"، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السويدان، طارق والعدلولي، محمد أكرم، (2001)، "فن إدارة الوقت"، بيروت، دار ابن حزم، عمان، الأردن.
- الطراونة، محمد أحمد، (2002)، "إدارة الوقت والأداء الوظيفي"، دراسة تحليلية مقارنة، رسالة ماجستير منشورة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.
- عبد الله، شوقي، (2006)، "إدارة الوقت ومدارس القيادة الإدارية"، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن.
- العبودي، فهد ناصر، (2003)، "فن إدارة الوقت"، (د.ط) دار طوق، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبيدات، سهيل، (2005)، "الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بفاعلية إدارة الوقت"، (د.ط) عالم الكتاب الحديث، الأردن.
- عداربه، محمود يحيى، (2006)، "إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث الأساسية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بير زيت-فلسطين.
- العساف، صالح بن حمد، (2000)، "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية". (ط2)، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عليان، ربيعي مصطفى، (2005)، "إدارة الوقت النظرية والتطبيق"، (د.ط) دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العمرى، صالح علي عواد، (2002)، "إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى عمداء الكليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الفهيدى، عبد الله محمد، (2009)، "أنماط السلوك القيادي السائد لدى مديري إدارة التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.
- القعيد، إبراهيم حمد، (1422)، "العادات العشر للشخصية الناجحة"، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- كنتاب، محمد بن يوسف بن يعقوب، (2010)، "معوقات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ماكزي، اليك، (2000)، "عندما لا يكون لديك وقت. إدارة الوقت"، ترجمة هوانة، الإدارة العامة للبحوث، المملكة العربية السعودية.

نصر، نجيب محمود، (2004)، إدارة الوقت في ضوء تطور علوم الإدارة الحديثة مجلة المهندسين، نقابة المهندسين، مصر.

References

- Abu Shaykha, Nader Ahmad (1991). Idārat al-Waqt, 2, Dār al-Majdalāwī lil-Ṭibā'a wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', al-Urdun, 'Ammān.

- Al-Akshar, Ahmad Muhammad (2002). Mu'awwiqāt Fā'iliyya Idārat al-Waqt fi Jāmi'at Šan'ā' wa-'Adan (Unpublished PhD Dissertation), Kulliyat al-Tarbiyya, al-Jāmi'a al-Mustanširiyya, al-'Irāq.
- Al-Ba'dani, Fu'ād (2005). Unmūdḥaj li-Taṭwīr Wāqī' 'Amaliyāt Idārat al-Waqt fi Jāmi'at Ibb (Published Master's Thesis), Jāmi'at Ibb, al-Yaman.
- Al-Jarisi, Khalid bin Abdul Rahman (2001). Idārat al-Waqt min Manẓūr Islāmī (Master's Thesis), Jāmi'at al-Imām al-Awzā'ī, Lubnān.
- Al-Joufi, Muhammad Ahmad Luṭf (2004). Taqyīm Fā'iliyya Idārat al-Waqt al-Rasmī fi Jāmi'at Ibb. *Majallat al-Bāḥith al-Jāmi'ī*, (6), Jāmi'at Ibb, al-Yaman.
- Al-Ḥākim, Ibn Muḥammad 'Abd Allāh al-Nisābūrī (1990). Al-Mustadrak 'alā al-Šaḥīḥayn, 1, taḥqīq Muṣṭafā 'Abd al-Qādir 'Aṭā, Dār al-Kutub al-'Ilmiyya, Bayrūt, Lubnān.
- Hamdouna, 'Alā' Sa'd (2011). Mu'awwiqāt Taṭbiq Idārat al-Waqt ladā al-Muwazzāfin al-Idāriyyīn fi al-Jāmi'at al-Filasṭīniyya bi-Muḥāfazāt Ghazza (Unpublished Master's Thesis), Jāmi'at al-Azhar, Ghazza, Filasṭīn.
- Al-Hanawi, Inas (2011). Dawr Tiknūlūjiyā al-Ma'lūmāt fi Idārat al-Waqt ladā Mudīrī Madāris Wikālat al-Ghawth bi-Muḥāfazāt Ghazza (Unpublished Master's Thesis), Kulliyat al-Tarbiyya, Ghazza, Filasṭīn.
- Al-Dīb, Ibrāhīm Ramaḍān (2006). Usus wa-Mahārāt Idārat al-Dhāt, Mu'assasat Umm al-Qurā lil-Tarjama wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', al-Sa'ūdiyya.
- Al-Dīb, Ibrāhīm (2009). Usus wa-Mahārāt Idārat al-Dhāt wa-Šinā'at al-Taghyīr wa-al-Nahḍa, Mu'assasat Umm al-Qurā, al-Manšūra, al-Mamlaka al-Sa'ūdiyya.
- Al-Dīb, Sāmīr Kamāl Ḥāmid (2012). Madā Mumārasat al-Qiyādāt al-Idāriyya al-Akādīmiyya fi al-Jāmi'at al-Filasṭīniyya lil-Qiyāda al-Taḥwīliyya wa-Subl Ta'zīziḥā (Unpublished Master's Thesis), Jāmi'at al-Azhar, Ghazza, Filasṭīn.
- Al-Raḥīmī, Sālīm & Al-Mārdīnī, Tawfiq (2014). Kayfiyyat Idārat al-Waqt. *Majallat Jāmi'at Dimashq lil-'Ulūm al-Iqtisādiyya wa-al-Qānūniyya*, 30(1).
- Al-Rashīd, Jihād bin Muhammad (2003). Idārat al-Waqt fi al-Ḥadd min Ḍughūt al-'Amal (Master's Thesis), Jāmi'at Nāyif al-'Arabiyya lil-'Ulūm al-Amniyya, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- Al-Suwaydān, Ṭariq & Al-'Adlūlī, Muḥammad Akram (2001). Fann Idārat al-Waqt, Bayrūt, Dār Ibn Ḥazm, 'Ammān, al-Urdun.
- Al-Ṭarāwna, Muḥammad Aḥmad (2002). Idārat al-Waqt wa-al-Adā' al-Wazīfī: Dirāsa Taḥlīliyya Muqārana. *Majallat Mu'tah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*.
- 'Abd Allāh, Shawqī (2006). Idārat al-Waqt wa-Madāris al-Qiyāda al-Idāriyya. Dār al-Mashriq al-Thaqāfi, 'Ammān, al-Urdun.
- Al-'Abbūdī, Fahd Nāsir (2003). Fann Idārat al-Waqt. Dār Ṭawq, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- 'Ubaydāt, Suhayl (2005). Al-Anmāt al-Idāriyya wa-'Alāqatuhā bi-Fā'iliyya Idārat al-Waqt. 'Ālam al-Kitāb al-Ḥadīth, al-Urdun.

- 'Adāriba, Maḥmūd Yaḥyā (2006). Idārat al-Waqt ladā Mudīrī Madāris Wikālat al-Ghawth (Unpublished Master's Thesis), Jāmi'at Bīr Zeit, Filasṭīn.
- Al-'Assāf, Ṣāliḥ bin Ḥamad (2000). Al-Madkhal ilā al-Baḥṭh fī al-'Ulūm al-Sulūkīyya, 2, Maktabat al-'Ubaykān, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- 'Alīyān, Rabḥī Muṣṭafā (2005). Idārat al-Waqt: al-Nāzariyya wa-al-Taṭbīq. Dār Jarīr lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān, al-Urdun.
- Al-'Umarī, Ṣāliḥ 'Alī 'Awād (2002). Idārat al-Waqt wa-'Alāqatuhā bi-al-Qiyāda al-Ibdā'iyya ladā 'Umdā' al-Kullīyyāt bi-Jāmi'at al-Balqā' al-Taṭbīqiyya fī al-Urdun (Master's Thesis), Jāmi'at Baghdād, al-'Irāq.
- Al-Fuḥaydī, 'Abd Allāh Muḥammad (2009). Anmāt al-Sulūk al-Qiyādī ladā Mudīrī Idārat al-Tarbiyya wa-al-Ta'lim bi-Muḥāfaẓat Ta'izz (Unpublished Master's Thesis), Jāmi'at al-Sharq al-Awsaṭ lil-Dirāsāt al-'Ulyā, al-Urdun.
- Al-Qa'id, Ibrāhīm Ḥamad (1422H). Al-'Ādāt al-'Ashr lil-Shakhṣiyya al-Nājiḥa. Dār al-Ma'rifa lil-Tanmiyya al-Bashariyya, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- Kentab, Muḥammad bin Yūsuf bin Ya'qūb (2010). Mu'awwiqāt Idārat al-Waqt ladā Mudīrī al-Madāris al-Thānawīyya bi-Madīnat al-Riyāḍ (Unpublished Master's Thesis), Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Riyāḍ.
- Mackenzie, Alec (2000). 'Indamā Laysa Ladayka Waqt: Idārat al-Waqt (Translation by Huwāna), al-Idāra al-'Āmma lil-Buḥūth, al-Sa'ūdiyya.
- Naṣr, Najīb Maḥmūd (2004). Idārat al-Waqt fī Ḍaw' Taṭawwur 'Ulūm al-Idāra al-Ḥadītha. *Majallat al-Muhandisīn*, Niqābat al-Muhandisīn, Miṣr

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Burce k. Britton & Abraham Tesser (1991) , Effects of Time Management practices on College Graduates , Journal of Educational psychology , vol.
- Cemaloglu , Necati & Filiz (2008). The Relation Between Time Management Skills And Academic Achievement of Potent Teachers Educational Research Quarterly , 33(4); 3-23.



Reasons for Students' Reluctance to Enroll in Technical Education in Dhamar Governorate from the Students' Own Perspective

Dr. Ammar Ahmed Salah Maaodhah 

ammamaodha2@tu.edu.ye

Abstract

The present study aimed to identify the reasons behind students' reluctance to enroll in technical education in Dhamar governorate from the students' own perspectives. The study also aimed to analyze the level of influence of these reasons, and examine the statistical significance of differences in students' responses according to the variables of gender, type of secondary qualification, and university major. The study adopted the descriptive analytical approach due to its suitability to the nature and objectives of the study. The study population consisted of students from four faculties at Tamar University: Education, Administrative Sciences, Applied Sciences, and Engineering. The study sample comprised 408 male and female students selected using the stratified random sampling method. For data collection, the researcher used a questionnaire consisting of 46 items distributed across five domains: social, educational administration, economic, health, and labor market. The validity and reliability of the instrument were verified, and the data were analyzed using the SPSS software. The results showed that all domains of reluctance to enroll in technical education had a high degree of influence, except for the health domain, which had a moderate degree of influence. The economic domain ranked first among the domains of reluctance with a high degree of influence, while the health domain ranked last with a moderate degree of influence. The results also revealed no statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ in students' estimations attributable to the variables of gender, type of secondary qualification, or university major. The study concluded that reluctance to enroll in technical education is a complex phenomenon involving multiple interrelated factors, foremost among them the economic factor. The study recommended improving the financial returns for technical education graduates, aligning educational programs with labor market requirements, activating vocational guidance and counseling programs, and providing safe and healthy training environments.

Keywords: technical education; student reluctance; enrollment; Dhamar Governorate; economic factors

* PhD in Educational Foundations and Administration – Faculty of Education – Dhamar University.

Cite this article as: Maaodhah, A. A. S. (2026). Reasons for Students' Reluctance to Enroll in Technical Education in Dhamar Governorate from the Students' Own Perspective, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 272 -313.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذمار من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

د. عمار أحمد صلاح معوضه*
ammamaodha2@tu.edu.ye

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذمار من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتحليل مستوى تأثير هذه الأسباب، بالإضافة إلى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغيرات: الجنس، نوع المؤهل الثانوي، والتخصص الجامعي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة أربع كليات بجامعة ذمار وهي: التربية، العلوم الإدارية، العلوم التطبيقية، والهندسة. وبلغت عينة الدراسة (408) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولجمع البيانات، استخدم الباحث استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على خمسة مجالات: الاجتماعية، الإدارة التعليمية، الاقتصادية، الصحية، وسوق العمل. وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. أظهرت النتائج: أن جميع مجالات العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني جاءت بدرجة تأثير عالية، باستثناء المجال الصحي الذي جاء بدرجة متوسطة. وتصدر المجال الاقتصادي مجالات العزوف بدرجة تأثير عالية، في حين احتل المجال الصحي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في تقديرات الطلبة تُعزى لمتغيرات الجنس، نوع المؤهل الثانوي، أو التخصص الجامعي. خلصت الدراسة إلى أن العزوف عن التعليم التقني ظاهرة مركبة تتداخل فيها عدة عوامل، يتصدرها العامل الاقتصادي. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين المردود المالي لخريجي التعليم التقني، ومواءمة البرامج التعليمية مع متطلبات سوق العمل، وتفعيل برامج التوجيه والإرشاد المهني، وتوفير بيئات تدريب آمنة وصحية.

الكلمات المفتاحية: التعليم التقني؛ عزوف الطلبة؛ الالتحاق؛ محافظة ذمار؛ الأسباب الاقتصادية

* دكتوراه في الأصول والإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة ذمار

للاقتباس: معوضه، ع. أ. ص. (2026). أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذمار من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 272- 313

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

يمثل التعليم التقني والتدريب المهني ركيزة أساسية لتنمية المهارات البشرية ودفع عجلة الاقتصاد في أي مجتمع (مرشد، 2006). ومع ذلك، تواجه معظم المجتمعات العربية، ومنها اليمن، تحدياً كبيراً يتمثل في النظرة الدونية لهذا النوع من التعليم، ما يؤدي إلى عزوف العديد من الطلبة عن الالتحاق به لصالح التعليم الجامعي النظري (فلانة، 2009). هذه الظاهرة تؤدي إلى فجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتفاقم مشكلة البطالة، وتزيد الاعتماد على العمالة الأجنبية الماهرة (الخطيب، 1994).

التعليم التقني و المهني هو طريق كل دولة إلى التقدم المهني والتكنولوجي، وتجب العناية بهذا النوع من التعليم والاهتمام به وبوسائل وطرائق الوصول إلى مرحلة المقارعة المهنية مع الدول المتقدمة، وهو الطريق للوصول إلى مرحلة التصنيع والاكتفاء التقني الذاتي، والمشكلة التي تعانيها المجتمعات العربية هي النظرة غير الراقية للتخصصات المهنية، حيث يعتقد الكثير من الناس وربما يكون آباء الطلبة على رأسهم أن من يتجه إلى التعليم التقني هم الطلبة الذين معدلاتهم متدنية أو الطلبة غير القادرين على إكمال الدراسة بالتعليم العالي الجامعي، وهذا رسخ النظرة الخاطئة في أن التعليم التقني والتدريب المهني اقتصر على هذه الفئة من الطلبة وجعل طلبة الثانوية العامة وخريجها يتزاحمون على الجامعات ويتنافسون بشدة للحصول على مقعد فيها. (فلانة، 2009، 43).

و يؤدي التعليم التقني والتدريب المهني دوراً مفصلياً في الحياة الاقتصادية والصناعية والاجتماعية، باعتباره أحد الأدوات الرئيسية في تكوين الكوادر البشرية وأهم أسلحة مكافحة الفقر، إذ إنه يشكل أحد أهم مداخل خطط التنمية الاقتصادية ويؤثر بشكل كبير في متغيرات التشغيل، ويقضي على البطالة، و يعمل على رفع دخل الفرد ومستوى المعيشة له (مرشد، 2006، 1).

كما أنه يعد وسيلة تعليمية، يمد الإنسان بمعارف و معلومات و مبادئ و فلسفات، تزيد من طاقته على العمل والإنتاج، وهو أيضاً وسيلة تدريبية تزوده بالطرق العلمية والأساليب المتطورة والمسالك المتباينة في الأداء الأمثل، كما أنه وسيلة فنية يمنحه خبرات إضافية ومهارات ذاتية تعيد صقل قدراته ومهاراته اليدوية، إضافة إلى كونه وسيلة سلوكية يعيد تشكيل سلوكه وتصرفاته المادية والأدبية ويمنحه الفرصة لإعادة النظر في مسلكه الوظيفي والاجتماعي (سعد، 2000، 106).

كما يشكل العنصر البشري في أي مجتمع الركيزة الأساسية للنمو والتطور وكما قيل للإنسان هو وسيلة التنمية وهدفها، والتعليم هو الأساس الذي تركز عليه التنمية البشرية وخاصة التعليم التقني والتدريب المهني (عبدالعزیز، 2006، 5).

ويمتدح عن ذلك عزوف كثير من الطلبة عن هذا النوع من التعليم، ما نتج عنه ارتفاع في معدلات البطالة، لأن المؤسسات التعليمية النظرية يستحيل أن تستوعب كل خريجي الثانوية العامة، في حين يوجد نقص كبير في الاستجابة لحاجة المجتمع من المتخصصين التقنيين والمهنيين في شتى المجالات المهنية، ما يدفع المجتمع إلى سد هذا النقص عن طريق جلب العمال والمهنيين من مجتمعات أخرى، وسواءً كانت حاجتنا إلى استقدام الخبراء الأجانب حقيقية أو متوهمة، فإن من المفارقات العجيبة حقاً أن تتسم نظرتنا إلى العمل المهني أو التقني بالدونية والاحتقار، إذا ارتبط العمل في هذا المجال ببني جلدتنا، في حين أن "الخبير الأجنبي" يلقي لدينا مزيداً من التقدير والاحترام، وهو خير في المجال نفسه الذي نحترق أنفسنا إذا انخرطنا فيه! ونحن في ذلك بين معضلتين: النظرة الدونية للعمل التقني والمهني، وأزمة الثقة بالنفس إلى درجة التعلق بكل ما هو أجنبي، ولا ريب أننا في ذلك أمام مشكلة نفسية اجتماعية، وعلاج مثل هذه المشكلات ينبغي أن يبدأ في محاضن التربية ومؤسسات التعليم، فهي المؤهلة- قبل غيرها من المؤسسات- لتزويد الناشئة بالمفهوم الصحيح المستمد من المصادر الإسلامية حول العمل والمهنة، وهي المؤهلة كذلك لبناء الاتجاهات النفسية الثابتة التي يصدر عنها السلوك المتزن، وهي المؤهلة كذلك لعلاج الثغرات النفسية، كضعف الثقة بالنفس- سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الاجتماعي- أو ما يسمى بـ"عقدة الأجنبي" والنظر إليه على أنه يملك الحلول السحرية لمشكلاتنا، في حين أننا نحن لا نستطيع ذلك. ومن المشكلات أيضاً العزوف عن الدراسة التقنية والمهنية من قبل الطلبة ذوي المعدلات العالية، حيث يتجهون إلى التخصصات العلمية النظرية أو البحتة، فيكون نصيب مؤسسات التربية المهنية من الطلبة ذوي المعدلات المتدنية دراسياً أو المتسربين من الدراسة، حيث يلتحقون بالمدارس المهنية كحل بديل لملء الفراغ الذي يعيشونه بعد ترك الدراسة، وهذا شيء إيجابي طيب أن تستوعبهم الدراسة المهنية- ثم العمل المهني بعدها- هذه الطاقات، وإن تفعلها فيما يعود عليها بالفائدة، ويبعد عنها شبح البطالة، لكن ذلك يكون على حساب حاجة المجتمع إلى مهنيين مهرة، يتصفون بنبوغ ذهني متميز، يقودون المجتمع نحو الرقي في مدارج التقدم التقني والفني الدقيق، وحاجة المجتمع كذلك إلى شرائح مهنية، يسود فيها الالتزام الخلقي الضروري للتعامل مع شرائح المجتمع الأخرى، ولتقديم العمل أو الخدمة بأمانة وإخلاص. إن أسباب هذه المشكلات لا يمكن أن تنحصر في سبب واحدٍ بعينه، وإنما هي تراكمات عديدة اجتماعية وتاريخية وثقافية، ولكنها من جانب آخر تشير إلى واحدٍ من جملة أسباب عديدة نتج عنها وجود هذه المشكلات أو بعضها (المحيميد، 2003، 488).

وإن عزوف الطلبة عن الالتحاق بمسارات التعليم التقني والتدريب المهني نتيجة استمرار النظرة السلبية للمجتمع لهذا النوع من التعليم، وكنيجة أيضاً لضعف التوجيه المهني في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم التقني، ما يحرم الطلبة من التعرف على هيكل المهن وأولويات فرص العمل المتاحة،

وبذلك يؤثر سلباً على اتجاهاتهم واختياراتهم العلمية والعملية. (ورقة عمل، 2005، 42)، لذا تحاول هذه الدراسة الكشف عن بعض الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني.
أولاً: مشكلة الدراسة:

يمثل التعليم التقني أحد أهم الأدوات الاستراتيجية لأي بلد من البلدان، سواء المتقدمة أو النامية، ولا يمكن لأي اقتصاد أو نظام الاستغناء عنها، وعلى الرغم من أهمية التعليم التقني وضرورته كمحرك للمجتمعات نحو التقدم، فإنه وحتى عهد قريب لوحظ أن الاتجاه العام للطلبة يميل إلى التعليم العالي الجامعي ويعزى هذا الاتجاه على أساس أنه التعليم الجدير ببذل الجهد، وأنه الذي يستحق الاحترام والتقدير من المجتمع، والذي يمكن أن يسهم في تطوير حركة التقدم والرقى في البلاد، أملاً في تعويض ما فاتهم من سنين الحرمان الطويلة من التعليم والثقافة، وأيضاً طموحاً في التسابق نحو وظائف قيادية مرموقة في سلم الهرم الوظيفي في الدولة، أما المجتمعات المعاصرة فقد تبنت وجهة نظر معاكسة، مفادها أن العمل اليدوي يعد القاعدة الأساس التي يقوم عليها التطور التكنولوجي الحديث خاصة وأنه يقوم على الفكر والنظريات العلمية، وبذلك يمكن القول إن النظرة إلى التعليم التقني على اعتبار أنه أدنى من التعليم النظري بدأت تتلاشى على أقل تقدير من نظر المخططين للتعليم ومن بيدهم وضع استراتيجيته، وبهذا فالتعليم التقني يعد وسيلة أساسية لا غنى عنها لإعداد الكوادر التقنية المؤهلة للقيام بعمليات الإنتاج والخدمات المختلفة، التي يمكن أن تسهم في حركة تطور المجتمع اليمني.

ومع أن اليمن قد خطت خطوات في مجال التعليم التقني، إلا أنه ما تزال الحاجة ملحة إلى النظر في برامج هذا التعليم في سبيل تطويره، ليوافق حركة التغيير داخل المجتمع، وإذا كنا نلمس تحسناً في هذا المجال إلا أنه محدود، فإن ذلك يرجع إلى وجود مجموعة من الصعوبات ربما عاقت حركته، وأبطأت تقدمه كثيراً. ومنها ضعف الإقبال عليه من قبل الطلبة، وكثرة أعداد القوى العاملة غير اليمنية في هذا المجال، في الوقت الذي ترتفع فيه نسب البطالة بين الشباب، وفي الوقت الذي يواجه الشباب ذكوراً وإناثاً تحديات كثيرة في وقتنا الحاضر تتمثل في صعوبة حصولهم على فرص عمل مناسبة. وهذا الشح في الفرص الوظيفية وما يرافقه من تنامي لمعدلات البطالة بين أفراد المجتمع يقابله عزوف من هؤلاء الشباب عن الالتحاق بالتعليم التقني، وهذا ما أشارت إليه التقارير والإحصائيات الصادرة عن مكتب التعليم الفني والتدريب المهني بمحافظة ذمار ومكتب التخطيط والإحصاء ولأعوام متتالية، عبدالعزيز، وآخرون (2008)، عبدالعزيز، وآخرون (2009)، التقرير السنوي وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (2003، و 2006)، تقرير الحكومة اليمنية بشأن التعليم الفني والمهني باليمن (2004)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية (2006-2007)، تشير إلى قلة نسبة عدد الطلبة الملتحقين بالمعاهد التقنية والمهنية، مقارنة مع التعليم الجامعي (جامعة ذمار) ومقارنة مع مخرجات التعليم العام، وهذا ما جعل الباحث يقوم بدراسته، بالإضافة إلى معاشته لهذه الظاهرة، كونه عمل مدرساً بالمعهد التقني الصناعي لعدة سنوات، ومن ثم عمل

رئيساً لقسم المواد العامة (المواد التربوية)، وعمل كذلك في لجنة التسجيل والقبول لمدة لا تقل عن خمس سنوات، ولم يلاحظ تقدم أعداد متزايدة وكبيرة نحو التعليم التقني من الطلبة بشكل عام، ولا من الطلبة الذين هم من ذوي المعدلات المرتفعة بشكل خاص، رغم المزايا الكثيرة التي تتوفر للعاملين في هذا المجال، مقارنة ببعض مجالات التعليم الأخرى، ونتيجة لما لهذه الظاهرة من آثار اجتماعية واقتصادية على المدى القصير والمتوسط والبعيد، وخاصة مع الزيادة الحالية للنمو السكاني في اليمن، والتوسع الكبير في الخدمات التقنية والمهنية بكل مستوياتها في القطاعين العام والخاص، الذي يحتم ازدياد طلب سوق العمل على تلبية الاحتياجات التقنية والمهنية من الكوادر البشرية الوطنية المؤهلة، حيث إن دراسة هذه الظاهرة يمكن من معرفة الأسباب المختلفة الكامنة وراءها، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها.

تساؤلات الدراسة:

س1/ ما أهم الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظرهم في محافظة ذمار؟

س2/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة أنفسهم حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، نوع المؤهل الثانوي، التخصص الجامعي)؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

إن أي عمل يقوم به الإنسان له غاية معينة أو أهداف محددة، والباحث يريد من خلال هذه الدراسة الوصول إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة أهم الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظرهم في محافظة ذمار.

2- تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، نوع المؤهل الثانوي، التخصص الجامعي).

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

- 1- مساعدة الطلبة على معرفة الأسباب التي أدت إلى عزوفهم عن الالتحاق بالتعليم التقني.
- 2- إثراء المجال التربوي بدراسة هي الأولى – بحدود علم الباحث - تناولت موضوع عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في الجمهورية اليمنية بوجه عام وفي محافظة ذمار بوجه خاص من وجهات نظر الطلبة أنفسهم.

- 3- من المؤمل أن تُثري هذه الدراسة متخذي القرار على وجه الخصوص بمعلومات مهمة بخصوص الأسباب التي تؤدي إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني والمهني، ما يؤدي إلى تلافي السلبات، وكذلك يساعد في إيجاد الحلول المناسبة للتعامل مع هذه الظاهرة في المستقبل.
- 4- قد تفيد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم التقني والتدريب المهني في رسم استراتيجيات التعليم، ورسم صورة التعليم التقني، ورسم صورة التوجيه في مجال الإرشاد والتوجيه التقني والمهني. الذي ينبغي أن تكون له مكانته في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي لضمان توجيه مخرجات هذا التعليم نحو التعليم التقني والمهني.
- 5- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة توعية المجتمع بأهمية التعليم التقني ودوره في التقدم والرفق.
- رابعاً: حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- أ- الحدود الموضوعية: الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في محافظة ذمار.
- ب- الحدود المكانية: كليات جامعة ذمار. وكما تناولت الدراسة المعاهد التقنية (الصناعية، والتجارية) التابعة لمكتب التعليم الفني والتدريب المهني بمحافظة ذمار.
- ج- الحدود الزمانية:
- طبقت الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (2009-2010).
- د- الحدود البشرية:
- وتمثلت في مجموع الطلبة اليمنيين الملتحقين بالمستوى الأول بجامعة ذمار للعام الجامعي (2009-2010)، والبالغ عددهم (2931) طالباً وطالبة.
- خامساً: مصطلحات الدراسة:
- 1- العزوف:

هو البعد عن الشيء وردت كلمة عزوف في القاموس المحيط بمعنى: "عَزَفْتُ نفسي عنه تَعَزَفْتُ عَنْهُ: زهدت فيه، وانصرفت عنه أو ملته فهو عزوف عنه" (الفيروز آبادي، 1994، 1082).

2- عزوف الطلبة:

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو عدم رغبة الطلبة الخريجين من مرحلة التعليم العام الثانوي أو انصرافهم عن التفكير في الالتحاق بالتعليم التقني والمهني لأسباب متعددة قد ترجع لأسباب اجتماعية، أو اقتصادية، أو أسباب متعلقة بالإدارة التعليمية، أو صحية، أو أسباب متعلقة بسوق العمل، أو كل تلك الأسباب مجتمعة.

3- التعليم التقني:

ويعرف بأنه: "جميع أشكال مستويات العملية التعليمية والتدريبية التي تتضمن بالإضافة إلى المعارف العامة دراسة التكنولوجيا والعلوم المتعلقة بممارسة المهنة في شتى الاختصاصات". (القانون رقم 23، المادة 25، 2006، 2).

وكما عرفه (حمدان، 2001، 84) بأنه "ذلك النمط من التعليم العالي النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة التقنية K والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية، لإعداد قوى عاملة (أطر فنية) في مختلف الاختصاصات الصناعية والإدارية وغيرهما، وتقع عليها مسؤولية التشغيل والصيانة والخدمات "ويتضمن التعليم التقني تعليمًا عامًا، ودراسات علمية وتقنية، إلى جانب التدريب على المهارات ذات الصلة بتلك الدراسات.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: التعليم الذي يأتي بعد مرحلة التعليم العام الثانوي، ومرحلة الثانوية المهنية، والذي يقضي فيه الطالب مرحلة محددة بعد التعليم الثانوي العام والثانوية المهنية، يتلقى فيها دراسة نظرية وتدريبية على مهن أو اختصاصات تقنية أو فنية و يتخرج بعدها من معاهد التعليم التقني (الصناعي، والتجاري) ليمارس مهنة ذات علاقة بدراسته.

4- الالتحاق:

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تقدم الطلبة لتسجيل أسمائهم في الكشوفات الخاصة بالالتحاق والمتوفرة في إدارة شؤون الطلبة بمؤسسات التعليم التقني (المعاهد التقنية). الإطار النظري:

التعليم التقني في اليمن:

يتميز عصرنا الحاضر ببروز تطورات سريعة متلاحقة في شتى المجالات، وتحقيق إنجازات كثيرة في ميدان العلم والتكنولوجيا، وظهور سمات ومعالم جديدة تختلف عن سمات ومعالم العصور الماضية، وربما كان من أهم ما يميز عالمنا المعاصر أن التعليم أصبح حقاً لكل مواطن حسب قدراته وإمكاناته، فنحن نعيش في عصر أصبحت فيه ديمقراطية التعليم ضرورة لا يمكن تجاهلها، وأصبح التوسع في منح فرص التعليم للجميع هو إحدى السمات المميزة لنظم التعليم في العالم المعاصر.

وعلى الرغم من أهمية التعليم التقني في تقدم المجتمع وانطلاق أفراده إلى آفاق ومجالات مفيدة إلا أن هذا النوع من التعليم تحيط به الكثير من المشكلات التي لا بد من حصرها، وبذل كل جهد للتغلب عليها لتقليل الفاقد فيه، وهو جدير بذلك، حيث إنه يملك طاقة هائلة تدعم التنمية الصناعية، ويعد أحد العوامل المهمة في زيادة الخبرات وصنع المهارات، والاستعداد لما يفرضه العصر الحديث من صور جديدة للتغير التكنولوجي الهائل، الذي أصبح يشمل الأقمار الصناعية، والهندسة الوراثية، والطاقة النووية، والحاسب الآلي، وغير ذلك من الوسائل التي ستعيد صناعة العقل البشري، وتدخل العديد من العلاقات

المتشابكة والمعقدة، سواء في العلاقات الدولية أو في العلاقات الاجتماعية المحلية، وذلك أن العالم أصبح الآن بما حققته نظريات الاتصال يكاد أن يكون قرية واحدة.

وما يحتم زيادة الاهتمام بالتعليم التقني، والواقع أن معظم الدول المتقدمة حين أدركت أهمية التعليم التقني في تقدم المجتمع نوعت في تقديم أنظمة حرفية جديدة، وكذلك نوعت في برامج التدريب التقني. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد الذي بدأت تبديه العديد من الدول بالتعليم التقني، ومنها اليمن إلا أن الإرث الاجتماعي والموقف الخاطئ الذي ساد نحو التعليم التقني والمهني والأعمال اليدوية عموماً، لا يزال يشكل أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلة التحاق الطلبة بالتعليم التقني بالقياس إلى التعليم الجامعي، وذلك مجازة للاعتقاد الخاطئ الذي ساد والذي مفاده أن التعليم الثانوي العام هو الذي يؤدي إلى التعليم الجامعي، وبالتالي يؤدي إلى المواقع العليا والقيادية في معظم أنظمة الخدمة المدنية (سعد: 2000، 108).

1- مفهوم التعليم التقني Technical Education:

كلمة أتقن أداء الشيء أداء، والتقنيات هي وسائل أو طرائق لتحقيق غايات وهي نوعان تقنيات مادية أو تكنولوجية مادية أو تقنيات فنية، أما كلمة (تقني) (Technological) التي تمثل الشق الثاني من المصطلح، فهي مشتقة من كلمة تقنية وهي الترجمة العربية لكلمة (تكنولوجيا) ... والأصل في كلمة تكنولوجيا أنها كلمة لاتينية مكونة من مقطعين المقطع الأول تكنو (Techno) بمعنى حرفة أو صناعة والمقطع الثاني لوجي (logy) بمعنى فن أو علم، وتشير بعض الأدبيات إلى أن المقطع الثاني من الكلمة هو (الوجيك - logic) بمعنى منطق، وسواء أكان هذا أم ذاك فإن الكلمة كاملة تعني (علم أو فن الحرفة)، أو (علم أو فن الصناعة) أو (منطق الحرفة أو الصناعة) والمرادف لكلمة تكنولوجيا في اللغة الإنجليزية هي (Technique) بمعنى تقنية أو تقانة، إذ يعرف هذا المصطلح بأنه علم تطبيق المعرفة في الأغراض التطبيقية والعملية بطريقة منظمة (صبري، 1421، 55).

ومن المتعارف عليه أن كلمة تقني هي ترجمة لكلمة تكنولوجيا Technology الإنجليزية الأصل، بينما في الواقع أن كلمة تقني هي كلمة عربية الأصل، تعود جذور نشأتها إلى التراث العربي الإسلامي، اشتقاقاً ومعنى، ذلك أنه في العصر الجاهلي وجد رجلاً يسمى عمر بن تقن، وكان هذا الرجل كما يذكر (ابن منظور في لسان العرب) يجيد الرماية بالرمح والنبل بمهارة عالية، فصار العرب يطلقون على من يبرع في استخدام الرمح والنبل، بأنه رجل تقن، نسبة إلى عمر بن تقن، أي أجاد وأتقن الأداء، ثم اتسع المعنى تدريجياً، فصار يطلق على من يحسن أداء الحرف والمهارات اليدوية بدقة، ليصبح معنى تقني القدرة على أداء المهارات المعقدة في الصناعة. كما يوضح القرآن الكريم معنى كلمة تقن، يقول تعالى "وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلُّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ {النمل/88}" بمعنى أحسن صنع كل شيء، وعلى ذلك معنى تقن من يمارس صناعة وأداء مهارة أو حرفة معقدة، بمعنى صاحب مهنة (الحاج، 2009، 25).

كما عُرف التعليم التقني بأنه: التعليم المتضمن إعداداً تربوياً وتوجيهاً سلوكياً، والمصمم لإعداد المهارات الوسطى من العمال التقنيين في مؤسسات تعليمية، بين سنتين وثلاث سنوات بعد الدراسة الثانوية ودون مستوى الدراسة الجامعية، ويتضمن منهج التعليم التقني تعليماً عاماً ودراسات نظرية وعملية، والتدريب على المهارات ذات العلاقة في مجال تقني معين، وتتفاوت مكونات هذا المنهج تبعاً لنوع العمالة والمستوى الذي تهيئه له تلك المناهج، وتصنف مخرجات هذا التعليم في المستوى التقني في هرم العمالة: (الصلوي، 2007، 22).

ولقد اعتمدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليسكو)، والاتحاد العربي للتعليم التقني مسمى "التعليم التقني، للدلالة على الإعداد المهني الذي يتم في مؤسسات التعليم العالي (فوق الثانوية ودون الدرجة الجامعية الأولى)، وتتراوح مدته بين (2-3) سنوات، ويهدف إلى إعداد العاملين في فئة مستوى التقني "Technician. إلا أننا نلاحظ أن مفهوم "تقني" لم تعتمده بعض المجتمعات العربية، وفضلت استخدام كلمة فني، كما أن التعليم التقني يختلف من حيث المسمى من دولة إلى دولة عربية أخرى، مثلاً تم اعتماد "التعليم التقني" في كل من الإمارات والسعودية وسوريا والعراق وقطر وموريتانيا واليمن، أما في مصر ولبنان والصومال فقد اعتمدت مسمى "التعليم الفني"، بينما في المغرب والجزائر وتونس فقد تم اعتماد مسمى "التعليم التقني السامي"، وفي الأردن وفلسطين اعتمد مسمى "التعليم الجامعي المتوسط"، أما بالنسبة لمسميات المؤسسات التعليمية التي تتولى التعليم التقني في الدول العربية فهي متنوعة ومتعددة، مثلاً اعتمد مسمى معهد تقني في اليمن، ومعهد فني في مصر ولبنان والعراق والصومال، وكلية المجتمع في الأردن، والكلية التقنية في قطر وفلسطين، وكلية تقنية متوسطة ومعاهد فنية عليا في السعودية، ومعاهد التكوين التكنولوجي في الجزائر والمغرب. (مصطفى، 2001، 30).

وكما عرفه معجم مصطلحات التعليم التقني والتدريب المهني بأنه ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والتوجيه السلوكي، بالإضافة إلى إكساب المهارات اليدوية التقنية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية ودون مستوى الدراسة الجامعية لغرض إعداد أطر تقنية تقع عليها مسؤولية التشغيل والإنتاج، وتكون كحلقة وصل بين المخططين والاختصاصيين من خريجي الجامعات من جهة، وبين العمال المهرة من جهة أخرى ولها القدرة على ترجمة الخطط الإنتاجية والعمل على تنفيذها مع الأيدي العاملة الماهرة. (بدوي، 1989، 3).

وكما ورد في المادة الأولى من اتفاقية التعليم التقني والمهني التي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في دورته الخامسة والعشرين لعام 1989 بأنه التعليم الذي يعد التقنيين للصناعة والزراعة والتجارة والاقتصاد المنزلي والطب... وهو تعليم يتم في مستوى فوق

الثانوية، أو تحت المستوى الثالث (العالي) ويحتوي المنهج على النظريات التقنية العامة والتدريبات في مجال تقني معين والإلمام بالمهارات والنظريات المتعلقة بها. (www.unevoc.unesco.org).

2- الفرق بين التعليم التقني والتعليم المهني، والتدريب التقني والتدريب المهني:

رافق مسيرة تطور التعليم والتدريب المهني والتقني تبايناً حول مصطلحات: التعليم التقني، والتعليم المهني، والتعليم المهني، والتعليم المهني، ومضامينها، وعلاقة التدريب بالتعليم التقني والتعليم المهني، وما ترتب على ذلك من جدل ما زال محتدماً، رغم حسم هذا الأمر من قبل المنظمات الدولية والإقليمية المتخصصة، التي خلصت إلى تحديد هذه المصطلحات وميزت بينها، وصارت محل إجماع دولياً، وشبه أجماع بين الباحثين والمهتمين؛ مما قضى على جانب كبير من الجدل الدائر حولها معانها. ويبدو أن سبب استمرار الاختلاف حولها يرجع إلى أن استخدامها بصورة رسمية من قبل الحكومات والوزارات حال دون تغيير الألفاظ المستخدمة، مع أنها تتفق إلى حد بعيد. في المضمون. (الحاج، 2002، 19).

وعلى كل حال يمكن عرض هذه المصطلحات، والفرقة بينها في إطار العلاقة القائمة بينها، وإيراد المقصود بها في اليمن، وذلك على النحو الآتي:

أ- التدريب المهني:

هو ذلك التدريب الذي يهدف إلى إعداد عمال مهنيين متخصصين في مهنة محددة، ومدة الدراسة فيه سنتان دراسيتان تبدأ بعد نهاية التعليم الأساسي المشترك. والتدريب المهني يؤهل الطلبة ليكونوا قادرين على امتلاك المهارات الأدائية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بدرجة من الكفاية والفعالية، ومساعدتهم على تطوير هذه المهارات والمعارف وتنميتها بصورة مستمرة ودائمة. (أبو جراد، 1994، 21).

ويلاحظ من المفهوم السابق أن الملتحقين بمثل هذا النوع من التدريب هم من الطلبة الذين لم يحصلوا على شهادة الثانوية العامة، وبالتالي يتم تصنيفهم ضمن العمال المهرة.

ب- التدريب التقني:

يرى كل من (حمدان والشويخ، 2004، 82) أن التدريب يحتل موقعاً متوسطاً بين التعليم الجامعي من جانب، والتعليم المهني من جانب آخر، و يؤدي التعليم التقني دوراً مفصلياً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تلبية احتياجات حقل العمل من الكوادر البشرية المؤهلة لدفع عجلة التنمية.

وعلى ذلك فالتدريب هو عملية تعليم، وناتج التعليم، تعلم، وناتج التعلم تربية. ومن هنا فالتدريب متضمن توجهات سلوكية وتربوية بالضرورة، حتى لو لم تكن مقصودة.

ج- التعليم المهني:

وقد عرفته منظمة اليونسكو (Unesco, 1978, 8) بأنه: التعليم المتضمن إعداداً تربوياً وتوجيهاً سلوكياً، والمصمم لإكساب الفرد المهارات والقدرات المهنية، المعتمدة على دراسات نظرية عامة متعلقة بها، وتدريبات عملية لتنمية المهارات المطلوبة. وتتفاوت نسب هذه المكونات، غير أن التركيز عادةً ما يكون أكثر على التدريب العملية.

وقد عرف التعليم المهني بأنه: عملية حصول الفرد على المهارات والمعلومات والاتجاهات، أو تزويده بها، أو تطويرها لديه، بشكل يؤدي إلى تغيير في سلوكه وأدائه، ليصبح قادراً على القيام بجزء من عمل، أو بعمل متكامل أو بمجموعة من الأعمال بشكل مناسب (المصري، 1991، 35).

ويلتحق بهذا النوع من التعليم الطلبة الذين أنهوا المرحلة الإعدادية (التاسع) حسب النظام المتبع في مؤسسات التعليم التقني في اليمن، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات حيث يحصل الطالب على الثانوية المهنية.

د- التعليم التقني:

وهو موضوع الدراسة الحالية، وقد سبق تعريفه بأنه " التعليم المتضمن إعداداً تربوياً وتوجيهاً سلوكياً، والمصمم لإعداد المهارات الواسطة من العمال التقنيين في الأداة الواسطة في مؤسسات تعليمية بين سنتين وثلاث سنوات، بعد الدراسة الثانوية، ودون مستوى الدراسة الجامعية. ويتضمن منهج التعليم التقني، تعليمًا عامًا ودراسة نظرية، وعملية وتقنية، والتدريب على المهارات ذات العلاقة في مجال تقني معين. وتتفاوت مكونات هذا النهج تبعاً لنوع العمالة والمستوى الذي تهيئه له تلك المناهج، ويصنف خريجو هذا التعليم في مستوى التقني أو الفني في هرم العمالة، وبذلك فإن التعليم والتدريب التقني اصطلاحاً شامل يشير إلى العملية التعليمية التي تتضمن، بالإضافة إلى التعليم العام دراسة التقنية والعلوم المتعلقة بها، لاكتساب المهارات العملية والعملية ذات الصلة بالمهن في القطاعات المختلفة للحياة الاقتصادية والاجتماعية (الحاج، 2002، 23-24).

العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني:

وعلى الرغم من أهمية التعليم التقني وضرورته كمحرك للمجتمعات نحو التقدم، فإنه وحتى عهد قريب لوحظ أن الاتجاه العام للطلبة يميل إلى التعليم العالي الجامعي ويعزى هذا الاتجاه على أساس أنه التعليم الجدير ببذل الجهد، وأنه الذي يستحق الاحترام والتقدير من المجتمع، والذي يمكن أن يسهم في تطوير حركة التقدم والرفق في البلاد، أما المجتمعات المعاصرة فقد تبنت وجهة نظر معاكسة، مفادها أن العمل اليدوي يعد القاعدة الأساسية التي يقوم عليها التطور التكنولوجي الحديث، خاصة وأنه يقوم على الفكر والنظريات العلمية، وبذلك يمكن القول إن النظرة إلى التعليم التقني على اعتبار أنه أدنى من التعليم النظري بدأت تتلاشى على أقل تقدير من نظر المخططين للتعليم ومن بيدهم وضع استراتيجيته، وبهذا

فالتعليم التقني يعد وسيلة أساسية لا غنى عنها لإعداد الكوادر التقنية المؤهلة للقيام بعمليات الإنتاج والخدمات المختلفة التي يمكن أن تسهم في حركة تطور المجتمع اليمني.

أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني:

من المشكلات التي يعاني منها التعليم التقني والتدريب المهني مشكلة العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني، وتبدو هذه الظاهرة في تحاشي كثير من الطلبة عن الالتحاق بالأعمال والمهن والحرف الفنية، كالنجارة والسباكة والحدادة والبرادة... الخ، ويشعر الطلبة بالخجل والعار من ممارسة مثل هذه الأعمال، ويفضل عليها الأعمال الكتابية والمكتبية، فعلى الرغم من ارتفاع أجور المهن والحرف الفنية ارتفاعاً كبيراً إلا أن الطلبة ما يزالون يمتنعون عن الالتحاق بهذه الأعمال، وينظر إليها نظرة احتقار وامتهان، وقد أدى هذا العزوف إلى حدوث نقص كبير في العمالة الفنية في عالمنا العربي، وأصبحنا في حاجة ماسة إلى وجود أعداد متزايدة من العمالة الماهرة ونصف الماهرة، وذلك لسد احتياجات مشاريع التنمية والمشاريع العمرانية والإنتاجية الخاصة والعامة. وأدى ارتفاع مثل هذه العمالة في أجورها وندرتها إلى عرقلة حركة الإنتاج وارتفاع تكلفة السلع والوحدات المنتجة بصورة خيالية، وجذبت أسواق العمالة القادرة على دفع الأجور الباهظة أرباب الكفاءات الفنية إليها، بينما بقي الصبية وقليلو الخبرة ليقوموا بعبء العمالة الفنية في مجتمعاتهم الأصلية، ما أدى إلى انخفاض جودة الأعمال التي يمارسونها وينعكس ذلك بطبيعة الحال على مستوى الدخل الوطني والفردى، فضلاً عن حدوث فجوة عميقة في مستويات المعيشة بين أرباب الأعمال اليدوية التي ارتفعت أجورها ارتفاعاً خيالياً وبين أرباب الأعمال العقلية والذهنية أو الكتابية والمكتبية. .

(www.almuaoaly.8m.net/alezoof.html)

ولقد ذكر (الخزاعي، 1990) بعض معوقات الالتحاق بالتعليم التقني والتي منها:

- 1- قلة التوجيه والإرشاد المهني في المدارس.
- 2- ضعف التوجيه عبر وسائل الإعلام.
- 3- عدم توجيه الرأي العام لأهمية المجالات العملية.
- 4- عدم توعية المتقدمين بطبيعة الدراسة ومستقبلها.
- 5- قلة الفرص لإتمام الدراسة الجامعية.
- 6- قلة المعاهد التقنية في المدن ذات الكثافة السكانية.
- 7- عدم التنسيق بين القطاع الخاص والمؤسسة العامة للتعليم التقني لتوظيف الخريجين.
- 8- عدم مراعاة ميول وقدرات الطلبة عند اختيارهم لتخصصاتهم.
- 9- عدم توجيه الطلبة حسب احتياجات المجتمع.
- 10- عدم الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم التقني.

ومما سبق يجد الباحث أن هناك عدة أسباب قد تؤدي إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني، ومن أهم هذه الأسباب من وجهة نظر الباحث ما يأتي:

- 1- النظرة السلبية من قبل الآباء للطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم.
- 2- عدم وضع لوائح ملزمة للشركات والمؤسسات تحدد فيها مراتب ومستويات خريجي التعليم التقني.
- 3- ضعف التوعية بأهمية التعليم التقني وما يقدمه من دور مهم في النهوض بالصناعات الوطنية سواء من قبل المدرسة أو من قبل وسائل الإعلام.
- 4- الفكرة السائدة بأن تخصصات التعليم التقني يحتاج للمزيد من الجهد البدني، وطول أوقات أو ساعات العمل.
- 5- ضعف الثقة من قبل الشركات والمؤسسات في خريج التعليم التقني من حيث كفاءة التدريب.

الآثار السلبية لنقص التقنيين:

دراسات سابقة:

(1) دراسة تسنغ (1991, Tesng):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة التايوانيين في المدارس الثانوية واتجاهات والديهم نحو التعليم المهني في تايوان، وتوصلت إلى: تكونت اتجاهات إيجابية نحو التعليم المهني بدل الاتجاهات السلبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة، سواء في التعليم الأكاديمي أو التعليم المهني نحو التعليم المهني وأن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو التعليم المهني من الطلبة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات والدي الطلبة في التعليم الأكاديمي أو المهني نحو التعليم المهني.

(2) دراسة (شمسان، والهيبي، 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي نحو التعليم التقني والمهني. وتكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس إذ تم اختيار مدرستين من مدينة الحديدة، إحداهما للبنين والأخرى للبنات، ومثل ذلك بالنسبة لمدينة إب، واختير أربع مدارس من أمانة العاصمة صنعاء اثنتان للبنين واثنتان للبنات، واختيرت من هذه المدارس (336) طالباً وطالبة موزعين بواقع (180) طالباً وطالبة من بين طلبة الصف الثالث الثانوي، و(156) طالباً وطالبة من بين طلبة الصف التاسع للتعليم الأساسي، وروعي تمثيل البنين والبنات بأعداد متساوية وبواقع (168) طالباً و(168) طالبة، أما بالنسبة لشرائح المجتمع الذين لهمهم علاقة بمخرجات التعليم التقني والمهني، فقد تم تحديدهم بالاعتماد على الطلبة أنفسهم، حيث كفوا بإيصال مقياس الاتجاه إليهم بعد أن تم تدريبهم على كيفية تمليته، وقد حدد عددهم ب (168) ليكون مساوياً لكل من الطلبة والطالبات لأغراض المقارنة الإحصائية، وبذلك يكون عدد أفراد العينة الإجمالي (504) فرداً. قام الباحث ببناء مقياس للاتجاهات نحو التعليم التقني والمهني، وذلك بأن وجه سؤال مفتوح إلى عينة من طلبة الصف التاسع للتعليم الأساسي والثالث الثانوي بلغ عددهم (50) طالباً وطالبة من بين

طلبة أمانة العاصمة صنعاء، إضافة إلى (20) شخصاً من أصحاب المهن ذات العلاقة بمخرجات التعليم التقني والمهني. وقد طلب منهم بموجب السؤال ذكر سلبيات وإيجابيات هذا النوع من التعليم، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة التعليم الأساسي والثانوي في اتجاهاتهم نحو التعليم التقني. وزيادة اتجاهات الطلبة على الطالبات نحو التعليم التقني، وذلك يعود إلى النظرة السائدة من قبل المجتمع إلى طبيعة العمل التقني وعدم تقبله لممارسة المرأة.

3) دراسة (هميسات، والبدور، 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية نحو التعليم المهني، ولقد اشتملت عينة الدراسة على (700) طالب من طلاب الصف العاشر الأساسي الذكور، وهذا يشكل ما نسبته 20% من مجتمع الدراسة موزعين على 25 شعبة من مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن (الكرك - الطفيلة - معان - العقبة) وقد تم اختيارهم بالطريقة الآتية: تم حصر جميع شعب طلاب الصف العاشر الأساسي لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (127) شعبة، وتم بعد ذلك اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية على مستوى المديرية والعنقودية على مستوى الشعبة (تم اختيار عدد من الشعب من كل مديرية بحيث يكون مجموع الطلبة فيها ممثلاً لنسبة تمثل كل مديرية في مجتمع الدراسة). وتم استخدام مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني الذي اشتمل على (28) فقرة، نصفها إيجابية، والأخرى سلبية، وأمام كل فقرة سلم من خمس درجات حسب مقياس ليكرت، وهي (أوافق بشدة - أوافق - متردد - لا أوافق - لا أوافق بشدة) تعطى الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب لل فقرات الإيجابية، وعكسها لل فقرات السلبية. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي: تدني اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم المهني، وقد يعزى هذا التدني إلى النظرة المتدنية للتعليم المهني، كما أن الطلبة الذين يقبلون في التعليم المهني هم أصحاب المعدلات المتدنية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات الطلبة في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني تعزى لاختلاف مهنة الأب.

4) دراسة (الملة، 2001):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إلمام خريجي المرحلة الثانوية بأهمية التعليم التقني العالي بالنسبة للمملكة العربية السعودية، خاصة في هذا العصر الذي يشهد تغيرات تقنية سريعة ومتلاحقة وتزداد معه حاجة المملكة إلى كفاءات وطنية تستطيع ملاحقة هذه التغيرات، كما اقتضت هذه الدراسة على الطلبة المقبولين في الفصل الأول من العام الدراسي 1420-1421هـ في أربع كليات تقنية (الرياض، أبها، الدمام، الباحة) من خريجي الثانوية العامة والمعاهد الثانوية التجارية والصناعية والعلمية والمراقبين الفنيين. وقد تم اختيار هذه الكليات فقط؛ لأنها توجد في مناطق مختلفة من المملكة حيث تختلف ظروف

وطبيعة كل منطقة عن الأخرى، كما أنها تضم تخصصات وبرامج متنوعة، إضافة إلى أن افتتاحها كان في سنوات مختلفة البالغ عددهم (6428) طالباً، قام الباحث بتطوير أداة (استبانة) لجمع بيانات هذه الدراسة بعناية تامة، بناءً على الدراسات السابقة والأدبيات العلمية ذات الصلة بموضوع البحث. ولقد تم استخدام مقياس لكبرت التدريجي من (1 - 5 أوافق بشدة - أوافق - لا أدري - لا أوافق - لا أوافق بشدة) بحيث يمثل الرقم الأعلى الاختيار الأفضل لأسئلة الاستبانة التي تكونت من (23) عبارة تشمل ما يأتي: المعلومات العامة: وتشمل المؤهل العلمي، التقدير، سنة التخرج، المستوى التعليمي لولي الأمر، وقيست من (1) إلى (4). وأسباب التحاق الطلبة بالكليات التقنية، وقيست بالعبارات من (5) إلى (23). ولقد توصل الباحث إلى أهم النتائج للدراسة وهي أن معظم خريجي المعاهد الفنية يميل للدراسة التطبيقية أكثر من زملائهم خريجي الثانوية العامة والمعاهد العلمية والمعاهد الثانوية التجارية، كما أسفرت النتائج عن وجود ذلك الميول لدى خريجي المعاهد الصناعية من أفراد عينة الدراسة.

5) دراسة (الأشول، 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب تدني مستوى فاعليته في تحقيق أهدافه، كما هدفت إلى تشخيص الواقع ومعرفة التحديات والمشاكل، والأسباب التي حالت دون تقدمه وتطوره، كما تم تطبيق الأداة على الآتي: معاهد ومراكز التعليم والتدريب المهني والتقني. وفئة المعلمين والموجهين والمديرين. وفئة السلطات القيادية العليا القائمة على هذا النمط من التعليم. وتم استخدام الطريقة العشوائية لاختيار العينة بما يتناسب وحجم كل فئة بما فهم السلطات التعليمية للمقابلات الشخصية. وكما تكونت أداة الدراسة من ثلاث أدوات هي: استبيان خاص بالمعلمين، والموجهين، والمديرين. والمقابلة غير الموجهة المعدة للسلطات التعليمية العليا. والتحليل للإحصائيات الرسمية (طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج الطلابي). وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي: إن واقع التعليم التقني متدن ويعاني من مشكلات فنية وإدارية كبيرة أبرزها قلة توافر الموارد البشرية، وقلة توافر المشاغل والتجهيزات اللازمة للتدريب. وإن من أهم غياب وتسرب الطلبة يعود إلى غياب المشاركة والتنسيق بين أولياء الأمور والمختصين في المعاهد التقنية. ومن أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم وعدم الإقبال عليه يعود إلى عدم وضوح السياسة التعليمية تجاه التعليم التقني والمهني وعدم اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تكفل للخريجين الحصول على فرص عمل مناسبة.

6) دراسة (حماد، 2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الشباب السعودي نحو التعليم الفني، حيث كانت عينة الدراسة (1152) طالباً من الطلبة الملتحقين بالكليات التقنية في كل من الرياض، والدمام، وجدة، ومن غير الملتحقين (950) طالباً من طلاب الثانوية العامة لتلك المدن. وقد تلخصت نتائج الدراسة في النقاط الآتية: إن نصف العينة من الملتحقين يرون أن أهم الأسباب في توجيههم للتعليم الفني تكمن في أن التعليم

الفني هو أحد البدائل في حالة عدم القدرة على دخول التعليم الجامعي. وأشارت البيانات أن 52.5% من غير الملتحقين لا يعلمون بوجود برامج التعليم الفني في الكليات والمعاهد التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني. والاتجاه إيجابي للملتحقين نحو التعليم الفني، وهو غير ذلك لغير الملتحقين فإن الفكرة على ما يبدو غير واضحة الوضوح نفسه عند الملتحقين. وإن اختلاف المدينة يؤدي إلى اختلاف الاتجاه نحو النظرة المستقبلية للتعليم الفني، والاتجاه نحو البيئة التدريبية بالنسبة للطلبة الملتحقين وغير الملتحقين. وأهم العوامل التي تؤثر في الاتجاه نحو التعليم الفني من وجهة نظر الملتحقين وغير الملتحقين هي تعدد فرص ومجالات التعليم الفني.

7) دراسة (الغانم 2004):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الشباب القطري نحو العمل الفني الصناعي، وتبلورت أهداف فرعية هي: تحديد طبيعة اتجاهات الشباب (سلباً أو إيجاباً) نحو العمل الفني الصناعي. والكشف عن دور بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة (مثل المستوى التعليمي للوالدين، وعمل بعض الأقارب في الأعمال الفنية الصناعية). والكشف عن التباين - إن وجد - في اتجاهات الشباب نحو العمل الفني الصناعي في المرحلة التعليمية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من الشباب القطري في مراحل التعليم الثلاث (الإعدادية - الثانوية - الجامعية) وكان عددها (400) شاب قطري وهي من الذكور فقط. وقد سحبت بطريقة عشوائية منتظمة من أجل تحقيق قدر لا بأس به من التمثيل داخل العينة، فلقد اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة في جمع معطياتها وقد تشكل من قسمين، القسم الأول يضم مجموعة من الأسئلة تمثل المتغيرات الأساسية في الدراسة مثل المرحلة التعليمية ومستوى تعليم الوالدين وعمل بعض الأقارب في المهن الفنية، وبعض المعلومات الأخرى (مثل السن والحالة الاجتماعية)، القسم الثاني يحتوي 11 عبارة صيغت بدقة بهدف قياس اتجاهات الشباب نحو العمل الفني الصناعي، ويقوم المبحوثون باختيار الإجابة التي تعبر عن موقفهم تجاه كل عبارة، وهي تتراوح بين أوافق، لا أوافق، ولا أعرف. ولقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: هناك عزوف عند نسبة كبيرة من أفراد العينة عن المهن الفنية الصناعية حيث رفض عدد كبير منهم اختيار هذه المهنة للعمل بها. وهناك نسبة كبيرة من أفراد العينة لا تعد العمل الفني يحقق المكانة الاجتماعية للفرد أو يحقق كثيراً من الطموحات. وهناك عزوف عند نسبة كبيرة من أفراد العينة عن الالتحاق بالتعليم الفني ولم يتأثر هذا الاتجاه بنوع التعليم (العلمي، الأدبي).

8) دراسة (الهدواني، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين عدم وجود فرص عمل للخريجين وبين عدم إدماجهم بسوق العمل، وكذلك معرفة الأسباب التي تعوق عملية إدماج وتمكين الخريجين في سوق العمل كالنظر المجتمعية السلبية للعمل المهني ومدى فاعلية برامج التدريب والتأهيل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج منها: لا تزال نسبة الالتحاق بالمعاهد التقنية منخفضة خاصة الإناث؛ مما ينعكس سلباً على عملية الاندماج

والتمكن للمرأة. ومن أهم أسباب التحاق الطالب بهذا التعليم هو سهولة الحصول على فرصة عمل بعد التخرج. وترجع أسباب عدم التحاق الطلب بالمجال الذي يرغبون فيه إلى عدم وجود التخصص المطلوب بالمعهد أو قلة المقاعد، وصعوبة اختبارات القبول في التخصصات المطلوبة. ومن أسباب البطالة بين خريجي التعليم المهني والتقني قلة الدرجات الوظيفية المخصصة للخريجين من الخدمة المدنية، والوساطة وعدم التنسيق المسبق في نوعية التخصصات التي تدرس وفق متطلبات سوق العمل. وعدم ملائمة التأهيل والتدريب مع التطورات الحديثة الموجودة في سوق العمل.

9) دراسة (فلانة، 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي: التعرف على أسباب عزوف طلاب التعليم الثانوي عن الالتحاق بالكلية التقنية. والتعرف على اختلاف أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالكلية التقنية باختلاف كل من الصف والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٦) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في الصف الأول ثانوي (١٣٠ طالباً) و الثالث ثانوي بقسميه (العلمي = ١٣٨، الشرعي = ٨٨) طالباً، تراوحت أعمار الطلبة بين (15 - 25) عاماً، بمتوسط عمري مقداره (١٧,٥٧)، وانحراف معياري مقداره (١,٥٣). وتم بناء استبانته تهدف إلى التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالكلية التقنية بمدينة مكة المكرمة وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس أسباب العزوف تتراوح ما بين (14,95، 39,56) حيث جاءت أكثر الأبعاد سبباً في العزوف مرتبة على النحو الآتي: بعد المجتمع، و بعد مستقبل المهنة، و بعد الطالب، و بعد المعلمين، و بعد وسائل الإعلام. وكما أظهرت النتائج أن ترتيب أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالكلية التقنية لا يختلف باختلاف الصف. وأظهرت النتائج أن ترتيب أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالكلية التقنية لا يختلف باختلاف التخصص.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نلاحظ أن بعض الدراسات السابقة هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة المدارس نحو التعليم التقني كدراسة (شمسان، والهييتي، 1999)، ودراسة (المللة، 2001)، ودراسة (الغانم، 2004)، ودراسة (هميسات، والبدور، 1999)، و دراسة تسنغ (Tesng, 1991)، و دراسة (حماد، 2004)، بينما هدفت بعضها إلى الكشف عن أسباب تدني مستوى فاعليته في تحقيق أهدافه، وتشخيص الواقع ومعرفة التحديات والمشاكل، والأسباب التي حالت دون تقدمه وتطوره. كدراسة (الأشول، 2002).

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في معظم خطوات الدراسة، ابتداءً من تحديد مشكلة الدراسة وأُسئلتها، والمنهج المناسب الذي استخدم، وفي بناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، وفي تفسير النتائج ومناقشتها، إضافة إلى ما سبق فإن الباحث يعيش المشكلة في مؤسسات التعليم التقني كونه معلماً في المعهد التقني الصناعي بمحافظة ذمار، ما يعطي هذه الدراسة أهمية كبيرة

لمعرفة أسباب عزوف الطلبة ذوي المعدلات المتوسطة والمرتفعة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم في اليمن.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

موضوع الدراسة حيث تعد هذه الدراسة أول محاولة -بحدود علم الباحث- تتناول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. واختيار العينة حيث اختارت الدراسة الحالية طلبة التعليم العالي بجامعة ذمار عينة لها.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

يسعى الباحث من خلال دراسته إلى معرفة الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق عن التعليم التقني من وجهة نظرهم مستخدماً في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، كمنهج يتناسب مع طبيعة مثل هذا النوع من الدراسات بعد تجميع البيانات والمعلومات والمراجع المتعلقة بأغراض الدراسة ومحاولة تحليلها لإعطاء وصفاً رقمياً يوضح درجة تأثير تلك الأسباب على عزوف الطلبة عن الالتحاق عن التعليم التقني.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الأول بجامعة ذمار للعام الجامعي (2009-2010)، والبالغ عددهم (2931) طالباً وطالبة، ونظراً لضخامة حجم مجتمع الدراسة فقد تم تحديد أربع كليات من أصل تسع كليات بجامعة ذمار في حدود الدراسة، وهي (كلية التربية، وكلية العلوم الإدارية، وكلية العلوم التطبيقية، وكلية الهندسة) كمجتمع للدراسة الحالية وتم إجراء الدراسة عليها، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة المستخدم في هذه الدراسة.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة المستخدم في هذه الدراسة

م	الكلية	القسم	النوع		الإجمالي
			ذكور	إناث	
1	الهندسة	معماري	53	4	57
		بناء	139	7	146
		سدود	115	0	115
		ميكانيكا	115	0	115
		الإجمالي	422	11	433
2	العلوم التطبيقية	كيمياء	81	27	108
		فيزياء	24	1	25

م	الكلية	القسم	النوع		الإجمالي
			ذكور	إناث	
3	العلوم الإدارية	علوم حياة	49	53	102
		رياضيات	11	2	13
		جيولوجيا	40	0	40
		الإجمالي	205	83	288
		عام	304	30	334
		الإجمالي			334
		إسلامية	20	13	33
		عربي	11	13	24
		إنجليزي	60	43	103
		رياضيات	60	41	101
4	التربية	فيزياء	72	26	98
		كيمياء	46	33	79
		أحياء	61	29	90
		تربية فنية	29	8	37
		الإجمالي	359	206	565
		الإجمالي العام	1290	330	1620

(إحصائية نيابة شؤون الطلاب بجامعة ذمار، 2009 – 2010).

ثالثاً: عينة الدراسة:

ومن أجل إيجاد درجة عالية من تمثيل مجتمع الدراسة البالغ حجمه وقت اختيارها (1620) طالباً وطالبة، فقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة من الطلبة بطريقة عشوائية، كما تم تحديدها بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغ حجمها (408) طلاب وطالبات.

رابعاً: أداة الدراسة:

ومن أجل تصميم أداة قياس (الاستبانة) لمعرفة أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر الطلبة قام الباحث بعدد من الخطوات حتى وصل إلى شكله النهائي الذي تم اعتماده واستخدامه في هذه الدراسة، وقد تمثلت هذه الخطوات في الآتي:

الاطلاع على الأدبيات التربوية في مجال الإدارة والتخطيط التربوي. وتحديد الهدف من بناء المقياس، وكتابة فقرات الاستبانة، واختبار صدق الاستبانة.

وتجريب الاداة على عينه استطلاعيه، وذلك للتأكد من مدى وضوح التعليمات وفهمها وحساب ثباتها. وصياغة (الاستبانة) بصورته النهائية. حيث تألفت في شكلها النهائي من جزأين: الجزء الأول لمتغيرات

الدراسة ومستوياتها فكانت المتغيرات هي: الجنس، نوع المؤهل الثانوي، التخصص الجامعي، وتكون الجزء الثاني: من (46) فقرة تمثل أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر الطلبة، موزعة في خمسة مجالات على النحو الآتي: المجال الأول: الأسباب المتعلقة بالمجال الاجتماعي وتحتوي على (9) فقرات - وتقيسه الفقرات من (1-9). والمجال الثاني: الأسباب المتعلقة بمجال الإدارة التعليمية وتحتوي على (20) فقرة - وتقيسه الفقرات من (10-29). والمجال الثالث: الأسباب المتعلقة بالمجال الاقتصادي وتحتوي على (7) فقرة - وتقيسه الفقرات من (30-36). والمجال الرابع: الأسباب المتعلقة بالمجال الصحي وتحتوي على (5) فقرات - وتقيسه الفقرات من (37-41). والمجال الخامس: الأسباب المتعلقة بمجال سوق العمل وتحتوي على (5) فقرات - وتقيسه الفقرات من (42-46).

صدق الأداة:

الصدق يعني أن أداة الدراسة (الاستبانة) تقيس فعلاً وحقيقة ما صممت لقياسه، أو يعني أن المقياس يقيس الظاهرة أو السمة التي وضع لقياسه ولا يقيس ظاهرة أو سمة أخرى، وهو عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه أن المقياس يقيس مفهوماً نظرياً محدداً أو سمة معينة، ولعل معامل الارتباط هو أكثر المؤشرات شيوعاً في الكشف عن هذا النوع من الصدق.

تكونت العينة الاستطلاعية من (34) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمار للعام الجامعي (2009-2010)، ويشكلون نسبة (2.1 %) من مجتمع العينة. ولتحقق من صدق أداة الدراسة الحالية استخدم الباحث ثلاث طرائق هي:

الطريقة الأولى:

استطلاع آراء المحكمين، وتعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري Face Validity أو صدق المحتوى معاً، ويسميه آخرون بصدق المحكمين، حيث قام الباحث بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على (36) من الأساتذة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في عدد الجامعات اليمنية وبعض ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، والعاملين في ميدان التعليم التقني بمؤسسات التعليم التقني والتدريب المهني بمحافظة دمار، وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (76) فقرة موزعة في خمسة مجالات.

وتضمنت أيضاً رسالة مصاحبة موجهة إلى الأساتذة المحكمين، لإبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ودقتها وشموليتها، ومناسبة ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتهي إليه، وكذلك مدى مناسبة المجالات الرئيسية لقياس أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر الطلبة، وتدوين ملاحظاتهم ومقترحاتهم بالحذف والإضافة، وإعادة الصياغة، وإجراء التعديل المناسب، وقد عد الباحث حصول أي فقرة على نسبة موافقة (80%) من الخبراء المحكمين بأنها تتصف بالصدق.

ثم قام الباحث بجمع الاستبانات التي تم عرضها على الأساتذة المحكمين وهي في صورتها الأولية، حيث كانت ملاحظاتهم على النحو الآتي:

اتفق جميع الأساتذة المحكمين بالإجماع على المجالات الرئيسة للاستبانة. وأبدوا الموافقة على ارتباط المجالات بأسباب العزوف، وارتباط الفقرات بكل مجال. وتم استبعاد بعض الفقرات وإعادة صياغة البعض الآخر. وأجرى الباحث التعديلات التي اتفق عليها (80 %) من الأساتذة المحكمين.

الطريقة الثانية:

حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، أو صدق البناء (Construct Validity) حيث يتم تحديد ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية الناتجة عن مجموع الفقرات التي تتكون منها الاستبانة، وكذلك ارتباط المجالات ببعضها البعض وأيضاً ارتباط كل منها بالأداة الكلية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، والجدول رقم (2) يوضح تلك المعاملات:

جدول رقم (2)

يوضح معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة ببعضها ومعاملات ارتباط المجالات ببعضها البعض وارتباط كل منها بالأداة

م	الفقرات	الارتباط	مستوى المعنوية
1	لا يقدر المجتمع المحلي مهنة خريجي المعاهد التقنية.	0.398**	0.000
2	عدم اقتناع أسر الطلبة الأذكياء بالتعليم التقني.	0.473**	0.000
3	أغلب الملتحقين في التعليم التقني هم من ذوي المعدلات المتدنية.	0.513**	0.000
4	ينظر الناس إلى طلبة المعاهد التقنية على أنهم أقل ذكاء من غيرهم.	0.532**	0.000
5	الثقافة المتدنية التي يحملها المجتمع حول أهمية التعليم التقني.	0.393**	0.000
6	اعتقاد الطالبات بأن هذا النوع من التعليم يقف عقبة أمام زواجهن.	0.419**	0.000
7	الاعتقاد أن هذا التعليم لا يظهر الفرد بمظهر نظيف ولائق أمام الآخرين.	0.571**	0.000
8	فترات العمل طويلة بهذا المجال ولا يتيح لهم الجلوس مع أسرهم.	0.572**	0.000
9	المجتمع اليميني لا يشجع المرأة على ممارسة العمل المهني.	0.503**	0.000
10	غياب برامج الإرشاد والتوجيه المهني لطلبة التعليم العام.	0.325**	0.000
11	ضعف اهتمام وسائل الإعلام بالترويج لمثل هذا النوع من التعليم.	0.241**	0.000
12	لا يوجد توجه نحو إعداد كفاءات وطنية في مجال المهن اليدوية أو الحرفية.	0.453**	0.000
13	ندرة وجود معايير واضحة للقبول في مراحل التعليم التقني.	0.422**	0.000
14	إهمال التربية المهنية في الخطط الدراسية للتعليم الأساسي	0.423**	0.000

م	الفقرات	الارتباط	مستوى المعنوية
	والثانوي.		
15	ضعف مراعاة الميول والاهتمام والاستعداد للطلبة عند توزيعهم في التخصصات.	0.431**	0.000
16	ضعف كفاءة بعض المعلمين والمدرسين.	0.503**	0.000
17	انعدام التدريب الميداني بالتنسيق مع أرباب العمل.	0.486**	0.000
18	ضعف كفاءة خريجي التعليم التقني من الناحية العملية.	0.446**	0.000
19	محتوى المناهج الدراسية لا يواكب تطور المعرفة في التخصص.	0.539**	0.000
20	عدم مواكبة وسائل وتقنيات التعليم التقني لتطور وسائل الاتصال والمعلومات.	0.467**	0.000
21	غياب التنسيق بين التعليم التقني وأصحاب العمل لاستيعاب الخريجين.	0.568**	0.000
22	ضعف التخطيط الشامل لتلبية احتياجات سوق العمل من الكوادر التقنية.	0.434**	0.000
23	ضعف التخطيط في إيجاد التخصصات التي يرغب بها الطلبة الأذكياء.	0.443**	0.000
24	قلة استحداث تخصصات جديدة بما يتناسب واحتياجات سوق العمل.	0.517**	0.000
25	عدم وجود تخصصات تقنية تتناسب مع الطالبات.	0.364**	0.000
26	انعدام فرص التطوير في هذا التعليم إلى مستويات دراسية عليا.	0.544**	0.000
27	غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في مناهج التعليم التقني.	0.499**	0.000
28	قلة فرص الترقية لمناصب أعلى لخريجي هذا النوع من التعليم.	0.477**	0.000
29	غياب خطة استراتيجية وطنية ليمتد المهنة التقنية.	0.557**	0.000
30	ضعف المردود المالي للعاملين في مجال المهن اليدوية (الحرفية) مقارنة بالجهد المبذول.	0.603**	0.000
31	قلة فرص التوظيف للخريجين في مجال التعليم التقني.	0.707**	0.000
32	عدم توفر فرص عمل لخريجي التعليم التقني في مجال التخصص.	0.634**	0.000
33	قلة الرواتب والأجور لخريجي المعاهد التقنية مقارنة بخريجي الجامعات.	0.574**	0.000
34	قلة الرواتب والأجور للعمال المحليين مقارنة بالعمال الأجانب في التخصص نفسه.	0.686**	0.000
35	قلة الحوافز المعنوية والمادية للعاملين بهذا المجال.	0.646**	0.000
36	مناقسة أسلوب الاحتراف المهني في المجتمع على التعليم التقني عن	0.488**	0.000

م	الفقرات	الارتباط	مستوى المعنوية
	طريق الممارسة.		
37	الدراسة في المعاهد التقنية قد تعرض الطالب للمخاطر الصحية.	0.800**	0.000
38	لا تتوافر شروط السلامة الصحية في أماكن الأعمال التقنية.	0.767**	0.000
39	غياب التأمين الصحي للحرفين والتقنيين.	0.655**	0.000
40	ممارسة خريجي التعليم التقني للأعمال التقنية يقلل من مناعة أجسامهم ضد الأمراض.	0.689**	0.000
41	العمل في بعض المجالات التقنية يحتاج إلى جهد كبير وشاق.	0.530**	0.000
42	قلة فرص سوق العمل المتوافرة في وقتنا الحالي داخل اليمن.	0.580**	0.000
43	عدم قدرة خريجي التعليم التقني على التكيف السريع في مجالات العمل.	0.517**	0.000
44	ضعف ثقة أصحاب العمل في دول الجوار بكفاءة مخرجات التعليم التقني.	0.709**	0.000
45	ضعف ثقة أصحاب العمل المحلي بكفاءة مخرجات التعليم التقني.	0.726**	0.000
46	عدم وجود مكاتب تنسيق للعمل لاستيعاب الخريجين من التعليم التقني.	0.652**	0.000
** دالة عند (0.01)			

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لجميع الفقرات، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.800**) كأعلى قيمة و(0.241**) كأدنى قيمة.

وبناءً على ذلك فإن جملة الإجراءات المتبعة من قبل الباحث في إطار التحقق من صدق أداة الدراسة في هذا الخصوص أعطت مؤشراً كافياً على صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

الثبات يعني الاتساق والدقة في القياس، ويمكن تعريف الثبات بأنه درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد، كما يعرف الثبات بأنه استقرار المقاييس وعدم تناقضه مع نفسه أو أنه يعطي نفس النتائج تقريباً، إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية مقبولة. يقصد بثبات الاستبانة التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذا تكررت تطبيقها على الأشخاص ذاتهم.

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات لأداة الدراسة (الاستبانة) بواسطة تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (34) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي للدراسة وتم إدخالها إلى الحاسب الآلي وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية spss، ولا سيما (معادلة Cronbach's, Alpha) وطريقة

التجزئة النصفية (Split-Half Reliability) لـ (Spirman Brwov)، وتم حساب معامل الثبات للمجالات الخمسة والثبات العام بطريقة الاتساق الداخلي وكانت معاملات الثبات في الجداول رقم (3)، (4) على النحو الآتي:

جدول رقم (3)

يوضح معاملات كرونباخ ألفا لثبات المجالات الخمسة الرئيسية والثبات العام

المتغيرات	عدد الفقرات	الثبات
الأسباب المتعلقة بالمجال الاجتماعي	9	0.73
الأسباب المتعلقة بمجال الإدارة التعليمية	20	0.82
الأسباب المتعلقة بالمجال الاقتصادي	7	0.83
الأسباب المتعلقة بالمجال الصحي	5	0.72
الأسباب المتعلقة بمجال سوق العمل	5	0.74
الكلية	46	0.91

الجدول (4)

طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability) لقياس ثبات الأداة

الأداة	عدد الفقرات	الثبات
الكلية	46	0.81

وقد بلغ معامل الثبات العام = (0.91)، (0.81) وهو معامل ثبات مرتفع جداً مقارنة بالنسب المقبولة في مثل هذه الدراسات، ما جعل الباحث يطمئن إلى أداة الدراسة على درجة عالية من الدقة و الإتقان والاتساق، وهو ما دفع الباحث نحو القيام بالدراسة الميدانية وتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة. إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد تأكد الباحث من اكتمال شروط ومواصفات بناء أداة الدراسة (الاستبانة) من حيث الشمول، والموضوعية، والصدق، والثبات، وظهرت الأداة في صورتها النهائية وأصبحت صالحة للتطبيق الميداني، ولغرض جمع المعلومات تم الشروع في تطبيق الأداة على عينة الدراسة ميدانياً وفق الخطوات الآتية:

بعد التنسيق مع الجامعة والمشرف على الرسالة، وتم مخاطبة مديري شؤون الطلبة بالكليات وبعض موظفي الكليات بالتعاون مع الباحث في عملية توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة. و بعد موافقة مديري شؤون الطلبة بالكليات وبعض موظفيها على تطبيق أداة الدراسة في الكليات الأربع. تم نسخ الاستبانة بأعداد كافية للطلبة، وأعدت بشكل أنيق في مضاريف خاصة وتسليمها لموظفي بعض الكليات والمعيدين وشرح الكيفية التي يتم من خلالها تعبئة الاستبانات لكي يتم شرحها لأفراد عينة الدراسة من خلال فريق العمل. ولحرص الباحث على أن تتم عملية التطبيق بشكل صحيح قام الباحث بالمتابعة

الحديث لعملية التطبيق الميداني بالتنسيق مع مدير شؤون الطلبة وبالتعاون مع بعض المعيدين وموظفي الكليات الذين تعاون مع الباحث في توزيع الاستبانات. وقام موظفو الكليات والمعيدون بعد عملية التطبيق وتعبئة الاستبانات من قبل أفراد عينة الدراسة بإعادتها للباحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- وفيما يأتي أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة وغايات استخدام كل منها:
- أساليب الإحصاء الوصفي وتضمنت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان المئوية، وذلك بغية التعرف على أسباب العزوف.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's, Alpha) و طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability) لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاختبار صدق البناء (الاتساق الداخلي) لأداة الدراسة (الاستبانة).
- تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني، تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس - نوع المؤهل الثانوي - التخصص الجامعي).

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

ما أهم الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظرهم في محافظة ذمار؟

وللإجابة عن هذا السؤال اتبع الباحث عدة خطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية للمجالات الخمسة في مقياس العزوف (الاستبانة) للعينة الكلية وبين الجدول (5) النتائج.

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس العزوف مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التأثير
1	3	المجال الاقتصادي	3.91	0.72	78.20	عالية
2	2	مجال الإدارة التعليمية	3.76	0.53	75.20	عالية
3	5	مجال سوق العمل	3.74	0.76	74.80	عالية
4	1	المجال الاجتماعي	3.60	0.61	72.00	عالية
5	4	المجال الصحي	3.33	0.91	66.60	متوسطة
		الكلية	3.70	0.48	74.00	عالية

ويتضح من نتائج الجدول السابق ما يأتي:

- إن مجالات مقياس العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل قد جاءت جميعها بدرجة تأثير عالية، عدا المجال الصحي حيث حصل على درجة تأثير متوسطة.
- إن المتوسط الحسابي الكلي لمجالات مقياس العزوف قد بلغ (3.70)، والانحراف المعياري الكلي بلغ (0.48).

- كما يتضح من ترتيب المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن أكثر المجالات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل هو المجال الاقتصادي، حيث جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات ككل وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري مقداره (0.72) وبدرجة تأثير عالية، وكما جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجال الصحي بمتوسط حسابي بلغ (3.33) وانحراف معياري مقداره (0.91) وبدرجة تأثير متوسطة.

ومن هذه النتيجة يجد الباحث أن المجال الاقتصادي هو أكثر المجالات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل، كون المردود الاقتصادي لخريجي هذا النوع من التعليم متدنية كما أن خريجي التعليم التقني لا يتساوون مع خريجي الكليات الأخرى العلمية، والدخل المتدني هو الذي جعل الطلبة يعزفون عن الالتحاق بالتعليم التقني، فضلاً عن النظرة الدونية للمجتمع لمخرجات هذا النوع من التعليم؛ نظراً للمردود الاقتصادي الذي لا يفي بمتطلبات الحياة الكريمة لهم.

كما يلاحظ أن متوسط مجال الإدارة التعليمية احتل المرتبة الثانية من بين أكثر المجالات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق عن التعليم التقني حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة، وفي هذا دليل على ضعف دور الإدارة التعليمية بهذا النوع من التعليم في تشجيع الطلبة على الالتحاق به، وكما لا توجد الكفاءة المتخصصة التي تستقطب الطلبة الراغبين فعلاً في الدراسة بهذا النوع من التعليم، بل أنها تعمل على فتح باب القبول ولا يقبل علمها إلا من لديهم معدلات متدنية وليس لهم رغبة بالالتحاق بهذا التعليم، أو من لم تتح لهم فرصة القبول بالتعليم العالي (الجامعي).

وكما يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للمجال الصحي يعد الأقل تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل مقارنة بقيم المتوسطات الحسابية لباقي المجالات، وهذا يعني أن هناك نظرة إيجابية من الناحية الصحية نحو التعليم التقني من أفراد عينة الدراسة ككل، حيث إن في وقتنا الحاضر تتوفر جميع وسائل السلامة المهنية، وكذلك الوعي التام نحو التعامل مع معظم المهن الفنية والتقنية من قبل التقنيين والفنيين والمهنيين.

الخطوة الثانية: قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لفقرات كل مجال وترتيبها تنازلياً، وذلك لتوضيح أهم الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني لكل مجال على حدة كما يتضح ذلك من خلال الجداول (6)، (7)، (8)، (9)، (10).

الجدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المنوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسباب المتعلقة بالمجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة التأثير
1	2	عدم اقتناع أسر الطلبة الأذكىء بالتعليم التقني.	3.96	1.18	79.20	عالية
1	9	المجتمع اليمني لا يشجع المرأة على ممارسة العمل المني.	3.96	1.30	79.20	عالية
2	3	أغلب المتحقين في التعليم التقني هم من ذوي المعدلات المتدنية.	3.92	1.28	78.40	عالية
3	1	لا يقدر المجتمع المحلي مهنة خريجي المعاهد التقنية.	3.80	1.06	76.00	عالية
4	4	ينظر الناس إلى طلبة المعاهد التقنية على أنهم أقل ذكاء من غيرهم.	3.74	1.18	74.80	عالية
5	5	الثقافة المتدنية التي يحملها المجتمع حول أهمية التعليم التقني.	3.65	1.15	73.00	عالية
6	6	اعتقاد الطالبات بأن هذا النوع من التعليم يقف عقبة أمام زواجهن.	3.35	1.45	67.00	متوسطة
7	8	فترات العمل طويلة بهذا المجال ولا يتيح لهم الجلوس مع أسرهم.	3.21	1.28	64.20	متوسطة
8	7	الاعتقاد أن هذا التعليم لا يظهر الفرد بمظهر نظيف ولائق أمام الآخرين.	2.8	1.36	56.00	متوسطة
		الكلية	3.6	0.61	72.00	عالية

ويتضح من نتائج الجدول السابق ما يأتي:

- إن درجة تأثير الأسباب المتعلقة بالمجال الاجتماعي الكلية قد جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلية (3.60) والانحراف المعياري الكلية بلغ (0.61)، وأن فقرات هذا المجال جاءت بين أوزان مئوية تراوحت ما بين (79.20)، (56.00).
- إن ترتيب المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن أكثر الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد العينة ككل هي الفقرتين رقم (2، 9) حيث حصلتا على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحراف معياري مقداره (1.18)، (1.30) على التوالي وبدرجة تأثير عالية، ولكن نستطيع التمييز بينهما من خلال الانحراف فكلما قل الانحراف نجد أن

أفراد العينة متفقين والعكس صحيح، في حين جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة الفقرة رقم (7) من بين فقرات المجال الاجتماعي وهي أقل الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل وبمتوسط حسابي بلغ (2.80) وانحراف معياري مقداره (56.00) وبدرجة تأثير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفقرة رقم (2) والتي تشير إلى أن أسر الطلبة الأذكياء والمتفوقين لا يشجعون أبناءهم على الالتحاق بهذا النوع من التعليم؛ نظراً للمردود غير المجزي في نظر الأسرة اليمنية لهذا التعليم.

كما أن الفقرة رقم (9) تشير إلى عدم تشجيع المجتمع للمرأة على الالتحاق بهذا التعليم؛ نظراً للمشاق والصعوبات الكبيرة التي يتطلبها العمل بالجانب المهني الذي لا يحبه المجتمع اليمني للإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شمسان، والهيبي، 1999) حيث توصلوا إلى أن زيادة اتجاهات الطلبة على الطالبات نحو التعليم التقني، وذلك يعود إلى النظرة السائدة من قبل المجتمع إلى طبيعة العمل التقني وعدم تقبله لممارسة المرأة،

وأيضاً الفقرة رقم (3) تعزز الفقرات السابقة التي تشير إلى أن الملتحقين بهذا النوع من التعليم هم من ذوي المعدلات المتدنية الذين لم يقبلوا بالتعليم العالي ويضطرون اضطراراً للالتحاق بهذا التعليم دون سابق رغبة ما يؤثر على دراستهم وإنتاجهم المهنية في المستقبل.

وتتفق هذه النتيجة مع ودراسة (هميسات، والبدور، 1999) حيث توصلوا إلى أن تدني اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم المهني وقد يعزى هذا التدني إلى النظرة المتدنية للتعليم المهني، كما أن الطلبة الذين يقبلون في التعليم المهني هم أصحاب المعدلات المتدنية، واتفقت أيضاً مع دراسة (حماد، 2004) أن نصف العينة من الملتحقين يرون أن أهم الأسباب في توجيههم للتعليم الفني تكمن في أن التعليم الفني هو أحد البدائل في حالة عدم القدرة على دخول التعليم الجامعي، كما أشارت البيانات أن 52.5% من غير الملتحقين لا يعلمون بوجود برامج التعليم الفني في الكليات والمعاهد التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني، وتتفق مع دراسة (الغانم، 2004) حيث توصل إلى أن هناك نسبة كبيرة من أفراد العينة لا تعد العمل الفني يحقق المكانة الاجتماعية للفرد أو يحقق كثيراً من الطموحات.

والفقرة الرابعة والخامسة تعزز ما أشارت إليه الفقرات السابقة من النظرة السلبية من المجتمع لهذا النوع من التعليم الذي جعل الملتحقين فيه يعانون من النظرة الدونية ويشعرون بأنهم غير منتجين ومرغوبين من قبل المجتمع،

وأما الفقرات رقم (6، 7، 8) التي تعزز هذا الشعور المتدني من قبل الطلبة لهذا التعليم الذي لا يلقى التشجيع والمباركة لا من الأسرة أو المجتمع أو الشرائح المختلفة في المجتمع التي تنظر إليه نظرة قاصرة ودونية تجعل التعليم التقني محقر من قبل الطلبة وأسرهم والمجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا الشعور

والنظرة الدونية لهذا النوع من التعليم جعل الطلبة وأسرهم يحجمون عن الالتحاق بالتعليم التقني رغم ما يقدم لهم من تسهيلات.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المنوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسباب المتعلقة بمجال الإدارة التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة التأثير
1	23	ضعف التخطيط في إيجاد التخصصات التي يرغب بها الطلبة الأذكياء.	4.23	0.99	84.60	عالية جداً
2	21	غياب التنسيق بين التعليم التقني وأصحاب العمل لاستيعاب الخريجين.	4.02	1.10	80.40	عالية
3	26	انعدام فرص التطوير في هذا التعليم إلى مستويات دراسية عليا.	4.00	1.20	80.00	عالية
4	22	ضعف التخطيط الشامل لتلبية احتياجات سوق العمل من الكوادر التقنية.	3.94	1.05	78.80	عالية
5	14	إهمال التربية المهنية في الخطط الدراسية للتعليم الأساسي والثانوي.	3.89	1.20	77.80	عالية
6	15	ضعف مراعاة الميول والاهتمام والاستعداد للطلبة عند توزيعهم في التخصصات.	3.89	1.15	77.80	عالية
7	17	انعدام التدريب الميداني بالتنسيق مع أرباب العمل.	3.89	1.11	77.80	عالية
8	25	عدم وجود تخصصات تقنية تتناسب مع الطالبات.	3.89	1.24	77.80	عالية
9	28	قلة فرص الترقية لمناصب أعلى لخريجي هذا النوع من التعليم.	3.89	1.16	77.80	عالية
10	10	غياب برامج الإرشاد والتوجيه المهني لطلبة التعليم العام.	3.84	1.11	76.80	عالية
11	11	ضعف اهتمام وسائل الإعلام بالترويج لمثل هذا النوع من التعليم.	3.83	1.11	76.60	عالية
12	24	قلة استحداث تخصصات جديدة بما يتناسب واحتياجات سوق العمل.	3.75	1.13	75.00	عالية
13	27	غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في مناهج التعليم التقني.	3.68	1.20	73.60	عالية
14	20	عدم مواكبة وسائل وتقنيات التعليم التقني	3.59	1.22	71.80	عالية

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التأثير
لتطور وسائل الاتصال والمعلومات.						
15	29	غياب خطة استراتيجية وطنية ليمتد المهنة التقنية.	3.59	1.23	71.80	عالية
16	12	لا يوجد توجه نحو إعداد كفاءات وطنية في مجال المهن اليدوية أو الحرفية.	3.57	1.18	71.40	عالية
17	16	ضعف كفاءة بعض المعلمين والمدرسين.	3.51	1.18	70.20	عالية
18	13	ندرة وجود معايير واضحة للقبول في مراحل التعليم التقني.	3.50	1.21	70.00	عالية
19	19	محتوى المناهج الدراسية لا يواكب تطور المعرفة في التخصص.	3.43	1.28	68.60	عالية
20	18	ضعف كفاءة خريجي التعليم التقني من الناحية العملية.	3.29	1.18	65.80	متوسطة
الكلية			3.76	0.53	75.20	عالية

ويتضح من نتائج الجدول السابق ما يأتي:

- إن درجة تأثير الأسباب المتعلقة بمجال الإدارة التعليمية الكلية قد جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلية (3.76) والانحراف المعياري الكلية بلغ (0.53)، وأن فقرات هذا المجال جاءت بين أوزان مئوية تراوحت ما بين (0.53)، (65.80).
- إن ترتيب المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن أكثر الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل هي الفقرة رقم (23) حيث حصلت على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري مقداره (0.99) وبدرجة تأثير عالية جداً، كما أن الفقرة رقم (18) هي أقل الفقرات تسبباً في العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة من بين جميع فقرات مجال الإدارة التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.29) والانحراف المعياري بلغ (1.18) وبدرجة تأثير متوسطة.
- ويلاحظ الباحث أن الفقرة رقم (23) تشير إلى أن سبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني هو ضعف التخطيط في إيجاد التخصصات النادرة التي يرغب بها الطلبة الأذكاء كالهندسة الدقيقة والهندسة الإلكترونية... وغيرها، إذ إن هذه التخصصات لا تتوفر بهذا النوع من التعليم ما يجعل الطلبة يحجمون عن الالتحاق به.
- كما أن الفقرة رقم (21) تشير إلى أن هناك غياب وانعدام التواصل والتنسيق بين أصحاب العمل والمهنة والورش مع مخططي ومنظمي استراتيجية التعليم التقني والمهني، ما يجعل الطلبة يحجمون عن الالتحاق بالتعليم التقني والمهني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأشول، 2002) حيث توصل إلى إن من أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم وعدم الإقبال عليه يعود إلى عدم وضوح السياسة التعليمية تجاه التعليم التقني والمهني وعدم اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تكفل للخريجين الحصول على فرص عمل مناسبة. وتعزز الفقرة رقم (22) الفقرة السابقة التي تؤكد انعدام التخطيط والتواصل مع سوق العمل.

كما أن الفقرة رقم (26) التي تشير إلى انعدام التطور والتقدم والرقى ومواصلة الدراسة العليا في هذا النوع من التعليم إلى انعكاس ذلك لدى الطلبة وجعلتهم يحجمون ولا يرغبون في الالتحاق بالتعليم التقني.

أما الفقرات رقم (14، 15، 17، 25، 28) والتي توضح إهمال هذا النوع من التعليم من قبل التقنيين والمهنيين والمخططين ميدانياً، وضعف في اختبار الطلبة وتوزيعهم على التخصصات بحسب رغباتهم، وانعدام التدريب الميداني للطلبة، ما يؤدي إلى ضعف في المخرجات وينعكس ذلك على عدم قبولهم في سوق العمل. ويلاحظ الباحث أن: كل هذا الضعف والإهمال والتسبب في هذا النوع من التعليم وعدم الاهتمام به من قبل المختصين وأصحاب العمل والمهنة أدى إلى الانعكاسات السلبية لدى الطلبة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المنوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسباب المتعلقة بالمجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً.

الرتبة	التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة التأثير
1	34	قلة الرواتب والأجور للعمالة المحلية مقارنة بالعمالة الأجنبية في نفس التخصص.	4.27	1.08	85.40	عالية جداً
2	31	قلة فرص التوظيف للخريجين في مجال التعليم التقني.	4.03	1.16	80.60	عالية
3	32	عدم توافر فرص عمل لخريجي التعليم التقني في مجال التخصص.	3.97	1.18	79.40	عالية
4	35	قلة الحوافز المعنوية والمادية للعاملين بهذا المجال.	3.91	1.14	78.20	عالية
5	33	قلة الرواتب والأجور لخريجي المعاهد التقنية مقارنة بخريجي الجامعات.	3.89	1.16	77.80	عالية
6	30	ضعف المردود المالي للعاملين في مجال المهنة اليدوية (الحرفية) مقارنة بالجهد المبذول.	3.70	1.30	74.00	عالية
7	36	منافسة أسلوب الاحتراف المهني في المجتمع على التعليم التقني عن طريق الممارسة.	3.57	1.19	71.40	عالية
		الكلية	3.91	0.72	78.20	عالية

ويتضح من نتائج الجدول (8) السابق أن:

- درجة تأثير الأسباب المتعلقة بالمجال الاقتصادي الكلية قد جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.91) وبانحراف معياري كلي بلغ (0.72)، وأن فقرات هذا المجال جاءت بين أوزان مئوية تراوحت ما بين (85.40)، (71.40).
- أن ترتيب المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن أكثر الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل هي الفقرة رقم (34) حيث حصلت على المرتبة الأولى من بين جميع فقرات المجال الاقتصادي وبمتوسط حسابي بلغ (4.27) وانحراف معياري مقداره (1.08) وبدرجة تأثير عالية جداً، كما أن الفقرة رقم (36) هي أقل الفقرات تسبباً في العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة من بين جميع فقرات المجال الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (3.57) والانحراف المعياري بلغ (1.19) وبدرجة تأثير عالية.

ويلاحظ الباحث أن الفقرة رقم (34) تشير إلى أن سبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني هو قلة الرواتب والأجور للعمالة المحلية مقارنة بالعمالة الأجنبية في نفس التخصص. في حين الفقرة رقم (31) أن سبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني هو قلة فرص التوظيف للخريجين في مجال التعليم التقني، وأن الفقرة رقم (30) أن سبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني هو ضعف المردود المالي للعاملين في مجال المهن اليدوية (الحرفية) مقارنة بالجهد المبذول. ومن خلال ما سبق يجد الباحث أن تلك الأسباب هي التي أدت إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسباب المتعلقة بالمجال الصحي مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التأثير
1	41	العمل في بعض المجالات التقنية يحتاج إلى جهد كبير وشاق.	3.74	1.13	74.80	عالية
2	39	غياب التأمين الصحي للحرفيين والتقنيين.	3.54	1.31	70.80	عالية
3	38	لا تتوافر شروط السلامة الصحية في أماكن الأعمال التقنية.	3.32	1.31	66.40	متوسطة

أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذي قار من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

الرتبة	التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة التأثير
4	37	الدراسة في المعاهد التقنية قد تعرض الطالب للمخاطر الصحية.	3.03	1.38	60.60	متوسطة
5	40	ممارسة خريجي التعليم التقني للأعمال التقنية يقلل من مناعة أجسامهم ضد الأمراض.	3.02	1.42	60.40	متوسطة
		الكلية	3.33	0.91	66.60	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق أن:

- درجة تأثير الأسباب المتعلقة بالمجال الصحي الكلية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلية (3.33) وبانحراف معياري كلي بلغ (0.91)، وأن فقرات هذا المجال جاءت بين أوزان مئوية تراوحت ما بين (74.80)، (60.40).

- أن ترتيب المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن أكثر الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل هي الفقرة رقم (41) حيث حصلت على المرتبة الأولى من بين جميع فقرات المجال الصحي وبمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري مقداره (1.13) وبدرجة تأثير عالية، كما أن الفقرة رقم (40) هي أقل الفقرات تسبباً في العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة من بين جميع فقرات المجال الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبانحراف معياري بلغ (1.42) وبدرجة تأثير متوسطة.

ومن النتيجة السابقة يجد الباحث أن سبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني هو المشاق والصعوبات والجهد الكبير الذي يتطلبه العمل في المجال التقني والمهني، كما أن غياب التأمين الصحي للحرفيين والتقنيين والمهنيين هو ما جعل الطلبة يشجعون على عدم الالتحاق بالتعليم التقني.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسباب المتعلقة بمجال سوق العمل

الرتبة	التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة التأثير
1	42	قلة فرص سوق العمل المتوافرة في وقتنا الحالي داخل اليمن.	4.06	1.15	81.20	عالية
2	46	عدم وجود مكاتب تنسيق للعمل لاستيعاب الخريجين من التعليم التقني.	3.98	1.22	79.60	عالية

الرتبة	التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التأثير
3	44	ضعف ثقة أصحاب العمل في دول الجوار بكفاءة مخرجات التعليم التقني.	3.68	1.24	73.60	عالية
4	45	ضعف ثقة أصحاب العمل المحلي بكفاءة مخرجات التعليم التقني.	3.63	1.14	72.60	عالية
5	43	عدم قدرة خريجي التعليم التقني على التكيف السريع في مجالات العمل.	3.35	1.17	67.00	متوسطة
الكلي			3.74	0.76	74.80	عالية

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن:

- درجة تأثير الأسباب المتعلقة بمجال سوق العمل الكلية قد جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.74) وبانحراف معياري كلي بلغ (0.76)، وأن فقرات هذا المجال جاءت بين أوزان مئوية تراوحت ما بين (81.20)، (67.00).

- أن ترتيب متوسطات الجدول السابق أن أكثر الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل هي الفقرة رقم (42)، حيث حصلت على المرتبة الأولى من بين جميع فقرات المجال الاقتصادي وبمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري مقداره (1.15) وبدرجة تأثير عالية، كما أن الفقرة رقم (43) هي أقل الفقرات تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة من بين جميع فقرات مجال سوق العمل بمتوسط حسابي بلغ (3.35) والانحراف المعياري بلغ (1.17) وبدرجة تأثير عالية.

ومن النتيجة السابقة يلاحظ الباحث من نتيجة الفقرة رقم (42) هي الفقرة الأكثر تسبباً في عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني؛ بسبب قلة فرص العمل مقارنة مع خريجي الجامعات، كما تعزز الفقرة رقم (46) الفقرة السابقة وهو عدم وجود مكاتب تنسيق للعمل، وذلك لاستيعاب الخريجين من هذا التعليم حيث إن المردود الاقتصادي لا يفي بمتطلبات الحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الاشول، 2002) حيث توصل إلى إن من أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم وعدم الإقبال عليه يعود إلى عدم وضوح السياسة التعليمية تجاه التعليم التقني والمهني، وعدم اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تكفل للخريجين الحصول على فرص عمل مناسبة.

كما يلاحظ من نتيجة الفقرة رقم (44) أن أصحاب العمل المحليين وفي دول الجوار لا تثق بكفاءة خريجي هذا النوع من التعليم؛ بسبب عدم التطور والرقى بنوعية هذا التعليم، وكذلك عدم اهتمام المخططيين والمنظمين بمؤسسات التعليم التقني بمواكبة التطورات الحديثة والتكنولوجيا وإعداد الكوادر

المؤهلة والمتخصصة، وتغلب الجانب النظري على العملي ما يُثقل كاهل الطلبة ويجعلهم غير قادرين على التطبيق الميداني للمهن والحرف اليدوية في الورش والمعامل الخاصة التي تتطلب احتراف وسرعة إنجاز، كون القطاع الخاص لا يرغب بالخريجين غير المحترفين ولا توجد لديه الإمكانيات والرغبة بالصبر وتدريب الخريجين لديهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس – نوع المؤهل الثانوي – التخصص الجامعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس – نوع المؤهل الثانوي – التخصص الجامعي) كما يتضح من خلال نتائج الجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس – نوع المؤهل الثانوي – التخصص الجامعي)

مصدر التباين	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجة الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
الجنس	0.19	1.00	0.19	0.78	0.38
نوع المؤهل الثانوي	0.07	1.00	0.07	0.28	0.59
التخصص الجامعي	0.09	1.00	0.09	0.35	0.55
الجنس * نوع المؤهل الثانوي	0.36	1.00	0.36	1.45	0.23
الجنس * التخصص الجامعي	0.13	1.00	0.13	0.52	0.47
نوع المؤهل الثانوي * التخصص الجامعي	0.24	1.00	0.24	0.98	0.32

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن نتيجة تحليل التباين الثلاثي للفروق جاءت على النحو الآتي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب

العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغير الجنس (ذكور – إناث)، حيث بلغت قيمة F

(0.781) بمستوى دلالة (0.378) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب

العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغير نوع المؤهل الثانوي (علمي – أدبي) حيث بلغت قيمة F

(0.28) بمستوى دلالة (0.59) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للمتغير التخصص الجامعي (علوم طبيعية – علوم إنسانية) حيث بلغت قيمة F (0.35) بمستوى دلالة (0.55) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للتفاعل بين المتغيرات الآتية: (الجنس – نوع المؤهل الثانوي) حيث بلغت قيمة F (1.45) بمستوى دلالة (0.23) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للتفاعل بين المتغيرات الآتية: (الجنس – التخصص الجامعي) حيث بلغت قيمة F (0.52) بمستوى دلالة (0.47) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني تعزى للتفاعل بين المتغيرات الآتية: (التخصص الجامعي – نوع المؤهل الثانوي) حيث بلغت قيمة F (0.98) بمستوى دلالة (0.32) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شمسان، والهيبي، 1999) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين طلبة التعليم الأساسي والثانوي في اتجاهاتهم نحو التعليم التقني، ومع دراسة (الغانم، 2004) حيث توصل إلى أن هناك عزوف عند نسبة كبيرة من أفراد العينة عن المهن الفنية الصناعية، حيث رفض عدد كبير منهم اختيار هذه المهنة للعمل بها، كما أن هناك عزوف عند نسبة كبيرة من أفراد العينة عن الالتحاق بالتعليم الفني، ولم يتأثر هذا الاتجاه بنوع التعليم (العلمي، الأدبي).

ومما سبق يجد الباحث بأن أسباب العزوف لا تختلف باختلاف الجنس أو نوع المؤهل الثانوي أو التخصص الجامعي وقد يرجع ذلك للأسباب الآتية من وجهة نظر الباحث:

إن أفراد عينة الدراسة (الطلبة) متشابهين في العادات والتقاليد، كما يلاحظ عدم الاهتمام بالتوجيه المهني في المرحلتين الأساسية والثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم الفني والتدريب المهني، كما لا يوجد إرشاد مهني للطلبة في المراحل السابقة للتعليم التقني، كما أن الطلبة لا يعرفون شيئاً عن نظام الدراسة في التعليم التقني (المعاهد والجامعات ولا يعرفون مستقبل المهن المتوفرة فيها، عدم اهتمام وسائل الإعلام بهذا النوع من التعليم وتوضيح أهميته، ضعف كفاءة خريجي هذا التعليم، عدم كفاية فرص

العمل لخريجي هذا التعليم. وهذه النظرة الموحدة هي التي أدت إلى عدم وجود فروق في الآراء، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة حول أسباب العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني.

الاستنتاجات:

- 1- العزوف عن الالتحاق بالتعليم التقني في محافظة ذمار هو ظاهرة متعددة المجالات، ويتصدرها مجال الأسباب الاقتصادية، بناءً على ترتيب المتوسطات الحسابية، حيث جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات ككل وبدرجة تأثير عالية، وكما جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجال الصحي وبدرجة تأثير متوسطة.
- 2- هناك قصور حاد في سياسات وأساليب الإدارة التعليمية وانفصال واضح بين مخرجات التعليم التقني واحتياجات سوق العمل.
- 3- الأسباب الصحية لا تشكل عائقاً رئيساً للعزوف مقارنة بالعوامل الأخرى.
- 4- اتجاهات العزوف موحدة بين جميع الطلبة، بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم أو مساهمهم التعليمي.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:
- 1- مراجعة سياسات الأجور لضمان حصول خريجي التعليم التقني على رواتب ومكافآت مجزية مقارنة بغيرهم، وتوفير حوافز مادية للعمال الوطنية الماهرة لتقليل الفجوة مع العمالة الأجنبية.
 - 2- التخطيط لهذا النوع من التعليم وتوجيهه نحو تلبية احتياجات سوق العمل الفعلية، وإنشاء وحدات للتنسيق المستمر بين المعاهد التقنية وأرباب العمل، وتوفير فرص للتدريب العملي الجاد والتطوير المهني المستمر للخريجين.
 - 3- التوسع في إنشاء وحدات تدريبية خاصة بالمرأة وتشجيع التحاق الفتيات بهذا النوع من التعليم من خلال التوعية بكافة أشكالها واستحداث أقسام خاصة بالمرأة تلي احتياجاتها التدريبية.
 - 4- إدماج برامج التوجيه والإرشاد المهني الفعالة في مناهج التعليم العام (الأساسي والثانوي)، وتكثيف الحملات الإعلامية الهادفة لتغيير الصورة الذهنية السلبية تجاه التعليم التقني والأعمال اليدوية.
 - 5- العمل على توفير بيئة عمل صحية وأمنة في الورش والمعامل التقنية، وتعميم التأمين الصحي على العاملين في هذا القطاع.
 - 6- توفير الدرجات الوظيفية الكافية لتغطية العجز القائم لمواكبة التوسع في مؤسسات التعليم الفني.
 - 7- تأهيل وتدريب الكادر الوظيفي بهدف الرفع من أدائهم ومواكبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية وبما يتناسب مع سوق العمل.

- 8- إدماج برامج التوجيه والإرشاد المهني الفعالة في مناهج التعليم العام (الأساسي والثانوي) لاطلاع الطلبة على الفرص التعليمية المتاحة أمامهم بعد التخرج،، والتأكيد على أهمية التعليم التقني من خلال تعريفهم بالكليات والمعاهد التقنية وبرامجها وطبيعة الدراسة بها ومستقبلها.
- 9- تعزيز مكانة التعليم التقني على المستوى الاجتماعي والاقتصادي من خلال التوعية وتكثيف الحملات الإعلامية الهادفة لإبراز أهميته ومدى الحاجة إليه، وتغيير الصورة الذهنية السلبية تجاه التعليم التقني والأعمال اليدوية، وبما تؤدي إلى تشجيع الطلبة للالتحاق بهذا النوع من التعليم وخاصة المتفوقين منهم.

المقترحات:

- استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء دراسات في المجالات الآتية:
- 1- دراسات مماثلة تشمل جميع محافظات الجمهورية اليمنية.
- 2- مقارنة مدخلات الكليات والمعاهد التقنية بمخرجاتها للتأكد من مدى استقطابها للطلبة الذين لديهم توجهات إيجابية تجاه التعليم التقني.

المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم.

المراجع العربية

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (1994). *لسان العرب* (ط. 3). بيروت، لبنان: دار صادر.
- أبو جراد، محمد. (1994). *التعليم المهني والتقني في فلسطين: واقع وطموحات*. الخليل، فلسطين: رابطة الجامعيين.
- الأشول، حسين عبد الله عبادي. (2002). *فعالية نظام التعليم المهني والتقني في اليمن* (رسالة دكتوراه منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.
- بدوي، أحمد زكي. (1989). *معجم مصطلحات التعليم الفني والتدريب المهني: إنجليزي-فرنسي-عربي* (ط. 1). دار الكتاب المصري واللبناني.
- تقرير الحكومة اليمنية بشأن التعليم الفني والمهني باليمن. (2004). مقدم إلى ورشة العمل الإقليمية حول تنفيذ التوصيات المشتركة لليونسكو ومنظمة العمل الدولية في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني للدول العربية، صنعاء، اليمن.
- الجريدة الرسمية. (2006). *القانون رقم (23)، المادة (2)، العدد (12)*. وزارة الشؤون القانونية، الجمهورية اليمنية.
- الحاج، أحمد علي. (2002). *مسيرة التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن: تحدياته واستراتيجيته تطويره*. اليمن.
- الحاج، أحمد علي. (2009). *مسيرة التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن*. تعز، اليمن: مؤسسة السعيد للعلوم الثقافية.
- حماد، وليد عبد الله. (2004). *اتجاهات الشباب السعودي نحو التعليم الفني*. الرياض، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.
- حمدان، عبد الرحيم. (2001). *التعليم التقني في فلسطين ودوره في تحقيق التنمية*. مجلة رؤية، (21).
- الخزامي، فايز سالم حسن. (1990). *اتجاهات تطوير التعليم الفني في المملكة العربية السعودية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الخطيب، محمد بن شحات. (1415هـ). *الأصول العامة للتعليم الفني والمهني: دراسة في استراتيجيات التعليم الفني والمهني ومشكلاته*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- سعد، عبد الجبار عبد الله. (2000). *التعليم التقني والمهني في اليمن ودوره في خدمة التنمية*. مجلة الفكر التربوي العربي، (5)8.
- شمسان، أحمد، وآخرون. (1999). *الاتجاهات نحو التعليم المهني والتقني*. مجلة البحوث والدراسات التربوية، (6)14.

- صبري، ماهر. (1421هـ). *مجلة العلوم والتقنية*، (55). مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- الصلوي، انتصار محسن. (2007). *آليات تنمية الموارد البشرية في اليمن: دراسة سوسيولوجية لواقع مؤسسات التعليم التقني والمهني، تعز نموذجاً* (أطروحة دكتوراه). كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
- عبد العزيز، عصام حسن حسين، وآخرون. (2008). *التقرير السنوي وخطة العمل للعام 2009*. ذمار، اليمن: مكتب التعليم الفني والتدريب المهني.
- عبد العزيز، عصام حسن حسين، وآخرون. (2009). *تقرير مكتب التعليم الفني والمهني بمحافظة ذمار المقدم للجنة التربية والتعليم البرلمانية*. الجمهورية اليمنية.
- الغانم، كلثم علي غانم. (2004). *اتجاهات الشباب والمراهقين نحو العمل الفني الصناعي في المجتمع القطري. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، 24 (224).
- فلانة، خالد عبد الرحمن بن عثمان. (2009). *التوجيه المهني في التعليم وعلاقته بعزوف الطلبة عن الالتحاق بالكليات التقنية في مدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1994). *القاموس المحيط*. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.
- مرشد، مرشد عبد الله. (2006). *واقع التعليم الفني والتدريب المهني للأعوام 2000-2001/2004-2005*. صنعاء، اليمن: الأمانة العامة للمجلس الأعلى لتخطيط التعليم.
- المصري، منذر. (1991). *التعليم والتدريب المهني في الوطن العربي*. ليبيا: منظمة العمل العربية.
- مصطفى، أحمد. (2001). *مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية* (ط. 1). طرابلس، ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدرسين، منظمة العمل العربية.
- الملة، سعيد بن تركي. (2001). *اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية المتحققين بالكليات التقنية نحو الالتحاق بها. رسالة الخليج العربي*، 22 (79).
- مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحل وأنواعه المختلفة للعام 2006-2007. (2007). صنعاء، اليمن: المجلس الأعلى لتخطيط التعليم.
- الهدواني، عبد الرزاق. (2007). *الإدماج والتمكين لخريجي المعاهد المهنية والتقنية: مقارنة سوسيولوجية ميدانية في مدينة تعز* (رسالة ماجستير).
- هميسات، حمد، والبدور، عبد الحميد. (1999). *اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومن آباءهم*. مجلة مركز البحوث، 8 (16). جامعة قطر، قطر.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (2006). *مشروع الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 2006-2010*. الجمهورية اليمنية.
- وزارة التعليم الفني والتدريب المهني. (2003). *التقرير السنوي*. الجمهورية اليمنية.

References

- Abū Jarād, M. (1994). *Al-ta'lim al-mihani wa-al-taqnī fi Filasṭīn: Wāqī' wa-ṭumūhāt*. Rābiṭat al-Jāmi'iyyīn.
- Abū Manzūr, J. M. M. (1994). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- 'Abd al-'Azīz, 'I. H. H., et al. (2008). *Al-taqrīr al-sanawī wa-khuṭṭat al-'amal lil-'ām 2009*. Maktab al-Ta'lim al-Fannī wa-al-Tadrīb al-Mihani bi-Dhamār.
- 'Abd al-'Azīz, 'I. H. H., et al. (2009). *Taqrīr Maktab al-Ta'lim al-Fannī wa-al-Mihani bi-Muhāfazat Dhamār al-muqaddam lil-Lajnat al-Tarbiyah wa-al-Ta'lim al-Barlamāniyyah*. Republic of Yemen.
- Al-Ashwal, H. A. A. (2002). *Fa'aliyyat nizām al-ta'lim al-mihani wa-al-taqnī fi al-Yaman* (Published doctoral dissertation). University of Tunis.

- Al-Ghānim, K. A. G. (2004). *Ittijāhāt al-shabāb wa-al-murāhiqīn nahwa al-'amal al-fannī al-ṣinā'ī fi al-mujtama' al-Qaṭarī. Hawliyyāt al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Ijtīmā'iyah*, 24(224).
- Al-Hāj, A. A. (2002). *Masīrat al-ta'lim wa-al-tadrīb al-mihanī wa-al-taḡnī fi al-Yaman: Taḥaddiyātuha wa-istirātījīyyat taṭwīriha*. Yemen.
- Al-Hāj, A. A. (2009). *Masīrat al-ta'lim wa-al-tadrīb al-mihanī wa-al-taḡnī fi al-Yaman*. Mu'assasat al-Sa'īd lil-'Ulūm al-Thaqāfiyyah.
- Al-Hudwānī, 'A. A. (2007). *Al-idmāj wa-al-tamkīn li-kharīj al-ma'āhid al-mihaniyyah wa-al-taqniyyah: Muqārabah sūsiyūlūjiyyah maydāniyyah fi Madīnat Ta'izz* (Master's thesis).
- Al-Khaṭīb, M. ibn Sh. (1415 AH). *Al-uṣūl al-'āmmah lil-ta'lim al-fannī wa-al-mihanī: Dirāsah fi istirātījīyyāt al-ta'lim al-fannī wa-al-mihanī wa-mushkilātih*. Maktab al-Tarbiyah al-'Arabī li-Duwal al-Khalīj.
- Al-Khuza'i, F. S. H. (1990). *Ittijāhāt taṭwīr al-ta'lim al-fannī fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah* (Unpublished doctoral dissertation). Ain Shams University.
- Al-Maṣrī, M. (1991). *Al-ta'lim wa-al-tadrīb al-mihanī fi al-waṭan al-'Arabī*. Arab Labor Organization.
- Al-Millāh, S. ibn T. (2001). *Ittijāhāt kharīj al-marḥalah al-thānawīyyah al-multaḥiqīn bi-al-kullīyyāt al-taqniyyah nahwa al-iltihāq biha. Risālat al-Khalīj al-'Arabī*, 22(79).
- Al-Ṣalawī, I. M. (2007). *Āliyyāt tanmiyat al-mawārid al-bashariyyah fi al-Yaman: Dirāsah sūsiyūlūjiyyah li-wāqī' mu'assasāt al-ta'lim al-taḡnī wa-al-mihanī, Ta'izz namūdhajan* (Doctoral dissertation). Sidi Mohamed Ben Abdellah University.
- Badawī, A. Z. (1989). *Mu'jam muṣṭalahāt al-ta'lim al-fannī wa-al-tadrīb al-mihanī: Injlīzī-Faransī-'Arabī* (1st ed.). Dār al-Kitāb al-Miṣrī wa-al-Lubnānī.
- Falātah, K. 'A. ibn 'U. (2009). *Al-tawjīh al-mihanī fi al-ta'lim wa-'alāqatuha bi-'uzūf al-ṭalabah 'an al-iltihāq bi-al-kullīyyāt al-taqniyyah fi Madīnat Makkah al-Mukarramah* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University.
- Ḥammād, W. A. (2004). *Ittijāhāt al-shabāb al-Su'ūdī nahwa al-ta'lim al-fannī*. Institute of Public Administration.
- Ḥamdān, 'A. (2001). *Al-ta'lim al-taḡnī fi Filasṭīn wa-dawruha fi taḥqīq al-tanmiyah. Majallat Ru'yah*, (21).
- Hamisāt, H., & Al-Budūr, 'A. (1999). *Ittijāhāt ṭullāb al-ṣaff al-'āshir al-asāsi fi muḥāfaẓāt janūb al-Urdun nahwa al-ta'lim al-mihanī wa-'alāqatuhā bi-mustawā taḥṣīlihim wa-tafḍīlihim al-mihanī wa-mihan ābā'ihim. Majallat Markaz al-Buḥūth*, 8(16).
- Jarīdat al-Rasmiyyah. (2006). *Al-qānūn raqam 23, al-māddah 2* (No. 12). Wizārat al-Shu'ūn al-Qānūniyyah.
- Majlis al-A'la li-Takhṭīṭ al-Ta'lim. (2007). *Mu'ashshirāt al-ta'lim fi al-Jumhūriyyah al-Yamaniyyah: Marāḥiluhā wa-anwā'uhā al-mukhtalifah lil-'ām 2006–2007*.
- Marshad, M. A. (2006). *Wāqī' al-ta'lim al-fannī wa-al-tadrīb al-mihanī lil-a'wām 2000–2001/2004–2005*. Al-Amānah al-'Āmmah lil-Majlis al-A'la li-Takhṭīṭ al-Ta'lim.
- Muṣṭafā, A. (2001). *Mukhrajāt al-tadrīb al-mihanī wa-sūq al-'amal fi al-aqtār al-'Arabiyyah* (1st ed.). Arab Center for Vocational Training and Trainer Preparation.
- Ṣabrī, M. (1421 AH). *Majallat al-'Ulūm wa-al-Taqniyyah* (No. 55). King Abdulaziz City for Science and Technology.

- Shamsān, A., et al. (1999). Al-ittijāhāt nahwa al-ta'lim al-mihanī wa-al-taqnī. **Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah**, 6(14).
- Sa'd, 'A. A. A. (2000). Al-ta'lim al-taqnī wa-al-mihanī fī al-Yaman wa-dawruhu fī khidmat al-tanmiyah. **Al-Fikr al-Tarbawī al-'Arabī**, 8(5).
- Taqrīr al-Hukūmah al-Yamaniyyah bi-sha'n al-ta'lim al-fannī wa-al-mihanī bi-al-Yaman. (2004). Paper presented at the Regional Workshop on Implementing UNESCO and ILO Recommendations in Technical and Vocational Education and Training for Arab States, Sana'a, Yemen.
- Wizārat al-Ta'lim al-Fannī wa-al-Tadrīb al-Mihanī. (2003). **Al-taqrīr al-sanawī**.
- Wizārat al-Takḥqīq wa-al-Ta'āwun al-Duwalī. (2006). **Mashrū' al-khuṭṭah al-khamsiyyah al-thālithah lil-tanmiyah al-iqtisādiyyah wa-al-ijtimā'iyyah 2006–2010**.
- Al-Firūzābādī, M. Y. (1994). **Al-qāmūs al-muḥīṭ**. Mu'assasat al-Risālah

المراجع الأجنبية:

- Shu-Chen Tesng (1991) Attitude of Taiwanese and Parents Toward Vocational Education Doctoral Dissertation University of Mississippi State Dissertation Abstract International. 529 (4) 1726.
- Unesco (1978), Terminology of Technical and Vocational Education, Geneva.

المراجع الإلكترونية:

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (بدون تاريخ). **and Vocational Education Glossary: Technical**. تم الاسترجاع من موقع اليونسكو: www.unevoc.unesco.org
www.almuawaly.8m.net/alezoof.html



The Relationship between Satisfaction with University Examination and Test Anxiety among Students of the Faculty of Education at Tamar University

Dr. Mohammed Abdullah Al-Abat*

Mohammed.a.alabrat@gmail.com

Abstract:

This study aimed to determine the levels of satisfaction with university examinations and test anxiety among students at the Faculty of Education, Tamar University, to examine the nature of the relationship between them, and to identify differences in each variable according to academic specialization. The study adopted a descriptive-correlational approach, as it suited the nature and objectives of the research. The population consisted of fourth-level students at the Faculty of Education, Tamar University. Due to the small population size, a comprehensive census method was employed, resulting in having a sample of 40 male and female students. To achieve the study objectives, two instruments were developed: A satisfaction with University Examinations Questionnaire and a Test Anxiety Questionnaire. Each instrument consisted of 25 items after verifying their validity and reliability. The findings revealed that the level of satisfaction with university examinations among the sample was moderate, and the level of test anxiety was also moderate. The results further indicated a weak, negative, and statistically non-significant correlation between satisfaction with university examinations and test anxiety. Additionally, the results showed no statistically significant differences in either satisfaction with university examinations or test anxiety attributed to academic specialization. The study concluded that both satisfaction with university examinations and test anxiety among students at the Faculty of Education, Tamar University fall within the moderate level, and that the relationship between them is weak and statistically non-significant. This suggests that each variable is influenced by other factors that call for further research.

Keywords: satisfaction with university examinations; test anxiety; university examinations; university students; Faculty of Education

* Measurement and Evaluation, Faculty of Education, Tamar University.

Cite this article as: Al-Abat, M. A. (2026). The Relationship between Satisfaction with University Examination and Test Anxiety among Students of the Faculty of Education at Tamar University, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 314 -348.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار

د. محمد عبدالله الأبرط *

Mohammed.a.alabrat@gmail.com

ملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل منهما تبعاً لمتغير التخصص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة ذمار، ونظراً لصغر حجم المجتمع تم اختيار جميع أفرادها بأسلوب الحصر الشامل، حيث بلغت العينة (40) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت أداتان هما: استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية واستبيان القلق الاختباري، وتكون كل منهما من (25) فقرة، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى القلق الاختباري بدرجة متوسطة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية أو القلق الاختباري تُعزى إلى متغير التخصص. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار يقع ضمن المستوى المتوسط، وأن العلاقة بينهما ضعيفة وغير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تأثر كل متغير بعوامل أخرى تستدعي مزيداً من البحث والدراسة.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الاختبارات الجامعية، القلق الاختباري، الاختبارات الجامعية، طلبة الجامعة، كلية التربية.

* دكتوراه في قياس وتقويم - كلية التربية - جامعة ذمار.

للاقتباس: الأبرط، م. ع. (2026). العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 348 - 314.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة البحث:

تُعدّ الاختبارات من الأدوات الأساسية في القياس والتقويم التربوي، إذ تُستخدم للكشف عن مستوى تحصيل الطلبة وقدراتهم المختلفة. ويؤدي الاختبار دورًا محوريًا في العملية التعليمية، حيث يسهم في تشخيص مستوى تعلم الطلبة، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وتقديم تغذية راجعة تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم (عودة، 2010).

ولا تقتصر تأثيرات هذه الاختبارات على البعد المعرفي فحسب، بل تمتد لتشمل الأبعاد النفسية والانفعالية، نظرًا لما تنسم به من طابع تقييمي قد يؤثر في إدراك الطالب لعدالة الاختبارات ورضاه عنها (Putwain et al., 2025; Acharya, 2025). وفي هذا الإطار، يبرز الرضا عن الاختبارات كمؤشر مهم على جودة بيئة التقييم وفعاليتها، إذ يتأثر بعدد من العوامل التنظيمية والإجرائية، مثل نظام التسجيل، وفعالية التواصل، وإدارة مركز الاختبار (Acharya, 2025)، ما يعكس مدى انسجام التجربة التقييمية مع توقعات الطالب واحتياجاته.

على الصعيد النفسي، يُعدّ القلق الاختباري من أبرز التحديات الانفعالية التي تواجه الطلبة في المواقف التقييمية. وتشير الدراسات إلى أن هذا القلق لا يؤثر في الأداء الأكاديمي فحسب، بل يتداخل أيضاً مع عمليات التنظيم الانفعالي للطلاب، ما قد يشوه تجربته الكلية خلال أداء الاختبار (Putwain et al., 2025; Alshareef et al., 2025). وهذا يطرح تساؤلاً حول كيفية تفاعل هذا العامل النفسي الداخلي (القلق) مع تقييم الطالب للعوامل الخارجية المحيطة بالاختبار (كالعدالة والوضوح) في تشكيل رضاه النهائي عنه.

وعلى الرغم من وفرة الأبحاث التي تناولت كلاً من الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري كمتغيرين منفصلين، فإن الدراسات التي بحثت العلاقة التفاعلية بينهما لا تزال محدودة، خاصة في السياق الجامعي العربي.

إن تجاهل هذا التداخل بين الجانب الانفعالي (القلق) والحكم التقييمي (الرضا) قد يؤدي إلى تطوير إجراءات تحسين شكلية لا تلامس جوهر التجربة النفسية للطلاب، وتزداد أهمية دراسة هذا التفاعل في بيانات إعداد المعلمين، مثل كليات التربية، حيث سينقل الطلبة – وهم المعلمون المستقبليون – انطباعاتهم وتجاربهم التقييمية إلى ممارساتهم المهنية مع طلابهم لاحقاً (Putwain et al., 2025).

وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (Rustamov et al., 2023) التي أُجريت على عيّنة من المراهقين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار ومستوى رضا الطلبة عن بيئة المدرسة، ما يشير إلى أن ارتفاع مستويات القلق غالباً ما يقترن بانخفاض مستويات الرضا العام.

وعلى الصعيد العربي، تناولت دراسة كريم (2025) قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، وأشارت إلى أن ارتفاع مستوى القلق يؤثر سلباً في تحصيل الطلبة ودرجاتهم الأكاديمية.

كما توصلت دراسة الطيب (2025) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية التربية، ما يؤكد أهمية مراعاة المتغيرات النفسية عند تصميم وتنفيذ عمليات التقييم الأكاديمي.

ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة في السياق اليمني؛ نظرًا لما تمرّ به مؤسسات التعليم العالي من تحديات أكاديمية وتنظيمية في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الراهنة، وما يصاحبها من ضغوط نفسية ومعيشية قد تنعكس على تجربة الطلبة داخل قاعات الامتحان، فالجامعات اليمنية تعمل في بيئة تعليمية تتسم بمحدودية الإمكانيات وتفاوت مستوى البنية التحتية والخدمات المساندة، الأمر الذي قد يؤثر في آليات بناء الاختبارات وتنفيذها، وفي إدراك الطلبة لعدالتها وموضوعيتها. كما أن المكانة الحاسمة التي تحظى بها الاختبارات في تحديد المسار الأكاديمي والمهني قد تسهم في رفع مستويات القلق المرتبط بها. ومن ثم فإن دراسة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري في البيئة الجامعية اليمنية تمثل خطوة ضرورية لفهم خصوصية هذه العلاقة محليًا، وتوفير معطيات علمية، يمكن أن تسهم في تطوير نظم التقويم بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وظروفهم الواقعية.

وانطلاقًا مما سبق، تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية وقلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمار، في ظل ما قد يواجه الطلبة من ضغوط نفسية وتنظيمية مصاحبة للاختبارات الجامعية. ويكتسب هذا البحث أهميته من إسهامه في إعداد الطالب المعلم القادر على التعامل مع ضغوط المهنة التعليمية مستقبلاً، كما تساعد نتائجه في توجيه التدخلات المؤسسية، مثل تطوير أساليب التقويم، وتحسين إجراءات الاختبارات، وتقديم برامج الإرشاد النفسي والأكاديمي، بما يسهم في خفض مستويات قلق الاختبار ورفع مستوى الرضا عن الاختبارات، وتحسين التحصيل الدراسي والجاهزية المهنية.

وبناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى توضيح مفهومي الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمار، وصولاً إلى تقديم توصيات عملية قائمة على الأدلة العلمية لتحسين نظم التقويم الجامعي.

مشكلة البحث:

تُعد الاختبارات الجامعية مكونًا أساسيًا في العملية التعليمية، إذ لا تقتصر وظيفتها على قياس التحصيل الأكاديمي فحسب، بل تمثل تجربة نفسية وانفعالية يعيشها الطالب خلال مسيرته الجامعية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن القلق الاختباري يرتبط سلبًا بالأداء والتحصيل الأكاديمي، كما يتداخل مع عمليات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة أثناء المواقف التقييمية (Putwain et al., 2025). كما أوضحت دراسة (Acharya, 2025) أن الجوانب التنظيمية والإجرائية المرتبطة بالامتحانات تسهم في تشكيل مستوى رضا الطلبة عن التجربة الاختبارية.

وعلى الرغم من وضوح التأثيرات النفسية للقلق الاختباري من جهة، وأهمية رضا الطلبة عن الاختبارات الجامعية من جهة أخرى، إلا أن العلاقة بين هذين المتغيرين لم تحظَ بقدر كافٍ من البحث، خاصة في البيئات الجامعية العربية، فارتفاع القلق قد يؤثر في إدراك الطالب لتجربة الاختبار، كما أن انخفاض الرضا عن الاختبارات قد يرتبط بخبرات انفعالية سلبية تصاحب عملية التقويم، وهو ما قد ينعكس على جودة التجربة التعليمية ككل.

وفي سياق كليات التربية على وجه الخصوص، تزداد أهمية هذه القضية؛ إذ إن خبرات الطلبة في الاختبارات لا تشكل فقط تحصيلهم الأكاديمي، بل قد تسهم أيضاً في تكوين اتجاهاتهم المستقبلية نحو التقويم بوصفهم معلمين محتملين.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمار، للكشف عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، والإسهام في تطوير بيئة تقويمية أكثر دعماً نفسياً وعدالة من منظور الطلبة.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمار؟
أسئلة البحث:

يتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمار؟
 2. ما مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمار؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري؟
 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات الجامعية حسب التخصص؟
 5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري حسب التخصص؟
- فروض البحث:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمار.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة دمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة دمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص.

مصطلحات البحث:

الرضا عن الاختبارات الجامعية:

لا يوجد في الأدبيات النفسية تعريف اصطلاحي مباشر ومتفق عليه لمفهوم الرضا عن الاختبار - على حدّ اطلاع الباحث - لا أن الباحثين يتناولونه بوصفه مفهومًا مشتقًا من الرضا عن التقييم والمشاريع الأكاديمية المصاحبة لعملية التقييم.

لذا يُشير مفهوم الرضا عن الاختبارات إلى المعيار الذاتي الذي يضعه الطالب للحكم على أدائه في الاختبار، والذي يعكس ما يُعرف في الأدبيات بأهداف الرضا عن الاختبارات (Test Satisfaction Goals) (Vild et al., 2025).

التعريف الإجرائي: يُقصد به الدرجة أو المستوى الذي يُظهره الطالب على استبيان قياس الرضا عن الاختبارات الجامعية، والذي يعكس شعوره العام تجاه الاختبارات.

القلق الاختباري:

يشير القلق الاختباري إلى الأعراض التي تظهر في مواقف محددة متعلقة بالاختبارات، والتي قد تُسبب استجابات معرفية وفسولوجية وعاطفية وسلوكية. وقد يؤدي القلق المفرط بشأن الاختبارات إلى ضعف الأداء الدراسي، وانخفاض الثقة بالنفس، وال فشل الأكاديمي (D'Agostino et al., 2022).

وهو استجابة متعددة الأبعاد تظهر في مواقف التقييم والاختبارات، وتتضمن أبعادًا معرفية، مثل القلق والتشتت الذهني بسبب التفكير في الفشل وصعوبة التركيز، وأبعادًا انفعالية-فسولوجية مثل التوتر الشديد، والإحساس بالتوتر الجسدي وتسارع دقات القلب وغيرها من أعراض التنبيه العصبي الذاتي، ما يؤثر سلبًا في التحصيل الدراسي والأداء في المواقف التقييمية.

في التصور الحديث، يُقسم القلق الاختباري إلى أبعاد معرفية (كالقلق والتداخل المعرفي) وأبعاد انفعالية-فسولوجية (كالشد العصبي والمؤشرات الفسيولوجية) التي تتفاعل لتشكيل التجربة القلقلية لدى الطالب (in et alPutwa., 2021).

التعريف الإجرائي: يُقصد به الدرجة أو المستوى الذي يُظهره الطالب على مقياس القلق الاختباري المعتمد، ويمثل شدّة القلق المرتبط بالاختبارات.

الاختبار: هو مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي تُقدّم للمفحوصين في ظروف محددة، ويُطلب منهم الاستجابة لها، بهدف قياس سمة أو قدرة أو خاصية معينة لديهم، وفق معايير علمية دقيقة تضمن الموضوعية والصدق والثبات. (عودة، 2010).

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في جوانب متعددة، تربط بين الجانب الأكاديمي والنفسي والعملي:

1- أهمية علمية: يسهم البحث في سد فجوة معرفية في الأدبيات المحلية، حيث لم تُجر دراسات

كافية في جامعة ذمار حول العلاقة بين رضا الطلاب عن الاختبارات وقلقهم الاختباري. وستوفر بيانات موثوقة لدعم الفرضيات المتعلقة بتأثير القلق في الأداء والتحصيل.

2- أهمية تربوية وتعليمية: تساعد نتائج البحث أساتذة كلية التربية على فهم طبيعة تفاعل الطلاب مع الاختبارات، وبالتالي تحسين تصميم الاختبارات وطرق التقويم بما يعزز رضا الطلاب ويقلل القلق، ما ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي.

3- أهمية نفسية: يسلط البحث الضوء على البعد النفسي للطلاب أثناء أداء الاختبارات، وتبرز العلاقة بين القلق والرضا، ما يساعد في توجيه برامج الدعم النفسي والإرشاد الأكاديمي للتخفيف من أثر القلق وتحسين الصحة النفسية للطلاب.

4 - أهمية عملية ومهنية: يقدم البحث توصيات عملية لإدارات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس حول تحسين بيئة الاختبارات ورفع مستوى الرضا، وبالتالي إعداد طلبة أكثر استعداداً لمواجهة التحديات التعليمية والمهنية مستقبلاً.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- 1- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي [2025-2026]،
- 2 -الحد المكاني: كلية التربية بجامعة ذمار.
- 3 - الحد البشري: اقتصر تطبيق البحث على جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية في جامعة ذمار، والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة، حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لمجتمع البحث، إلا أن صغر حجم هذا المجتمع قد يحد من إمكانية تعميم نتائج البحث على طلبة كليات أو جامعات أخرى.
- 4- الحد المفاهيمي: اقتصر البحث على متغيرين أساسيين: الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري.
- 5- أظهرت بعض مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، الأمر الذي قد يؤثر في دقة القياس في هذه المجالات .

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري:

الرضا عن الاختبارات:

يشير (Pekrun 2024) في إطار نظرية التحكم-القيمة إلى أن مشاعر الطالب تجاه التقييم، مثل الارتياح أو عدمه، ترتبط بإدراكه لعدالة الاختبار ووضوحه وقيمه التعليمية.

العوامل المؤثرة في الرضا عن الاختبارات:

يتأثر الرضا عن الاختبارات بعدة عوامل نفسية وتعليمية، أبرزها مستوى القلق الاختباري، والكفاءة الذاتية، ودرجة الانخراط الانفعالي في عملية التعلم، إضافة إلى خصائص بيئة التقييم من حيث

وضوح التعليمات وتنظيم الوقت وطبيعة الاختبار. إذ يرتبط ارتفاع القلق بتجربة اختبارية سلبية، تقلل من شعور الطالب بالرضا عن أدائه ونتيجته، في حين تسهم الكفاءة الذاتية المرتفعة في تعزيز الثقة بالنفس وخفض التوتر، ما ينعكس إيجاباً على الرضا عن الاختبار. كما أن تفاعل الطالب الإيجابي مع المقرر والشعور بالدعم الأكاديمي يعززان من تقبله لعملية التقييم ورضاه عنها (Lu et al., 2024).

القلق الاختباري:

يُعد القلق الاختباري من القضايا النفسية التي تعيق الطالب عن تحقيق أهدافه الدراسية، إذ تلعب العوامل النفسية دوراً بالغ الأهمية في تحديد مسار الطالب الأكاديمي. وقد يؤدي ارتفاع مستوى القلق إلى ضعف القدرة على التكيف مع متطلبات الدراسة والاختبارات، ما يزيد من احتمالية الإخفاق الأكاديمي (خطابية والسعود، 2009؛ البوات، 2006).

ويعرفه (Cassady & Johnson 2002) بأنه حالة انفعالية تتسم بالتوتر والانشغال الذهني والخوف من الفشل، تظهر عند اقتراب مواقف الاختبار أو أثناء أدائها، وتتكون من مكون معرفي يتمثل في الأفكار السلبية، ومكون فسيولوجي يظهر في أعراض جسدية، مثل التعرق وتسارع ضربات القلب، ويرى زهران (2010) أن القلق الاختباري استجابة نفسية مكتسبة تتأثر بخبرات الطالب السابقة وتوقعاته وتقديره لذاته.

أبعاد القلق الاختباري:

. البعد المعرفي الذي يعبر عن الأفكار الانشغالية والمخاوف المتعلقة بالاختبار.
. البعد الوجداني/الانفعالي الذي يحتوي على المشاعر المرتبطة بالتوتر والخوف.
. البعد الفسيولوجي الذي يتضمن الاستجابات البدنية، مثل التعرق وتسارع القلب أثناء المواقف التقييمية. وتؤكد الأدلة السيكو مترية أن هذه الأبعاد مجتمعة تمثل بنية القلق الاختباري في الأدوات الحديثة لقياسه (Putwain et al., 2021).

أنواع القلق الاختباري وتصنيفاته:

يميز الباحثون بين نوعين رئيسيين من القلق الاختباري:
. قلق السمة: ويشير إلى الاستعداد العام لدى الفرد للشعور بالقلق في مختلف مواقف التقييم.
. قلق الحالة: ويرتبط بموقف اختباري محدد وفي زمن معين (إبراهيم، 2005).
ويؤكد عبد الستار إبراهيم (2005) أن قلق السمة أكثر تأثيراً في الأداء الأكاديمي على المدى الطويل مقارنة بقلق الحالة. كما صنف زهران (2000) القلق الاختباري إلى قلق معتدل، يعد دافعاً إيجابياً للأداء الجيد، وقلق مرتفع يؤثر سلباً في القدرة على التذكر والمعالجة المعرفية ويضعف الأداء الأكاديمي.

أعراض القلق الاختباري ومظاهره:

أشار حجة وسليمان (2021) إلى أن القلق الاختباري يظهر من خلال مجموعة من الأعراض، أبرزها:

. أعراض نفسية: مثل تدني تقدير الذات، والشعور بعدم الطمأنينة.

. أعراض سلوكية: كثرة الغياب، والانسحاب من البيئة الجامعية، والانشغال بسلوكيات مشتتة.

. أعراض جسمية: كالارتعاش، والصداع، وتسارع ضربات القلب، والدوخة.

كما حدد أبو العدس (2020) عددًا من المظاهر الدالة على قلق الاختبار، منها التوتر والأرق قبل الاختبار، وتشوش الأفكار أثناءه، والشعور بأن العقل أصبح صفحة بيضاء، وضعف القدرة على معالجة المعلومات.

آثار القلق الاختباري على الأداء الأكاديمي:

تشير دراسة (Cassady & Johnson 2002) إلى أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يعانون من انخفاض ملحوظ في مستوى أدائهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم ذوي القلق المنخفض. كما يؤكد زهران (2010) أن القلق المفرط يؤدي إلى تشويه إدراك الطالب لقدراته الحقيقية.

العلاقة بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبارات:

تشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى وجود علاقة عكسية بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبار؛ إذ يؤدي ارتفاع مستوى القلق إلى انخفاض الرضا؛ نتيجة التقييم الذاتي السلبي للأداء، وقد أظهرت دراسة Loh et al (2008) أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يميلون إلى تقييم خبرة الاختبار بصورة سلبية، كما أكد عبد الستار إبراهيم (2005) أن القلق يؤثر في إدراك الطالب لنتائج الاختبار بغض النظر عن مستواه الحقيقي.

خفض القلق الاختباري وأثره في الرضا عن الاختبارات:

أشارت الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في خفض القلق الاختباري وتحسين الرضا عن الاختبارات، فقد بين (von der Embse et al., 2018) أن التدخلات النفسية تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والمشاعر المرتبطة بالتقييم. كما يرى زهران (2010) أن تدريب الطلبة على مهارات الاستعداد للاختبار وتنظيم الوقت يسهم في تقليل القلق وزيادة مستوى الرضا.

خلاصة الإطار النظري:

يتضح مما سبق أن القلق الاختباري يمثل عاملاً نفسيًا مهمًا، يؤثر في الأداء الأكاديمي وفي مستوى الرضا عن الاختبارات، وأن الرضا عن الاختبارات يعد مؤشرًا مهمًا للصحة النفسية الأكاديمية للطلبة. وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبار لدى طلبة كلية التربية، لما لهذه الفئة من خصوصية في طبيعة الاختبارات التي يخضعون لها (Pekrun, 2024).

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- دراسة (كريم، 2025):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق الامتحان، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة. وتكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين في مادة التربية ومشكلات المجتمع بقسم علوم التربية 2022 - 2023 والبالغ عددهم (34) طالبة، ونتيجة لصغر حجم المجتمع، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث الحالي، و تم تطبيق أداة البحث على جميع مجتمع البحث (عينة البحث)، ومن أجل تحقيق هدف البحث تم الاعتماد على مقياس (تشارلز سبيلرجلر)، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق كان متوسطاً، وأن العلاقة بين القلق والتحصيل كانت عكسية متوسطة؛ وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.22) وهنا معامل الارتباط سالب، ما يعني أن الارتباط عكسي بين التحصيل، والقلق، وحجم الارتباط ضعيف وغير دالة عند مستوى (0.05)، ووفقاً لهذه النتيجة يتضح أن العلاقة الارتباطية منطقية بين قلق الامتحان، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، فكلما زادت درجة القلق انخفض التحصيل، وكلما انخفضت درجة القلق زاد التحصيل.

2 – دراسة (Acharya, 2025):

بحثت هذه الدراسة رضا الطلبة عن إجراءات الامتحان وجودة الخدمات الأكاديمية، وقد استخدم تصميم كمي مقطعي، استهدف طلاب السنة الثانية في برنامج البكالوريوس في إدارة الأعمال (BBS) وطلاب الفصل الدراسي الثاني في برنامج الماجستير في إدارة الأعمال (MBS) في حرم شانكر ديف وحرم نيبال التجاري، وباستخدام أسلوب العينة المتاحة، جُمعت 538 استجابة صالحة من خلال استبيانات مُهيكلّة، وأُجريت تحليلات ارتباط بيرسون وتحليلات الانحدار المتعدد لتقييم العلاقات بين التسجيل والتواصل والبنية التحتية وإدارة مركز الامتحانات ورضا الطلاب عن الامتحانات. كما أُجريت اختبارات تشخيصية للنموذج لضمان صحة التحليل، وكشف التحليل الثنائي عن وجود ارتباطات دالة إحصائية بين جميع المتغيرات المستقلة ورضا الطلاب عن الامتحانات، وأظهرت النتائج أن بعدي إدارة الامتحان وقنوات التواصل الأكاديمية لهما التأثير الأكبر في تشكيل رضا الطلبة، يلهمها وضوح التعليمات وصياغة الأسئلة، كما تبين وجود فروق دالة بين الطلبة الذين يتلقون دعماً أكاديمياً قبل الامتحان مقارنة بغيرهم.

3 - دراسة (أبو غمجة، 2024):

هدف البحث إلى التعرف على مستوى قلق الامتحانات والصلابة النفسية، والتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والصلابة النفسية، والكشف عن الفروق بين الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس قلق الامتحانات ومقياس الصلابة

النفسية من إعداد الباحث على عينة قوامها 511 طالباً من الأقسام العلمية والأدبية من طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى قلق الامتحانات مرتفع عند طلاب الأقسام العلمية والأدبية، وأسفرت أيضاً على وجود علاقة بين قلق الامتحانات والصلابة النفسية، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحانات، أما الفروق في الصلابة النفسية أسفرت عن وجود فروق في الصلابة النفسية لصالح الأقسام العلمية.

4 - دراسة (Rustamov et al., 2023):

أجرى Rustamov ورفاقه دراسة واسعة على (1819) طالباً بأذربيجان؛ بهدف تحليل العلاقة بين قلق الامتحان ورضا الطلبة عن المدرسة باستخدام نماذج التحليل الإحصائي المتقدم SEM. استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس معيارية: مقياس القلق الاختباري، ومقياس الرضا المدرسي، ومقياس المرونة النفسية. وكشفت النتائج أن قلق الامتحان يرتبط بسلبية قوية مع الرضا المدرسي، إذ كلما ارتفع مستوى القلق انخفض رضا الطلبة عن تجربتهم التعليمية، كما وجدت الدراسة أن المرونة النفسية تؤدي دوراً وسيطاً يخفض أثر القلق، وتؤكد هذه النتائج أن القلق ليس مجرد ظاهرة نفسية فردية، بل يرتبط بتصوّر الطالب لجودة البيئة التعليمية.

5- دراسة (السبيعي وآخرون، 2023):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ومدى اختلافهما باختلاف المستوى الدراسي، واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار إن وجدت. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثات مقياس قلق الاختبار ومقياس المرونة النفسية. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة أعلى من المتوسط، كما أظهرت وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار، ولا توجد فروق دالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

6- دراسة (السعيد، 2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالث الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من 90 طالباً وطالبة وطبق الباحث مقياس التوافق النفسي ومقياس قلق الامتحان لسارسون، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحانات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

7 - دراسة (ربابعة، 2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار ومدى اختلافهما باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار إن وجدت. تكونت عينة الدراسة من (594) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة بما نسبته 2% من مجتمع الدراسة الكلي، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية، ومقياس قلق الاختبار لسارسون المعرب والمعدل للبيئة العربية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلى جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار جاء متوسطاً، حيث جاء بُعد التوتر في المرتبة الأولى وبُعد التفكير غير المرتبط بالاختبار في المرتبة الثانية وبُعد القلق في المرتبة الثالثة وبُعد الأعراض الجسدية في المرتبة الرابعة. وفيما يخص العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المرونة النفسية وقلق الاختبار.

8 - دراسة (عبد الغفار، 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان، وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الأول في كل من مرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية، ودراسة الفروق في قلق الامتحان للتخصص والجنس، على عينة مكونة من 219 تلميذاً، تم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء، وكل من الانفعالية وقلق الامتحان، مع وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادية في الانفعالية وقلق الامتحان، ووجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

9 - دراسة (عبد ربه، 2009):

بحثت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة درعا والسويداء: دراسة ميدانية هدفت إلى معرفة مستوى القلق لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وذلك لتبيان: الفروق الجوهرية في مستوى القلق في هاتين المرحلتين مع الكشف عن العلاقة المحتملة الموجودة بين مستويات القلق والتحصيل الدراسي، على عينة مكونة من 150 طالباً، استخدم المنهج الوصفي واستخدم مقياس القلق من إعداد الباحث، كما يحسب التحصيل الدراسي بالمعدل التراكمي لطلاب المرحلتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فكلما ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل بين أفراد المجموعتين.

10 - دراسة (loh et al., 2008):

بحثت هذه الدراسة القلق الاختباري كحالة وكصفة وعلاقته بالأداء، وهدفت إلى التمييز بين القلق

كحالة مؤقتة تظهر قبل وأثناء الامتحان، وبين القلق كصفة ثابتة في الشخصية، وذلك عبر فحص طلبة الطب خلال امتحان سريري عالي الضغط. استخدمت الدراسة مقياس State-Trait Anxiety Inventory لسبيلبرجر، إضافة إلى قياسات فسيولوجية، مثل معدل ضربات القلب، وطبقت على عينة مقدارها 63 طالباً، وأوضحت النتائج أن مستويات القلق تبلغ ذروتها في الدقائق التي تسبق الامتحان، ثم تنخفض تدريجياً مع بدء الأداء، بينما يظل الطلبة ذوو القلق الصفاتي المرتفع في مستويات أعلى من القلق، مقارنة بزملائهم طوال فترة التقييم. كما أثبتت الدراسة وجود علاقة سلبية بين القلق المرتفع ودقة الأداء، الأمر الذي يعكس تأثير القلق في عمليات الانتباه والذاكرة العاملة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوع ملحوظ في المنطلقات النظرية والمنهجية التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته بمتغيرات نفسية وأكاديمية متعددة، مثل التحصيل الدراسي، والرضا عن الامتحانات، والمرونة النفسية، والصلابة النفسية، وجودة البيئة التعليمية. وقد أسهم هذا التنوع في تكوين صورة شمولية لطبيعة قلق الاختبار وآثاره المختلفة.

فمن حيث طبيعة قلق الاختبار، أكدت دراسة loh وآخرين (2008) التمييز بين القلق كحالة مؤقتة والقلق كصفة شخصية مستقرة، وأبرزت أثر كل منهما في الأداء الفعلي أثناء الاختبارات، وهو ما ينسجم مع الإطار النظري لسبيلبرجر، ويدعم الطرح القائل بأن قلق الاختبار ليس ظاهرة واحدة، بل متعددة الأبعاد. كما دعمت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه عدة دراسات لاحقة من وجود علاقة سلبية بين ارتفاع القلق وجودة الأداء الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، أظهرت معظم الدراسات العربية، مثل دراسات عبد ربه (2009)، وعبد الغفار (2010)، وكريم (2025)، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والتحصيل، وإن اختلفت قوة هذه العلاقة من دراسة إلى أخرى. ويُعزى هذا التباين إلى اختلاف خصائص العينات، والمراحل الدراسية، والأدوات المستخدمة، ما يشير إلى أن تأثير القلق في التحصيل يتأثر بالسياق التعليمي والبيئي الذي يدرس فيه الطالب.

أما الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية المعدلة أو الوسيطة، مثل المرونة النفسية والصلابة النفسية، كدراسات أبو غمجة (2024)، وربابعة (2018)، والسبيعي وآخرين (2023)، فقد أكدت في مجملها الدور الوقائي لهذه المتغيرات في خفض مستويات قلق الاختبار. غير أن نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة السبيعي وآخرين (2023)، لم تُظهر علاقة دالة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار، وهو ما يعكس اختلافاً في النتائج قد يعود إلى صغر حجم العينة أو خصائصها، أو إلى اختلاف السياق الثقافي والتعليمي.

وفي جانب الرضا عن الاختبارات والبيئة التعليمية، جاءت دراستا Acharya (2025) وRustamov وآخرين (2023) لتؤكد أن قلق الاختبار لا يقتصر أثره على الأداء الأكاديمي فقط، بل يمتد ليؤثر في إدراك

الطلبة لجودة الإجراءات الامتحانية والبيئة التعليمية ككل. وقد أبرزت هذه الدراسات أهمية العوامل التنظيمية والإجرائية، مثل وضوح التعليمات، وإدارة الامتحان، والتواصل الأكاديمي، في تشكيل مستوى الرضا وتقليل حدة القلق.

وعلى مستوى المنهجية البحثية، يغلب على الدراسات السابقة استخدام المنهج الوصفي والارتباطي، مع اعتماد واسع على المقاييس الذاتية لقلق الاختبار، في حين قلّ توظيف المناهج التجريبية أو النماذج الإحصائية المتقدمة، باستثناء بعض الدراسات الأجنبية. كما لوحظ محدودية الدراسات التي جمعت بين قلق الاختبار والرضا عن الاختبارات في إطار واحد، خاصة في البيئة العربية.

وانطلاقاً مما سبق، تتضح فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى دراسات تربط بين قلق الاختبار ورضا الطلبة عن الاختبارات ضمن السياق الجامعي العربي، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات النفسية الوسيطة، واستخدام أدوات قياس متعددة وأحجام عينات مناسبة. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في سد هذه الفجوة من خلال تناول العلاقة بين قلق الاختبار ورضا الطلبة عن الاختبارات في سياق جامعي محدد، بما يعزز من فهم هذه الظاهرة ويوجه الجهود لتحسين الممارسات التقويمية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث:

1- منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف ظاهرة معينة (رضا الطلاب عن الاختبارات، القلق الاختباري) وقياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر (رضا الطلاب والقلق الاختباري) دون التدخل في طبيعة الظاهرة (Creswell, 2012).

2- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة في كلية التربية بجامعة ذمار والمسجلين في مادة القياس والتقويم مستوى رابع الفصل الأول 2025 - 2026 والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة. ونظراً لصغر حجم مجتمع البحث تم اختيار جميع أفرادها بأسلوب الحصر الشامل، حيث بلغت عينة البحث (40) طالباً وطالبة، وبذلك تمثل العينة المجتمع تمثيلاً كاملاً. وكانت معايير اختيار العينة: التسجيل في كلية التربية، الانتظام في الدراسة، والموافقة على المشاركة في البحث. وكانوا من التخصصات العلمية والأدبية كما في الجدول الآتي:

جدول (1)

مجتمع البحث وعينته

التخصص	عدد أفراد المجتمع	العينة	النسبة %
تخصصات علمية	19	19	47.5%
تخصصات أدبية	21	21	52.5%
المجموع	40	40	100 %

ثانياً: إجراءات البحث:

1- أدوات البحث:

اعتمد البحث على الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات، مقسم إلى جزأين:

. قسم الرضا عن الاختبارات الجامعية:

تم بناء استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية بالاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو التقييم وتجاربهم مع الاختبارات. فقد تم الاستناد إلى نظرية التحكم- القيمة في الانفعالات الأكاديمية التي تؤكد أن مشاعر الطلبة تجاه الاختبار ترتبط بإدراكهم لعدالته وقيمتها ووضوحه (Pekrun, 2024) ودراسة (Brown & Hirschfeld, 2008) حول تصورات الطلبة للتقييم وعلاقتها بنتائج التعلم. وبناءً على ذلك، صيغت فقرات الاستبيان لتغطي جوانب تتعلق بعدالة الاختبار، ووضوح التعليمات، وملاءمة الوقت، وتوافق الأسئلة مع المحتوى الدراسي، وتضمن الاستبيان 25 فقرة تغطي مجالات (جودة الاختبار، ظروف وإجراءات أداء الاختبار، تنظيم الاختبار، التصحيح وإعلان النتائج) وتم استخدام مقياس ليكرت من 5 نقاط (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4= أوافق، 5= أوافق بشدة). ويبين الجدول الآتي مجالات الاستبيان وأرقام الفقرات التابعة لكل مجال:

جدول رقم (2)

مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية وأرقام الفقرات التابعة لكل مجال

الرقم	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	أولاً: مجال جودة الاختبار	1,2,3,4,5,6,7	7	28%
2	ثانياً: مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته	8,9,10,11,12,13,14	7	28%
3	ثالثاً: مجال تنظيم الاختبار	15,16,17,18,19	5	20%
4	رابعاً: مجال التصحيح وإعلان النتائج	20,21,22,23,24, 25	6	24%
	المجموع	25		100%

قسم القلق الاختباري:

تم بناء استبيان القلق الاختباري بالاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم القلق الاختباري وأبعاده ومكوناته المعرفية والانفعالية والفسولوجية، مثل دراسة (السنباطي وآخرين، 2010). كما تم الاستفادة من دراسة (Cassady and Johnson, 2002) التي ركزت على المكون المعرفي قلق الاختبار، إضافة إلى الاستفادة من تطوير مقياس القلق الاختباري متعدد الأبعاد (MTAS) الذي قدمه (Putwain et al., 2021). وبناءً على ذلك، صيغت فقرات الاستبيان لتغطي الأبعاد المعرفية والانفعالية والفسولوجية للقلق الاختباري. وتضمن الاستبيان [25] فقرة لتقييم القلق الاختباري في الأبعاد الانفعالية، الجسدية، المعرفية والسلوكية.

وتم استخدام مقياس ليكرت من 5 نقاط (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4= أوافق، 5= أوافق بشدة). ويبين الجدول الآتي أبعاد الاستبيان وأرقام الفقرات التابعة لكل بعد:

جدول رقم (3)

أبعاد استبيان القلق الاختباري وأرقام الفقرات التابعة لكل بعد

الرقم	الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	البعد الانفعالي	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	11	44%
2	البعد الجسدي	12,13,14,15	4	16%
3	البعد المعرفي	16,17,18,19,20,21,22	7	28%
4	البعد السلوكي	23,24,25	3	12%
	المجموع	25		100%

2- صدق الأداة:

أولاً: صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى، عُرضت أداتا البحث في صورتها الأولى على لجنة تحكيم مكونة من (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى مناسبة فقرات الاستبيان لأهداف الدراسة، ودرجة ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة اللغوية، وسلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي أبدأها المحكمون، أُجريت التعديلات اللازمة من حيث الحذف والإضافة وإعادة الصياغة، واعتمد الباحث الآراء التي حظيت باتفاق أغلبية المحكمين، وبعد ادخال التعديلات المقترحة، استقر استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية في صورته النهائية على (25) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (جودة الاختبار، ظروف الاختبار وإجراءاته، تنظيم الاختبار والتصحيح، إعلان النتائج).

كما استقر استبيان قلق الاختبار في صورته النهائية على (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

(الانفعالي، الجسدي، المعرفي، السلوكي).

ثانياً: صدق البناء:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات في الرضا عن الاختبارات الجامعية:

للتحقق من صدق البناء لأداة البحث، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى إسهام كل فقرة في قياس المجال الذي تنتمي إليه. كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه

مجال جودة الاختبار	ظروف وإجراءات الاختبار	تنظيم الاختبار	التصحيح وإعلان النتائج	مجال جودة الاختبار	ظروف وإجراءات الاختبار	تنظيم الاختبار	التصحيح وإعلان النتائج
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
.542**	1	.731**	8	.793**	15	.634**	20
.351*	2	.828**	9	.740**	16	.682**	21
.661**	3	.685**	10	.688**	17	.604**	22
.516**	4	.739**	11	.684**	18	.570**	23
.450**	5	.809**	12	.451**	19	.561**	24
.528**	6	.657**	13			.483**	25
.556**	7	.349*	14				

(**) دال إحصائياً عند (0.01)، (*) دال إحصائياً عند (0.05)

وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01)، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفقرات والمجالات التي تنتهي إليها. ويعكس ذلك اتساق الفقرات داخلياً، ويدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

صدق الاتساق بين المجالات في الرضا عن الاختبارات الجامعية:

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجالات الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل مجال والدرجة الكلية للأداة، للتحقق من الاتساق الداخلي بين مجالات الأداة، كما في الجدول الآتي:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل مجال والدرجة الكلية للأداة

المجالات والأداة ككل	مجال جودة الاختبار	ظروف وإجراءات الاختبار	تنظيم الاختبار	التصحيح وإعلان النتائج	الأداة ككل
مجال جودة الاختبار	1	.596**	.552**	.605**	.832**
ظروف وإجراءات الاختبار	.596**	1	.633**	.421**	.829**
تنظيم الاختبار	.552**	.633**	1	.703**	.847**
التصحيح وإعلان النتائج	.605**	.421**	.703**	1	.805**
الأداة ككل	.832**	.829**	.847**	.805**	1

(0.01) دال إحصائياً عند (**)

أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (5) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن مجالات الأداة مترابطة فيما بينها وتقيس بُعداً كلياً مشتركاً، مع احتفاظ كل مجال بخصوصيته، وهو ما يؤكد تحقق صدق البناء للأداة.

صدق الاتساق الداخلي لل فقرات في القلق الاختباري:

للتحقق من صدق البناء لأداة البحث، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى إسهام كل فقرة في قياس البعد الذي صُممت لقياسه، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
.755**	20	.794**	14	.725**	8		البعد الانفعالي
.591**	21	.734**	15	.821**	9	.652**	1
.768**	22			.746**	10	.716**	2
			البعد المعرفي	.769**	11	.623**	3
		.782**	16			.589**	4
					البعد الجسدي	.718**	5
.820**	23	.694**	17				
.830**	24	.757**	18	.597**	12	.630**	6
.912**	25	.824**	19	.788**	13	.817**	7

(**) دال إحصائياً عند (0.01)

وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، ويعكس ذلك اتساق الفقرات داخلياً، ويدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

صدق الاتساق بين الأبعاد في القلق الاختباري:

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل بعد والدرجة الكلية للأداة، للتحقق من الاتساق الداخلي بين أبعاد الأداة، كما في الجدول الآتي:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل بعد والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد والأداة ككل	البعد الانفعالي	البعد الجسدي	البعد المعرفي	البعد السلوكي	الأداة ككل
البعد الانفعالي	1	.635**	.683**	.712**	.932**
البعد الجسدي	.635**	1	.564**	.497**	.745**
البعد المعرفي	.683**	.564**	1	.749**	.873**
البعد السلوكي	.712**	.497**	.749**	1	.837**
الأداة ككل	.932**	.745**	.873**	.837**	1

(**) دال إحصائياً عند (0.01)

أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (7) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن أبعاد الأداة مترابطة فيما بينها، وهو ما يؤكد تحقق صدق البناء للأداة.

2- ثبات الأداة:

أولاً: الرضا عن الاختبارات الجامعية: للتحقق من ثبات استبيان الرضا عن الاختبارات، تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على العينة الممثلة للدراسة، كما في الجدول الآتي:

جدول (8)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
مجال جودة الاختبار	.55
مجال ظروف وإجراءات الاختبار	.81
مجال تنظيم الاختبار	.68
مجال التصحيح وإعلان النتائج	.61
الأداة ككل	.88

أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (8) أن قيم معامل كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.55-0.81) للمجالات الفرعية، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.88)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، ما يجعله صالحاً للتطبيق لأغراض البحث العلمي.

ثانياً: القلق الاختباري: تم التحقق من ثبات استبيان قلق الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على العينة الرئيسة للبحث، كما في الجدول الآتي:

جدول (9)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللأداة ككل

الأبعاد	الاتساق الداخلي
الانفعالي	0.90
الجسدي	0.70
المعرفي	0.86
السلوكي	0.82
الأداة ككل	0.941

بينت النتائج كما وردت في الجدول رقم (9) أن قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.70 – 0.90)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.94)، وهي قيمة مرتفعة جداً تعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، وتؤكد صلاحيتها لقياس قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: إجراءات تطبيق البحث:

1. تم الحصول على موافقة عمادة كلية التربية بجامعة ذمار قبل البدء في جمع البيانات.
 - 2 - وزع الباحث الاستبانات على الطلبة في قاعات الدراسة بعد شرح أهداف البحث وضمان سرية المعلومات.
 3. تم جمع الاستبانات بعد أسبوع من توزيعها لضمان مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب.
 - 4- تمّ تفريغ البيانات المتعلقة بالفقرات الخاصة بالاستبيان على نماذج الكمبيوتر من أجل معالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمّ تصحيح الاستبيان بإعطاء درجات التقدير (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4= أوافق، 5= أوافق بشدة)، ومن ثمّ أدخلت إلى الحاسوب لتحليلها والحصول على النتائج.
- ### الأساليب الإحصائية:

استخدمت أساليب التحليل الإحصائي الآتية:

1. التحليل الوصفي: المتوسطات، الانحراف المعياري، لتحديد مستوى الرضا والقلق.
2. التحليل الارتباطي: اختبار Pearson لمعرفة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري.
3. التحليل المقارن: استخدام اختبار t لاختبار وجود فروق ديموغرافية حسب التخصص.

نتائج البحث ومناقشتها:

تجدر الإشارة إلى أن البحث أجري على عينة محدودة (ن=40)، ما قد يقلل من القوة الإحصائية ويحد من الكشف عن بعض العلاقات، كما أظهرت بعض مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية

معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، ما يستدعي تفسير نتائجها بحذر. وعليه يجب اعتبار هذه القيود عند قراءة النتائج الآتية.

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول: ما مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الرضا عن الاختبار لدى طلبة كلية التربية، واستخدمت لدرجات الرضا التقسيمات الآتية: - (3.68 - 5) مرتفع، (2.34 - 3.67) متوسط، (1 - 2.33) منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن الاختبار ككل (2.44) وهو تقدير بدرجة متوسط، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الرضا وللأداة ككل

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	4	مجال التصحيح وإعلان النتائج	2.7	0.73	متوسط
2	3	مجال تنظيم الاختبار	2.54	0.66	متوسط
3	1	مجال جودة الاختبار	2.33	0.61	منخفض
4	2	مجال ظروف وإجراءات أداء الاختبار	2.27	0.78	منخفض
		الأداة ككل	2.44	0.17	متوسط

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المجالات، حيث جاء مجال التصحيح وإعلان النتائج، بأعلى متوسط حسابي مقداره (2.7) وانحراف معياري مقداره (0.73)، بينما حصل مجال ظروف وإجراءات أداء الاختبار على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.27) وانحراف معياري مقداره (0.78) وبلغ المتوسط الحسابي للرضا ككل (2.44) وبانحراف معياري مقداره (0.17). وبالنسبة لتقديرات الطلبة على الفقرات في كل مجال فقد كانت على النحو الآتي:

مجال جودة الاختبار:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة الاختبار

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	7	الاختبار ساعدني على إظهار مستوى معرفتي الحقيقية.	2.60	1.128	متوسط
2	3	مستوى صعوبة الاختبار مناسب لمستوى الطالب.	2.40	1.355	متوسط

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
3	4	الاختبار يقيس الفهم والتحليل أكثر من الحفظ.	2.38	1.213	متوسط
4	6	صياغة الأسئلة دقيقة وخالية من الأخطاء.	2.33	1.248	منخفض
5	2	يغطي الاختبار جميع موضوعات المقرر بشكل متوازن.	2.30	1.091	منخفض
6	1	أسئلة الاختبار واضحة وخالية من الغموض.	2.25	1.104	منخفض
7	5	تناسب أسئلة الاختبار مع الأهداف التعليمية للمقرر	2.05	1.011	منخفض

يبين الجدول (11) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.05 - 2.60) حيث جاءت الفقرة (7)

التي تنص على " الاختبار ساعدني على إظهار مستوى معرفتي الحقيقية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.60) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (5) التي تنص على " تتناسب أسئلة الاختبار مع الأهداف التعليمية للمقرر " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05) وبدرجة منخفض .

مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته:

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ظروف الاختبار وإجراءاته

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	14	كانت الظروف المحيطة بالاختبار داعمة لأدائي	3.18	1.238	متوسط
2	11	درجة الهدوء والانضباط في قاعة الاختبار كانت مناسبة.	2.48	1.154	متوسط
3	12	. الظروف الخارجية (إضاءة، تهوية) كانت مناسبة أثناء الاختبار.	2.23	1.250	منخفض
4	13	تم توفير جميع الأدوات اللازمة لأداء الاختبار	2.13	1.114	منخفض
5	9	مكان الاختبار (القاعة) مهيأ بشكل مناسب.	2.08	1.207	منخفض
6	8	الوقت المخصص للاختبار كافٍ للإجابة عن جميع الأسئلة.	1.93	.944	منخفض
7	10	توزع المقاعد في قاعة الاختبار بطريقة مريحة.	1.88	1.067	منخفض

يبين الجدول (12) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.88 - 3.18) حيث جاءت الفقرة (14) التي تنص على " كانت الظروف المحيطة بالاختبار داعمة لأدائي " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (10) التي تنص على " توزع المقاعد في قاعة الاختبار بطريقة مريحة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88) وبدرجة منخفض .

مجال تنظيم الاختبار:

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم الاختبار

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	18	المراقبون يتعاملون مع الطلاب باحترام وحيادية.	2.95	1.176	متوسط
2	16	جدول الاختبارات منظم وملائم للطلاب.	2.58	.903	متوسط
3	19	يتم الالتزام بوقت بدء الاختبار وانتهائه	2.55	1.061	متوسط
4	15	مواعيد الاختبارات تُعلن بوقت كافٍ.	2.50	.961	متوسط
5	17	التعليمات الخاصة بالاختبارات واضحة ومفهومة.	2.13	.853	منخفض

يبين الجدول (13) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.95 - 2.13) حيث جاءت الفقرة (18) التي تنص على " المراقبون يتعاملون مع الطلاب باحترام وحيادية..." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.95) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (17) التي تنص على " التعليمات الخاصة بالاختبارات واضحة ومفهومة.." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.13) وبدرجة منخفض .

مجال التصحيح وإعلان النتائج:

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التصحيح وإعلان النتائج

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	24	عند الاعتراض على النتائج، يتم التعامل مع الطلب بجدية	3.18	.984	متوسط
2	25	أشعر بالرضا عن آلية التصحيح وإعلان النتائج بشكل عام	2.93	1.421	متوسط
3	23	يتم إعلان النتائج في وقت مناسب.	2.70	1.285	متوسط
4	22	حصلت على الدرجة التي تعكس مستوى أدائي الفعلي.	2.58	1.318	متوسط
5	21	تطبق عملية التصحيح بصورة متكافئة على الطلبة.	2.50	1.301	متوسط
6	20	يتم التصحيح وفق معايير واضحة وعادلة.	2.33	1.163	منخفض

يبين الجدول (14) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.18 - 2.33) حيث جاءت الفقرة (24) التي تنص على " عند الاعتراض على النتائج، يتم التعامل مع الطلب بجدية.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (20) التي تنص على " يتم التصحيح وفق معايير واضحة وعادلة.." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.33) وبدرجة منخفض .

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني: ما مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار؟
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير القلق الاختباري لدى طلبة كلية
التربية، واستخدمت لدرجات القلق التقسيمات الآتية: (3.68 - 5) مرتفع، (2.34 - 3.67) متوسط، (1 -
2.33) منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقلق الاختباري ككل (3.32) وهو تقدير بدرجة متوسط،
كما في الجدول رقم (15) الآتي:

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القلق الاختباري وللأداة ككل

الترتيب	رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	3	المعرفي	3.46	1.00	متوسط
2	1	الانفعالي	3.298	0.97	متوسط
3	4	السلوكي	3.25	1.21	متوسط
4	2	الجسدي	3.16	0.96	متوسط
		الأداة ككل	3.32	0.88	متوسط

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المجالات، حيث جاء البعد المعرفي، بأعلى
متوسط حسابي مقداره (3.46) وانحراف معياري مقداره (1.00)، بينما حصل البعد الجسدي على أدنى متوسط
حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري مقداره (0.96) وبلغ المتوسط الحسابي للقلق ككل (3.32) وبانحراف معياري
مقداره (0.88).

وبالنسبة لتقديرات الطلبة على الفقرات في كل بعد من أبعاد القلق الاختباري فقد كانت على النحو الآتي:

البعد الانفعالي:

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الانفعالي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	1	أشعر بالتوتر الشديد قبل الاختبار	4.30	.883	مرتفع
2	3	قلبي يبدأ بالخفقان السريع عندما أدخل قاعة الاختبار.	4.00	1.340	مرتفع
3	4	أخشى أن تكون الأسئلة أصعب مما توقعت.	3.93	1.228	مرتفع
4	2	أفكر كثيراً في النتائج السلبية قبل أداء الاختبار.	3.50	1.340	متوسط
5	5	أشعر بصعوبة في السيطرة على توتري أثناء الاختبار.	3.35	1.388	متوسط
6	9	أخاف أن أخيب ظن الآخرين في نتيجتي.	3.30	1.620	متوسط

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
7	10	أتوتر حتى في الاختبارات السهلة.	3.18	1.466	متوسط
8	8	أشعر أن الجميع سيكون أفضل مني في الاختبار	3.13	1.453	متوسط
9	7	تراودني أفكار سلبية عن مستقبلي أثناء الاختبار.	2.90	1.411	متوسط
10	11	أتخيل أنني سأرسل قبل أن أبدأ الحل.	2.43	1.299	متوسط
11	6	أتمنى لو أنني أستطيع الهروب من قاعة الاختبار.	2.28	1.450	منخفض

يبين الجدول (16) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.28 - 4.30) حيث جاءت الفقرة (1)

التي تنص على " أشعر بالتوتر الشديد قبل الاختبار.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (6) التي تنص على " أتمنى لو أنني أستطيع الهروب من قاعة الاختبار." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.28) وبدرجة منخفض .

البعد الجسدي:

جدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الجسدي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	12	أعاني من اضطراب النوم في الليلة التي تسبق الاختبار	4.13	.822	مرتفع
2	15	أفقد شهيتي للطعام خلال فترة الاختبارات	3.38	1.390	متوسط
3	13	أشعر بالغثيان أو ألم في المعدة أثناء الاختبارات	2.80	1.539	متوسط
4	14	أتعرق كثيراً عند اقتراب موعد الاختبار	2.35	1.424	متوسط

يبين الجدول (17) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.35 - 4.13) حيث جاءت الفقرة (12) التي تنص

على " أعاني من اضطراب النوم في الليلة التي تسبق الاختبار.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.13) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (14) التي تنص على " أتعرق كثيراً عند اقتراب موعد الاختبار." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبدرجة متوسط .

البعد المعرفي:

جدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد المعرفي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	21	أشعر بأن الوقت يمر بسرعة أثناء الاختبار	3.75	1.296	مرتفع
2	16	أشعر بأنني أنسى كل ما ذاكرته بمجرد استلام ورقة الأسئلة.	3.68	1.474	مرتفع

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
3	19	أجد صعوبة في تذكر المعلومات التي أعرفها جيداً.	3.63	1.353	متوسط
4	20	أخشى أن أخفق رغم دراستي الجيدة.	3.63	1.409	متوسط
5	18	أشعر بالارتباك عند قراءة أسئلة الاختبار.	3.33	1.248	متوسط
6	22	أشعر بصعوبة في التفكير بوضوح أثناء الاختبار	3.18	1.338	متوسط
7	17	أفقد تركيزي بسهولة عندما أبدأ بحل الأسئلة.	3.05	1.339	متوسط

يبين الجدول (18) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.05 - 3.75) حيث جاءت الفقرة (21) التي تنص على " أشعر بأن الوقت يمر بسرعة أثناء الاختبار.. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (17) التي تنص على " أفقد تركيزي بسهولة عندما أبدأ بحل الأسئلة.. " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وبدرجة متوسط .

البعد السلوكي:

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السلوكي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	24	ألوم نفسي كثيرًا بعد الامتحان	3.75	1.296	مرتفع
2	25	أحتاج وقتًا طويلًا حتى أهدأ بعد انتهاء الامتحان	3.13	1.556	متوسط
3	23	يعيق القلق قدرتي على البدء في حل الاختبار	2.85	1.424	متوسط

يبين الجدول (19) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.85 - 3.75) حيث جاءت الفقرة (24) التي تنص على " ألوم نفسي كثيرًا بعد الامتحان.. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (23) التي تنص على " يعيق القلق قدرتي على البدء في حل الاختبار.. " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وبدرجة متوسط .

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري؟

تم صياغة الفرضية الأولى التي تنص على " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار "

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار معامل الارتباط بيرسون والجدول (20)

يوضح ذلك:

جدول (20)

العلاقة الارتباطية بين متوسطي تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري

الأداة/ عدد أفراد العينة=40	الرضا عن الاختبار	القلق الاختباري
معامل ارتباط بيرسون	1	-0.084-
مستوى الدلالة		.606
معامل ارتباط بيرسون	-0.084-	1
مستوى الدلالة	.606	

يتضح من الجدول (20) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري بلغت (-0.084-) بمستوى دلالة (.606)، وهذه القيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة جدا وغير دالة إحصائياً.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الرابع: للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات الجامعية حسب التخصص؟

تم صياغة الفرضية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص "

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار t- test لعينتين مستقلتين والجدول (21)

يوضح النتائج:

جدول (21)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات الطلبة للرضا عن الاختبارات الجامعية في كل مجال وفي الرضا عن الاختبارات بشكل عام حسب التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الدلالة
أولاً: مجال جودة الاختبار	تخصصات علمية	19	2.51	0.58	0.35	1.870	.069	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.16	0.59				
ثانياً: مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته	تخصصات علمية	19	2.21	0.65	-0.11	-.438-	.664	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.32	0.89				

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الدلالة
ثالثاً: مجال تنظيم الاختبارات	تخصصات علمية	19	2.43	0.63	- 0.21	-0.988	.329	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.64	0.69				
رابعاً: مجال التصحيح وإعلان النتائج	تخصصات علمية	19	2.79	0.61	0.17	.731	.469	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.62	0.84				
الكلية	تخصصات علمية	19	2.48	0.49	0.07	.361	.720	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.41	0.65				

يتضح من خلال الجدول (21) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للرضا عن الاختبارات الجامعية بكلية التربية جامعة دمار عند كل مجال من المجالات الرئيسة (مجال جودة الاختبار، مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته، مجال تنظيم الاختبارات، مجال التصحيح وإعلان النتائج) يعزى لمتغير التخصص، وكذلك في الرضا عن الاختبارات الجامعية ككل، عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للرضا عن الاختبارات الجامعية بكلية التربية جامعة دمار يعزى لمتغير التخصص؛ وعليه يتم قبول الفرضية الإحصائية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة دمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص ".

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الخامس: للإجابة عن السؤال البحثي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري حسب التخصص؟

تم صياغة الفرضية الثالثة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة دمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار t- لعينتين مستقلتين والجدول (22) يوضح النتائج:

جدول (22)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات الطلبة للقلق الاختباري في كل بعد وفي القلق الاختباري بشكل عام حسب التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الانفعالي	تخصصات علمية	19	3.43	0.80	0.25	.794	.432	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.18	1.10				
البعد الجسدي	تخصصات علمية	19	3.47	0.79	0.59	2.018	.051	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.88	1.04				
البعد المعرفي	تخصصات علمية	19	3.56	0.98	0.19	.616	.542	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.37	1.04				
البعد السلوكي	تخصصات علمية	19	3.60	1.12	0.66	1.766	.085	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.94	1.23				
الكلية	تخصصات علمية	19	3.49	0.77	0.33	1.218	.231	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.16	0.96				

يتضح من خلال الجدول (22) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للقلق الاختباري بكلية التربية جامعة دمار عند كل بعد من الأبعاد الرئيسة (البعد الانفعالي، البعد الجسدي، البعد المعرفي، البعد السلوكي) يعزى لمتغير التخصص، وكذلك في القلق الاختباري ككل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للقلق الاختباري بكلية التربية جامعة دمار يعزى لمتغير التخصص؛ وعليه يتم قبول الفرضية الإحصائية الثالثة التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة دمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص".

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: مناقشة نتائج مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمار جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.44). ويشير هذا المستوى إلى أن الطلبة لا يعانون من تدني حاد في الرضا، إلا أن رضاهم لا يصل إلى المستوى المرتفع، ما يعكس وجود جوانب إيجابية في الاختبارات يقابلها جوانب قصور بحاجة إلى تحسين.

وقد جاء مجال التصحيح وإعلان النتائج في المرتبة الأولى من حيث الرضا، وهو ما يدل على شعور الطلبة بقدر من العدالة والجدية في التعامل مع نتائجهم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Acharya 2025) التي أكدت أن شفافية إجراءات التصحيح والتواصل الأكاديمي من أكثر العوامل تأثيراً في رضا الطلبة عن الامتحانات. في المقابل، جاء مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته في المرتبة الأخيرة، وهو ما يعكس معاناة الطلبة من مشكلات تنظيمية وبيئية داخل قاعات الاختبار، مثل توزيع المقاعد أو تهيئة البيئة الامتحانية، وهو ما أشار إليه أيضاً أبو غمجة (2024) بوصفه من العوامل المسببة لارتفاع القلق وضعف الرضا.

ثانياً: مناقشة نتائج مستوى القلق الاختباري:

بينت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمار جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، ما يشير إلى أن القلق يمثل ظاهرة نفسية حاضرة لدى الطلبة ولكنها لم تصل إلى المستوى المرتفع الذي يعيق الأداء بشكل حاد.

وقد سجل البعد المعرفي أعلى متوسط، ما يدل على أن القلق المرتبط بالتفكير الزائد، وضيق الوقت، والانشغال بالأداء كان أكثر حضوراً لدى الطلبة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة loh وآخرين (2008) التي أوضحت أن القلق المعرفي يبلغ ذروته قبل وأثناء الامتحان ويؤثر في الانتباه والذاكرة العاملة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسات ربابعة (2018) والسعيد (2020) التي أشارت إلى أن مستويات القلق لدى الطلبة غالباً ما تكون متوسطة وتتركز في الأبعاد المعرفية والانفعالية.

ثالثاً: مناقشة نتائج العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري، ما يعني أن زيادة الرضا عن الاختبار ترتبط بانخفاض القلق، إلا أن هذه العلاقة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتتفق إشارة العلاقة السالبة مع نتائج دراسات Rustamov (2023) و Acharya (2025) التي أكدت أن تحسين البيئة الامتحانية وجودة الإجراءات يساهم في خفض القلق وزيادة الرضا.

إلا أن ضعف العلاقة وعدم دلالتها إحصائياً قد يُعزى إلى عدة عوامل:

أولاً: صغر حجم العينة ($n=40$) الذي يقلل من القوة الإحصائية ويحد من إمكانية الكشف عن العلاقات الحقيقية، خاصة إذا كانت ضعيفة أو متوسطة الحجم.

ثانياً، بعض مجالات استبيان الرضا أظهرت معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، ما قد يقلل من دقة تمثيل الرضا في هذه المجالات.

ثالثاً: العلاقة بين الرضا والقلق قد تتأثر بمتغيرات وسيطة لم تُقاس في هذه الدراسة، مثل المرونة النفسية أو الصلابة النفسية، كما أشارت إليها دراسات أبو غمجة (2024) وربابعة (2018). وعليه، ينبغي تفسير العلاقة بين المتغيرين بحذر وعدم تعميم النتائج على نطاق أوسع.

رابعاً: مناقشة نتائج الفروق في الرضا عن الاختبارات الجامعية تبعاً للتخصص:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة، على اختلاف تخصصاتهم، يخضعون لظروف امتحانية متقاربة، ويشتركون في نظرتهم العامة لإجراءات الاختبار.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات السعيد (2020) وأبو غمجة (2024) التي لم تجد فروقاً تعزى للتخصص في بعض المتغيرات المرتبطة بالامتحانات، ما يعزز فرضية أن البيئة التنظيمية العامة للامتحان تؤثر في الطلبة بصورة متشابهة بغض النظر عن تخصصاتهم.

خامساً: مناقشة نتائج الفروق في القلق الاختباري تبعاً للتخصص:

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري تعزى للتخصص في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ويشير ذلك إلى أن القلق الاختباري ظاهرة عامة يشترك فيها الطلبة، بغض النظر عن طبيعة تخصصهم، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات السعيد (2020) وربابعة (2018) التي أكدت أن القلق يرتبط أكثر بعوامل نفسية وشخصية وتنظيمية، وليس بطبيعة التخصص الأكاديمي.

خلاصة المناقشة:

بصورة عامة، تتفق نتائج البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في أن الرضا عن الاختبارات متوسط، والقلق الاختباري متوسط، والعلاقة بينهما سالبة، كما تؤكد أن تحسين ظروف الاختبار وإجراءاته قد يساهم في رفع مستوى الرضا والحد من القلق. كما أبرزت النتائج أن متغير التخصص لا يشكل عاملاً حاسماً في تفسير الرضا أو القلق، ما يوجه الاهتمام نحو العوامل النفسية والتنظيمية بوصفها مدخلاً أساساً لمعالجة قلق الاختبار وتحسين جودة التقويم الجامعي.

التوصيات:

- في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:
- تحسين ظروف أداء الاختبار وإجراءاته، وذلك بتهيئة قاعات الاختبار من حيث توزيع المقاعد، والتهوية، والإنارة، والحد من مصادر الإزعاج،
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء الاختبارات وفق جداول مواصفات واضحة، وربط الأسئلة بالأهداف التعليمية ومستويات التفكير المختلفة، بما يساهم في زيادة شعور الطلبة بعدالة الاختبار.
- تقديم تعليمات للاختبارات واضحة ومبسقة، وتنظيم وقت الاختبار وآلية توزيعه.
- الاستمرار في تعزيز شفافية التصحيح وإعلان النتائج وتطويرها، من خلال الإعلان الواضح عن آليات التصحيح، وتفعيل قنوات الاعتراض والمراجعة.
- تقديم برامج إرشاد نفسي للحد من القلق الاختباري، مثل برامج إرشادية للطلبة حول إدارة القلق، وتنظيم الوقت، واستراتيجيات الاستذكار الفعال قبل الاختبارات.

المقترحات:

- في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:
- إجراء بحوث تربط بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري ومتغيرات أخرى مثل المرونة النفسية، والصلابة النفسية، والدافعية للتعلم.
- إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية برامج إرشادية أو تحسينات تنظيمية في خفض القلق الاختباري ورفع مستوى الرضا.
- دراسة الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري على عدد من المتغيرات مثل كثافة الجداول الامتحانية، وعدد الاختبارات في اليوم الواحد، وطبيعة الأسئلة.

المراجع:

- أبو العدى، شادي. (2020). قلق الاختبار وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو غمجة، طارق ميلاد علي. (2024). قلق الامتحان وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة علوم التربية، جامعة طرابلس، طرابلس، 16(1).
- إبراهيم، عبد الستار، (2005)، القلق: القيود من الوهم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البوات، فتحي، (2006)، أسباب إخفاق الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حجة، عبد الرحمن؛ سليمان، محمد، (2021)، قلق الاختبار وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات السودانية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 41(4)، 41-70.

خطابية، محمد؛ السعود، راتب، (2009). العوامل التي تسهم في رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة في محافظة إربد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة، مؤتمّر للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 24(6).

ربابعة، هشام، (2018)، المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام، (2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام، (2010)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، نورة؛ المطيري، سهام؛ الهويش، فاطمة، (2023)، المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض، 148(3).

السعيد، معظوري، (2020)، التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمة خضر، الجزائر.

السنباطي، سيد؛ علي، عمر، العقبواوي، أحلام، (2010)، دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 68(4)، 1-53.

الطيب، فهيمة، (2025). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب التعليم الجامعي، مجلة العلوم الشاملة، جزور، 9(36)، 225 – 243.

عبد الغفار، محمد عبد القادر، (2010)، قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 10(3)، 19-52.

عبدربه، إيمان فضل، (2009)، العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة درعا والسويداء (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

عودة، أحمد سليمان (2010)، القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط4)، أريد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

كريم، ربيعة أحمد الصديق، (2025)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية الآداب – جامعة مصراتة، مجلة البحوث الأكاديمية، مصراتة، 29(2)، 23 – 37.

References

Abū al-'Adas, Shādī. (2020). *Qalaq al-ikhtibār wa-'alāqatuhi bi-al-dhakā' al-'āṭifi ladā ṭalabat Jāmi'at al-Yarmūk* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at al-Yarmūk, al-Urdun.

Abū Ghamjah, Ṭāriq Mīlād 'Alī. (2024). *Qalaq al-imtiḥān wa-'alāqatuhi bi-al-ṣalābah al-nafsiyyah ladā ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah. Majallat 'Ulūm al-Tarbiyah*, Jāmi'at Tarābulus, 16(1).

Ibrāhīm, 'Abd al-Sattār. (2005). *Al-Qalaq: al-quyūd min al-wahm*. Al-Qāhirah: Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah.

Al-Bawwāt, Fatḥī. (2006). *Asbāb ikhfāq al-ṭalabah fi imtiḥān shahādat al-dirāsah al-thānawīyyah al-'āmmah min wījhat naẓar al-mu'allimīn wa-al-ṭalabah wa-awliyā' al-umūr* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at 'Ammān al-'Arabiyyah, al-Urdun.

Hujjah, 'Abd al-Rahmān, & Sulaymān, Muḥammad. (2021). *Qalaq al-ikhtibār wa-'alāqatuhi bi-asālib muwājahat al-ḍughūṭ al-murtabāḥ bi-al-tahṣīl al-dirāsī ladā ṭalabat al-jāmi'āt al-sūdāniyyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Jāmi'at Kafr al-Shaykh, 41(4), 41–70.

- Khaṭāyibah, Muḥammad, & al-Su'ūd, Rātīb. (2009). *Al-'Awāmil allatī tusāhim fī rusūb al-ṭalabah fī imtiḥān shahādat al-thānawīyyah al-'āmmah fī Muḥāfaẓat Irbid min wījhat naẓar al-mushrifīn wa-al-mudīrīn wa-al-mu'allimīn wa-al-ṭalabah. Mu'tah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt: Silsilat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā'iyyah*, 24(6).
- Rabābī'ah, Hishām. (2018). *Al-Murūnah al-nafsiyyah wa-'alāqatuhā bi-qalaq al-ikhtibār ladā ṭalabat al-Jāmi'ah al-Urduniyyah* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at al-Yarmūk, al-Urdun.
- Zahrān, Ḥāmid 'Abd al-Salām. (2000). *Al-Irshād al-nafsi al-muṣagghar lil-ta'āmul ma'a al-mushkilāt al-madrasīyyah*. Al-Qāhirah: 'Ālam al-Kutub.
- Zahrān, Ḥāmid 'Abd al-Salām. (2010). *Al-Ṣiḥḥah al-nafsiyyah wa-al-'ilāj al-nafsi*. Al-Qāhirah: 'Ālam al-Kutub.
- Al-Sabī'ī, Nūrah, al-Muṭayrī, Suhām, & al-Huwaysh, Fātimah. (2023). *Al-Murūnah al-nafsiyyah wa-'alāqatuhā bi-qalaq al-ikhtibār ladā ṭalibat Jāmi'at al-Imām 'Abd al-Raḥmān ibn Fayṣal. Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, 148(3).
- Al-Sa'id, Ma'zūrī. (2020). *Al-Tawāfuq al-nafsi wa-'alāqatuhu bi-qalaq al-imtiḥān ladā talāmidh al-sanah al-thālithah thānawī* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at al-Shahid Ḥammah Lakhdar, al-Jazā'ir.
- Al-Sinbātī, Sayyid, 'Alī, 'Umar, & al-'Uqbāwī, Aḥlām. (2010). *Dāfi' al-injāz wa-'alāqatuhu bi-mustawā qalaq al-ikhtibār wa-mustawā al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq*, 68(4), 1–53.
- Al-Ṭayyib, Fahīmah. (2025). *Qalaq al-imtiḥān wa-'alāqatuhu bi-al-dāfi'iyyah lil-injāz ladā ṭullāb al-ta'lim al-jāmi'i. Majallat al-'Ulūm al-Shāmilah*, Janzūr, 9(36), 225–243.
- 'Abd al-Ghaḥfār, Muḥammad 'Abd al-Qādir. (2010). *Qalaq al-imtiḥān wa-'alāqatuhu bi-kull min al-dhakā' wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā talāmidh al-marḥalatayn al-i'dābiyyah wa-al-thānawīyyah: Dirāsah muqāranah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah*, 10(3), 19–52.
- 'Abd Rabbih, Īmān Faḍl. (2009). *Al-'Alāqah bayna qalaq al-imtiḥān wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā al-ṭalabah fī madāris al-mutafawwiqīn bi-Muḥāfaẓatay Dar'ā wa-al-Suwaydā'* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at Dimashq, Sūriyā.
- 'Awdah, Aḥmad Sulaymān. (2010). *Al-Qiyās wa-al-taqwīm fī al-'amaliyyah al-tadrisīyyah* (4th ed.). Irbid: Dār al-Amal lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Karīm, Rabī'ah Aḥmad al-Ṣiddiq. (2025). *Qalaq al-imtiḥān wa-'alāqatuhu bi-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭalabat Qism 'Ulūm al-Tarbiyah bi-Kulliyat al-Ādāb – Jāmi'at Miṣrātah. Majallat al-Buḥūth al-Akādīmiyyah*, 29(2), 23–37.

المراجع الأجنبية

- Acharya, K. P. (2025). Student exam satisfaction: Examining the impact of registration, communication, infrastructure, and exam center management. *International Journal of Humanities, Education and Social Sciences*, 3(2), 687–699.
- Alshareef, N., Giga, S., & Fletcher, I. (2025). Test anxiety, emotional regulation and academic performance among medical students: A qualitative study. *Medical Education Online*, 30(1), Article 2505177.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17.

- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- D’Agostino, A., Schirripa Spagnolo, F., & Salvati, N. (2022). Studying the relationship between anxiety and school achievement: Evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications*, 31(1), 1–20.
- Loh, T. P., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: State, trait, and relationship with exam satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 15(2), 18–23.
- Lu, K., Zhu, J., Pang, F., & Liu, Z. (2024). Understanding college students’ test anxiety in asynchronous online courses: The mediating role of emotional engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 50.
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36, Article 83.
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., & Pekrun, R. (2025). Test anxiety, emotion regulation, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Putwain, D. W., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C., & West, G. (2021). The development and validation of a new multidimensional test anxiety scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 37(3), 236–246.
- Rustamov, E., Aliyeva, M., Nahmatova, U., Asadov, F., & Mammadzada, G. (2023). Relations among psychological resilience, exam anxiety, and school satisfaction in a large sample of Azerbaijani adolescents. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 1171–1178.
- Vild, A. R., Wilson, M. E., & Was, C. A. (2025). Students’ test satisfaction goals are well calibrated to their test scores. *Journal of Research in Education*, 33(1), 63–79.
- von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493.



Requirements for Developing Professional Development Programs for Academic Leaders in Saudi Universities in Light of the Soft Leadership Approach

Salima Halil Salim Al-Atwi *

kku.edu.sa@443800314

Dr. Noura Yahya Al-Fifi**

Nora1422@gmail.com

Abstract;

This research aimed to identify the requirements (administrative, human, and material) necessary for developing professional development programs for academic leaders in Saudi universities through the lens of the "Soft Leadership" approach. Furthermore, the study sought to detect statistically significant differences in the participants' perceptions based on variables such as (leadership position, years of experience, and academic specialization). And The research employed a descriptive-survey methodology. A questionnaire was administered to a sample of (547) academic leaders at King Khalid University, King Saud University, and University of Tabuk. The findings revealed that the overall requirements for developing professional development programs in light of soft leadership were rated with a "High" degree of importance, with an overall mean of (4.06). Administrative requirements ranked first (M=4.12), followed by human requirements (M=4.05), and material requirements (M=4.02). The most prominent administrative requirement was "Building a clear vision and specific goals for programs," while the most critical human requirement was "Attracting experts specialized in soft leadership." Regarding material requirements, "Utilizing digital media and interactive platforms" emerged as the top priority. and The study recommended the establishment of a strategic charter for professional development that adopts "Soft Leadership" as an institutional choice. It also emphasized rescheduling training programs to align with leaders' official working hours and forming specialized committees to measure the behavioral impact of training within the academic field

Keywords: professional development, academic leaders, soft leadership

* Educational Administration and Supervision, Department of Educational Leadership, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

**Educational Administration and Planning, Department of Educational Leadership, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as Al-Atwi, S. H. S& Al-Fifi, N. Y. (2026). Requirements for Developing Professional Development Programs for Academic Leaders in Saudi Universities in Light of the Soft Leadership Approach, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 349 -380.

متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة

د. نورة بنت يحيى الفيفي**

Nora1422@gmail.com

سلمية هليل سليم العطوي*

Kku.edu.sa@443800314

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد المتطلبات (الإدارية، البشرية، والمادية) اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المنصب القيادي، سنوات الخبرة، التخصص) واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (547) قائداً أكاديمياً (عمداء، وكلاء كليات، رؤساء أقسام) في جامعات (الملك خالد، الملك سعود، تبوك). وتوصل البحث لبعض النتائج من أبرزها: إن المتطلبات الإجمالية لتطوير برامج التنمية المهنية في ضوء مدخل القيادة الناعمة جاءت بدرجة تقدير (عالية)، وبمتوسط حسابي (4.06). واحتلت المتطلبات الإدارية المرتبة الأولى (بمتوسط 4.12)، تليها المتطلبات البشرية (بمتوسط 4.05)، ثم المتطلبات المادية بمتوسط (4.02). ومن أبرز المتطلبات الإدارية تمثلت في "بناء رؤية وأهداف واضحة للبرامج"، بينما كان أهم المتطلبات البشرية "استقطاب خبراء متخصصين في القيادة الناعمة"، وجاء "توظيف الوسائط الرقمية والمنصات التفاعلية" كأهم المتطلبات المادية. وأوصى البحث بضرورة بناء ميثاق استراتيجي للتنمية المهنية يتبنى القيادة الناعمة كخيار مؤسسي، وإعادة جدولة البرامج التدريبية لتناسب الأوقات الرسمية للقادة، مع ضرورة تشكيل لجان متخصصة لقياس الأثر السلوكي للتدريب في الميدان الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: متطلبات برامج التنمية المهنية، القيادات الأكاديمية، القيادة الناعمة.

* تخصص الإدارة والاشراف التربوي قسم القيادة التربوية جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية
**تخصص الإدارة والتخطيط التربوي قسم القيادة التربوية جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العطوي، س. ه. س؛ الفيفي، ن. ي. (2026). متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 349 - 380

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة البحث:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة وغير مسبقة في مختلف المجالات المعرفية والتقنية، الأمر الذي أحدث تغيرات جوهرية في فلسفة إدارة المؤسسات وأساليب تطويرها. ولم تكن مؤسسات التعليم العالي بمنأى عن هذه التحولات، بل أصبحت مطالبة أكثر من أي وقت مضى بمواءمة مخرجاتها مع متطلبات العصر، وتعزيز قدرتها على الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة وبناء اقتصاد قائم على المعرفة. وتلك التحولات وضعت الجامعات أمام مسؤولية قيادة التنمية الشاملة وإنتاج كفاءات وطنية تواكب متطلبات العصر (المطيري، 2019). ولم تعد كفاءة هذه المؤسسات تُقاس بإنتاجها البحثي فحسب، بل بمدى امتلاك قياداتها الأكاديمية لرؤى استراتيجية وقدرات إدارية، تمكنها من مواجهة التحديات التكنولوجية والعلمية الراهنة (علي، 2022).

وفي ظل هذا التطور، حدث تحول نوعي في فلسفة القيادة نحو التخلي عن الأنماط التقليدية وتبني أساليب أكثر مرونة (آل كردم، 2022). وتبرز "القيادة الناعمة" في أولى هذه التوجهات؛ كونها تضع المورد البشري في مقدمة الأولويات التنظيمية، وتعتمد على التأثير الإيجابي، والإقناع، والتفاوض الاستراتيجي لترسيخ قيم العمل الجماعي (Hussein & Taher, 2021)؛ الميالي وحمزة، 2022). وتكتسب هذه المهارات أهمية مضاعفة في البيئة الجامعية؛ إذ تُعد ركيزة أساسية تعزز قدرة القائد الأكاديمي على عرض الأفكار بإقناع وإدارة الأزمات بروح الفريق (الحدراوي، 2020).

إن تحويل مهارات القيادة الناعمة من مفاهيم نظرية إلى ممارسات واقعية، يقتضي تبني مدخل استراتيجي للتنمية المهنية، يهدف إلى الارتقاء بجودة العمل الجامعي وإعداد صف ثانٍ من القيادات المؤهلة لضمان استدامة التطور المؤسسي (منصور وآخرون، 2017). ويتناغم هذا التوجه مع طموحات "رؤية السعودية 2030" وبرنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يسعى لصقل مهارات الكوادر الوطنية بما يواكب المستويات العالمية.

وعليه، فإن مواكبة هذه الطموحات الوطنية تتطلب تحديداً دقيقاً لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في ضوء مدخل القيادة الناعمة، كأداة جوهرية تمنح القائد التأثير والقبول اللازمين لقيادة التغيير المخطط له وتحويل التحديات المعاصرة إلى ميزات تنافسية مستدامة.

مشكلة البحث:

تتسم مهام القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي بتعدد الأدوار وتجدد المسؤوليات، ما يفرض حاجة ملحة لبرامج تنمية مهنية متطورة تضمن استمرارية الإنتاجية والميزة التنافسية للجامعات (الطريفي، 2008). ورغم أهمية هذه البرامج، إلا أن السياق المحلي يواجه تحديات جوهرية؛ حيث كشفت الدراسات عن عدم مراعاة البرامج الحالية للاحتياجات الفعلية للقيادات (الطوخي وآخرون، 2016)،

بالإضافة إلى وجود فجوة مهارية، ناتجة عن اختيار القيادات، بناءً على الكفاءة الأكاديمية دون اعتبار كافٍ للمهارات الإدارية والشخصية (الثبتي، 2020).

وتبرز المشكلة بشكل أكثر دقة في ظل نمطية الأساليب التدريبية وافتقارها لتبني الاتجاهات القيادية الحديثة التي تضع المورد البشري في المقدمة (المطيري، 2019). ومن هنا تبرز "القيادة الناعمة" كمدخل استراتيجي لخلق بيئة عمل محفزة تحقق الأهداف الاستراتيجية. (Yousif, 2023) ومع ذلك، تشير الدراسات الواقعية إلى أن ممارسة هذه المهارات لدى القيادات الأكاديمية السعودية لا تزال بدرجة "متوسطة"، ما يستدعي تفعيل آليات الدعم والمبادرات النوعية لتطويرها (الفايز، 2022؛ المهري، 2024).

وانطلاقاً من مستهدفات "رؤية السعودية 2030" وبرنامج تنمية القدرات البشرية في إعداد قادة يمتلكون المرونة التنافسية، تتبلور مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في ضوء مدخل القيادة الناعمة، بما يضمن سد الفجوة بين الواقع القائم والطموح الاستراتيجي للجامعات السعودية.

أسئلة البحث:

يجيب البحث على السؤالين الآتيين:

1. ما متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص - المنصب القيادي - الخدمة في مجال القيادة)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى:

- تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص - المنصب القيادي - الخدمة في مجال القيادة).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله، والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، ويمكن تحديد أهميته النظرية والتطبيقية فيما يأتي:

1- الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة في كونها تناولت موضوعاً يلامس تطلعات الجامعات في ظل المنافسة الشديدة في الوقت الحاضر، الذي يتطلب التطوير المستمر والتنمية المستدامة من أجل المحافظة على الميزة التنافسية لها.
- المساهمة في إثراء المحتوى المعرفي لبرامج التنمية المهنية المخصصة للقيادات الأكاديمية، من خلال تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة.
- ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في فتح آفاق جديدة لدراسات مستقبلية للنهوض بالجامعات السعودية، لتحقيق مراكز متقدمة محلياً وعالمياً.

2- الأهمية التطبيقية:

- تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث في:
- قد تساعد نتائج البحث صُنَاع القرار في الجامعات السعودية على تطوير برامج التنمية المهنية الموجهة للقيادات الأكاديمية بما يتوافق مع متطلبات القيادة الناعمة، بما يسهم في رفع كفاءة القيادات وتحسين أدائها الإداري والأكاديمي.
- التزامن مع أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية، والذي أطلقه سمو الأمير ولي العهد محمد بن سلمان بن عبد العزيز والذي يسعى إلى تقديم البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية قدرات المواطنين وتطويرها، وفقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- قد يفتح البحث المجال أمام دراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين القيادة الناعمة ومتغيرات أخرى، مثل التميز المؤسسي، والرضا الوظيفي، والابتكار التنظيمي، وجودة الحياة الوظيفية في الجامعات.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث الحالي على التعرف على متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الحدود المكانية:

اقتصر البحث على ثلاث جامعات سعودية، هي جامعة الملك خالد وجامعة الملك سعود وجامعة تبوك؛ لاختلاف البيئات الجامعية بما يعكس تنوع الواقع الأكاديمي.

الحدود الزمانية:

طبقت الأداة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1447هـ.

الحدود البشرية:

شملت القيادات الأكاديمية (عمداء – وكلاء كليات- رؤساء أقسام) في بعض الجامعات السعودية محل الدراسة، وهي جامعة الملك خالد وجامعة الملك سعود وجامعة تبوك.

مصطلحات البحث:

برامج التنمية المهنية:

تعرف برامج التنمية المهنية بأنها " مجموعة من العمليات والإجراءات والأنشطة المنظمة والمخططة، التي تساعد القيادات وأعضاء هيئة التدريس على التعلم مدى الحياة، بقصد تعزيز معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم المعرفية والسلوكية وتحديثها وتطويرها، بالقدر الذي يمكنهم من أداء وظائفهم بطريقة أفضل". (Garbane, 2005, p24).

كما تعرف بأنها: "مجموعة من الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف إلى تطوير كفايات القيادات التربوية، وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم، وتحسين أدائهم". (الخطيب والعنزي، 2008، ص. 35).

وتعرف بأنها: عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، من خلال برامج تطويرية متنوعة؛ بهدف تجديد أفكارهم، وإكسابهم المهارات اللازمة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم بما يمكنهم من أداء أدوارهم بالشكل الأمثل". (المطيري، 2020، ص. 560).

وتعرف إجرائياً بأنها: عملية مستمرة ومنظمة تتبناها الجامعات السعودية للارتقاء بمستوى أداء قياداتها الأكاديمية عبر برامج تطويرية متنوعة، تهدف إلى إكسابهم مهارات حديثة وتنمية اتجاهات إيجابية تمكنهم من أداء أدوارهم بفاعلية.

2- القيادات الأكاديمية:

يعرف جمال الدين وآخرون (2016) القيادات الأكاديمية بأنهم " من تم تكليفهم لشغل وظائف إدارية وإشرافية داخل الجامعات، بالإضافة إلى مهامهم الأكاديمية " (ص. 725).

كما تعرف القيادات الأكاديمية بأنهم: من يمارسون التأثير في المجتمع الجامعي، من خلال الجمع بين السلطة الإدارية والمصادقية العلمية؛ لتحقيق رؤية مؤسسية، قائمة على التميز البحثي والتعليمي. (Bryman, 2007)

وتعرف إجرائياً بأنها: أولئك الأعضاء من هيئة التدريس الذين يشغلون مناصب إدارية وإشرافية في الجامعات السعودية، ويتمثلون في هذا البحث في فئات (العمداء، وكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام).

3 - القيادة الناعمة:

تعرف القيادة الناعمة بأنها: "نوع من القيادة تشرك الذكاء العاطفي مع الإدارة، والتي تهدف إلى خلق رؤى إنسانية، تسهم في بناء شخصيات تتجاوز حدود المعرفة عن طريق العلاقات التكاملية القائمة على المشاركة" (Zabaniotou, 2022, p.3).

كما يعرفها السعدون (2023) بأنها: "مجموعة من الممارسات الحديثة للقيادة، تمزج الذكاء العاطفي مع الإدارة، من خلال تطوير مجموعة مهارات تشمل التواصل والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والمبادرات وتحقيق الذات" (2023 ص. 50).

وتعرف إجرائياً بأنها: إحدى الأنماط القيادية الحديثة التي تركز على التأثير والإقناع، وتتجلى في قدرة القائد الأكاديمي على توجيه مرؤوسيه نحو الأهداف المؤسسية عبر استثمار مهارات التواصل، والذكاء العاطفي، والعمل بروح الفريق، والتحفيز المستمر.

أدبيات البحث:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم برامج التنمية المهنية:

في سياق التعليم العالي والقيادة الأكاديمية: تركز التنمية المهنية على تطوير مهارات القيادة والإدارة، وتبرز أهميتها في تعزيز قدرات الأفراد، وتمكينهم من التعامل والتكيف مع التغيرات في بيئة العمل، ما ينعكس إيجابياً على تحسين الأداء العام للمنظمة التعليمية، وهي ضرورية لمواجهة التحديات المستجدة في مؤسسات التعليم العالي، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، مثل تلك المنصوص عليها في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. ولقد تناولت العديد من أدبيات الدراسة مفهوم التنمية المهنية ومنها ما يأتي:

تعرف التنمية المهنية بأنها: "عملية تعلم مستمرة، تركز على مبدأ الاستمرارية وتراكم الخبرات، حيث يسعى من خلالها القائد الأكاديمي إلى استكشاف طاقاته الكامنة عبر التأمل الواعي في ممارساته، ما يؤدي إلى تجويد الأداء الوظيفي وضمان نموه المهني المستدام في بيئة العمل". (Bolt, 2012, P.17)

في حين ترى صبح أن مفهوم التنمية يشير إلى المهام والأساليب التي تسهم في تطوير مهارات التوظيف ومعرفة الأفراد، ويتطلب ذلك التحديث المستمر للمعلومات والمهارات المهنية، للعمل من أجل مواجهة متطلبات العمل المتغيرة وتوسيع نطاقهم في المهن المختلفة، لذا فإن التنمية المهنية تحمل عدة تعريفات وفقاً للمجالات التي تهتم بتطويرها (2021) وتشمل:

-تحسين المهارات والمعارف: حيث تشير التنمية المهنية إلى الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى

المهارات والمعارف للأفراد في مجالاتهم المهنية لتحقيق النجاح في العمل.

-التكيف مع تغييرات العمل: حيث تعد التنمية المهنية وسيلة لمساعدة الأفراد على التأقلم مع

التغيرات المستمرة في متطلبات العمل والبيئة المهنية.

-تعزيز الأداء الشخصي: فالتنمية المهنية عملية مستمرة، تستهدف تحسين الأداء الشخصي وتطوير الذات في سياق العمل، ما يؤدي إلى تحسين إنتاجية الفرد.

-تطوير المسار الوظيفي: تسهم التنمية المهنية في توجيه الأفراد نحو تحقيق أهدافهم المهنية وتعزيز مساراتهم الوظيفية.

هذه التعريفات توضح أهمية التنمية المهنية في تعزيز الكفاءة والفاعلية في بيئة العمل، وتعرف الباحثة التنمية المهنية بأنها: العملية المستمرة التي تسعى من خلالها القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية إلى تحسين مهاراتهم ومعارفهم وكفاءاتهم في مجال عملهم، وتهدف إلى تعزيز الأداء الوظيفي، وزيادة الإنتاجية، وتحسين فرص التقدم الوظيفي.

ويتسق هذا السعي المستمر لتطوير الكفايات مع وجود برامج منظمة تتبناها المؤسسات؛ إذ تُعرف برامج التنمية المهنية بأنها "مجموعة من الأنشطة والدورات التدريبية والفعاليات المتنوعة، التي تستهدف المتدربين في حياتهم المهنية في سبيل الارتقاء بأدائهم، وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الأكاديمية". (الدهشان، محمود، 2021، ص.22).

كما تعرف بأنها "مخطط، صمم لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة، وبنية مستقلة من مجموعة المهارات المراد إيصالها إلى المتدرب، وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة الهادفة، والتي تصاغ وفق أسلوب منظم، يبدأ بتحديد الأهداف وينتهي بعملية التقييم لتطوير أداء المتدرب بما يناسب مجاله" (رضا، 2003، ص. 47).

ومن خلال هذه التعريفات، يستخلص أن فاعلية التنمية المهنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى إحكام تصميم البرامج التدريبية ومنهجيتها؛ فبقدر ما تكون هذه البرامج منظمة، ومستندة إلى أهداف واضحة وتقييم دقيق، بقدر ما تنجح في تحويل الكفايات النظرية إلى مهارات تطبيقية، تنعكس إيجاباً على أداء القيادات الأكاديمية

أهمية التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية:

تعد التنمية المهنية عنصراً أساسياً لتحسين المستوى المهني والفعال في العمل، حيث تسهم في تعزيز المعرفة والمهارات اللازمة، ما يزيد من قدرتهم على تحقيق النجاح في وظائفهم. بالإضافة إلى التنمية المهنية في رفع كفاءة العاملين لقدراتهم، فهي تمكنهم من مواجهة التحديات الجديدة في بيئات العمل المتغيرة، والتطور الجيد غالباً ما يظهر مؤشرات إيجابية نحو العمل المهني (صبح، 2021، ص.6-20).

تتسم التنمية المهنية بكونها عملية مستمرة، تهدف إلى تطوير المهارات والمعارف والقدرات لدى الأفراد، ما يعزز قدرتهم على التكيف مع التغيرات المتسارعة في بيئة العمل. لذلك فهي تعد من العوامل الحيوية التي تسهم في تحسين الأداء العام للمؤسسات وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، من خلال تطوير الجوانب الآتية (العتيبي، 2023؛ محسن، 2016):

- المعارف والمهارات: التنمية المهنية تساعد الأفراد على اكتساب المعلومات اللازمة لمهاراتهم وزيادة كفاءتهم في العمل، من خلال إكسابهم مهارات جديدة وتحديث معلوماتهم، ما يساعدهم في إنجاز مهامهم بشكل أكثر فاعلية وكفاءة.
- تحسين الأداء: بحيث تمكنهم التنمية المهنية من زيادة قدرات الأفراد على أداء مهامهم بفاعلية، ما يساعد في تحقيق القدرات المحلية.
- التطور الوظيفي: وذلك من خلال تنمية المسارات المهنية وتطويرها للتقدم الوظيفي؛ من أجل تزويد الأشخاص بالمعرفة اللازمة مع سرعة التحديات في مجالاتهم.
- التطور الشخصي: تسهم التنمية المهنية في تطوير القدرات الشخصية والاجتماعية، ما يجعل الأفراد على قدرة عالية من التفاعل الإيجابي في بيئة العمل.
- تحقيق الاستدامة في المؤسسة: وذلك من خلال تنمية القوى العاملة وتحفيزهم على تبني ثقافة التعلم المستمر، وهو ما يعد ضرورة ملحة في عالم اليوم الذي يتسم بالتطور السريع في مختلف المجالات، من أجل تحقيق النجاح في هذه البيئة الديناميكية.
- ويرى البحث أن التنمية المهنية تعد عنصراً أساسياً في تحسين فاعلية وكفاءة القيادات الأكاديمية في الجامعات. وتتجلى أهمية التنمية المهنية في عدة نقاط رئيسية، منها:
- توفير التدريب المناسب يؤدي إلى تحسين الأداء، ويمكن القيادات الأكاديمية من تطوير مهاراتهم لتعزيز أدوارهم القيادية.
 - تساعد التنمية المهنية القادة للتكيف مع الأحداث المتغيرة والمتسارعة في البيئة الأكاديمية، ما يمكنهم من اتخاذ قرارات ناجحة وفعالة.
 - التركيز على مهارات القيادة الناعمة لدى القيادات الأكاديمية يسهم في بناء بيئة أكاديمية داعمة ومحفزة، كالتواصل الفعال والذكاء العاطفي والعمل الجماعي.
 - تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للقادة يؤدي إلى سد الفجوات المعرفية والمهارية من خلال تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية المستهدفة لذلك.
 - تحسين مهارات القيادة الأكاديمية في ضوء القيادة الناعمة سيلعب دوراً كبيراً في تعزيز التنمية المجتمعية لتركيزه على بعض المهارات، كالتواصل والذكاء العاطفي.
- متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات في المؤسسات الأكاديمية:
- تُعد برامج التنمية المهنية المحرك الأساس لتطوير رأس المال البشري في الجامعات، إلا أن فاعلية هذه البرامج لا تتوقف على محتواها المعرفي فحسب، بل على مدى استيفائها لمجموعة من المتطلبات المتكاملة التي تضمن تحويل التدريب إلى ممارسة سلوكية مستدامة.

ويتطلب تطوير برامج التنمية المهنية توجهاً جاداً نحو معايير الجودة والتميز الإداري، من خلال تقييم دقيق للاحتياجات واستشراف المستقبل لتحديث المهارات القيادية بما يواكب المتغيرات (القرني، 2021). ويمكن بلورة هذه المتطلبات في المحاور الاستراتيجية الآتية:

1- الرؤية الاستراتيجية والتكامل المؤسسي:

إن الانتقال ببرامج التنمية المهنية من مجرد أنشطة دورية إلى رافد استراتيجي، يتطلب وجود رؤية وطنية شاملة، تتبناها الدولة وتنفذها الجامعات كمنظومة متكاملة، ويشمل هذا المتطلب (الخطيب، 2024):

- الدعم التشريعي والقانوني: صياغة لوائح تنظم عمليات التنمية المهنية، وتجعلها جزءاً أصيلاً من المسار الوظيفي للقائد الأكاديمي، وليست مجرد خيار تطوعي.
- الاستدامة المالية: تأمين ميزانيات مخصصة ومستقلة لمشاريع تطوير القيادات، تضمن استمرارية البرامج وجوداً ومخرجاتها بعيداً عن تقلبات الموارد المادية المحدودة.
- التكامل التقني والمعلوماتي: بناء قواعد بيانات وطنية لرصد المسارات القيادية، وتوظيف التقنيات الحديثة في تقديم محتوى تدريبي يواكب الثورة الرقمية، ما يعزز من قدرة القيادات على اتخاذ قرارات مبنية على البيانات.

2- استحداث مؤسسات التأهيل (مراكز تنمية القيادات):

لا يمكن تحقيق تحول جذري في أداء القيادات دون وجود كيانات مؤسسية متخصصة، تُعنى بهندسة الفكر القيادي، وتتجلى أهمية هذا المتطلب في (Koetaan & Vyver, 2023):

- صناعة الفكر الإداري: تحويل هذه المراكز إلى بيوت خبرة تنتج البحوث والمقالات التي تعالج قضايا التعليم العالي، ما يردم الفجوة بين التنظير الأكاديمي والممارسة الإدارية.
- إدارة المواهب والتعاقب القيادي: الاضطلاع بمهمة إعداد الصف الثاني، من خلال برامج استباقية، تستهدف الكفاءات الشابة وتؤهلها لشغل المناصب المستقبلية لضمان استقرار المؤسسة.

- المنصات التفاعلية: تنظيم المؤتمرات والندوات التثقيفية التي تتيح للقادة تبادل الخبرات الناجحة ومناقشة التحديات المشتركة بأساليب ابتكارية.

3- معايير الاختيار القائمة على الكفاءة المزدوجة.

يعد إصلاح آليات اختيار القادة المطلب الجوهر لنجاح أي برنامج تنموي؛ فالتدريب لا يمكنه سد ثغرات غياب الاستعداد الفطري أو المهارات الأساسية، ويتطلب ذلك (الخطيب، 2024):

- تجاوز المعيار الأكاديمي: رغم أهمية الرتبة العلمية والتميز البحثي، إلا أنها لا تضمن نجاح القائد في إدارة الأزمات أو توجيه الفرق؛ لذا يجب إدراج الكفاءة الإدارية كشرط موازٍ.

- التركيز على مهارات القيادة الناعمة: تقييم قدرة المرشح على التواصل الفعال، والذكاء العاطفي، وفن التفاوض، وإدارة الحوار التفاعلي، هذه المهارات هي التي تحدد مدى قدرة القائد على كسب القبول والتأثير في مجتمع الجامعات المعقد.
- القدرة على التنفيذ الإبداعي: البحث عن القادة الذين يمتلكون مرونة ذهنية تسمح لهم بتطبيق أفكار غير تقليدية لمواجهة التحديات المتجددة.

4- التدريب القائم على الاحتياج النوعي:

إن البرامج التدريبية العامة لم تعد تجدي نفعاً في ظل تسارع المتغيرات؛ لذا يجب أن تستند التنمية المهنية إلى (القرني، 2021):

التشخيص الدقيق: استخدام أدوات علمية لتقييم الاحتياجات الفردية لكل قائد، بناءً على منصبه (رئيس قسم، عميد، وكيل) وفجوات الأداء لديه.

- التدرج الوظيفي في التدريب: تقديم برامج تخصصية تختلف في محتواها بين القادة الجدد الذين يحتاجون لمهارات التأسيس وفهم الأدوار، والقادة الخبراء الذين يحتاجون لمهارات التخطيط الاستراتيجي وقيادة التغيير.

- تنمية الوعي بالأدوار: البدء بتعريف القائد بحدود مسؤولياته وحقوقه التنظيمية، ما يقلل من تضارب الأدوار ويزيد من فاعلية الأداء في ظل بيئة جامعية متسارعة التغير.

وعلاوة على ما تقدم يمكن القول إن استيفاء هذه المتطلبات الأربعة يمثل حجر الزاوية في بناء نموذج قيادي أكاديمي معاصر. فالتكامل بين الرؤية الاستراتيجية والمؤسسات التدريبية، مع دقة الاختيار القائم على المهارات النوعية، يضمن تحويل القيادة الناعمة من مجرد مفهوم نظري إلى ممارسة سلوكية واقعية. وبذلك، لا تصبح التنمية المهنية مجرد إجراء إداري، بل مدخلاً استراتيجياً لتعزيز المرونة التنظيمية وتحقيق التميز المؤسسي في الجامعات السعودية بما يتسق مع تطلعات رؤية 2030.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يستعرض هذا البحث بعضاً من الدراسات السابقة، التي تناولت تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء مدخل القيادة الناعمة استعراضاً تحليلياً ونقدياً، لتوضيح الفجوة البحثية من خلال التعرف على أوجه اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة، مرتبة من الأحدث للأقدم.

دراسة: (Helal & Saeed (2025 بحثت الدراسة في تأثير مهارات القيادة الناعمة على طول العمر التنظيمي للمؤسسات الأكاديمية والبحث العلمي. سعت الدراسة إلى تشخيص الفعالية التي قد تتمتع بها الكفاءة القيادية في التواصل والقدرة التمهيدية والتدريب وبناء الفريق؛ من أجل الإعانة على الأداء المؤسسي والقدرة على التكيف. واستخدمت منهج وصفي تحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة

منظمة من (120) قائداً إدارياً. وأسفرت النتائج أن هناك ارتباط إيجابي كبير إحصائياً ببعض المهارات الشخصية للقيادة نحو طول العمر التنظيمي، مع اعتبار مهارات التواصل والتدريب وبناء الفريق، لممارسة العمل أقصى قدر من التأثير. وتوصلت أيضاً النتائج إلى أن تطوير مهارات القيادة الناعمة يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من تطوير القيادة والاستراتيجية التنظيمية. وأوصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على القيادة الناعمة كعملية تحول لتعزيز الاستدامة المؤسسية في أنظمة المؤسسات الأكاديمية.

دراسة الخطيب (2024) هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تأهيل القيادات الجامعية وإعداد قادة المستقبل بمؤسسات التعليم العالي العربية، واعتمدت على تحليل المحتوى، وبعد تحليل البيانات خلصت الدراسة إلى تحديد جملة من المتطلبات اللازمة لتأهيل القيادات الجامعية وإعداد قادة المستقبل بمؤسسات التعليم العالي العربية، أبرزها: توفر رؤية استراتيجية واضحة، وتعزيز دور الحكومات تجاه المؤسسات الجامعية والتأهيل القيادي، وتأسيس مراكز تأهيل القيادات الجامعية وتنمية قدراتهم، وتنمية البعد الأخلاقي في القيادة، وتحديد الاحتياجات التدريبية، وتوفير برامج التأهيل، وتحسين جودة الإدارة الجامعية، وتوفير التمويل الكافي وزيادة إنفاق التعليم العالي على التدريب والتطوير، وتعزيز الشراكة والمسؤولية الاجتماعية، وأوصت الدراسة بزيادة تأسيس مراكز القيادة الجامعية، وتنمية القدرات في الجامعات العربية لتطوير مهارات الأكاديميين والإداريين وإعداد قادة المستقبل للمؤسسات الجامعية وتوفير برامج التنمية المهنية المختلفة، وتعزيز الشراكة والمسؤولية الاجتماعية بين المؤسسات الجامعية والقطاعين الحكومي والخاص.

وهدف دراسة زريقات (2024) إلى بيان طبيعة العلاقة بين تبني مهارات القيادة الناعمة لتحسين أداء الموظفين وتحقيق التنمية المستدامة لبيئة الأعمال. تم استخدام المنهج الوصفي وتطوير نموذج خاص بالدراسة لبيان طبيعة العلاقة وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة ذات المهارات الناعمة تعد من القيادات الناجحة والحديثة لتنمية الموارد البشرية، وخلق بيئة عمل محفزة على المدى البعيد، من خلال تطوير مستوى أداء الموظفين وتعزيز ثقتهم وامتثالهم للمنظمة، مع حرصهم على التطوير الذاتي واستثمار القدرات والطاقات لتحقيق النجاح والتقدم في بيئة العمل، وزيادة القدرة التنافسية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني هذا النوع من القيادة لتعزيز الأداء المتميز للمنظمات في بيئة الأعمال، والعمل على توفير برامج تدريبية متخصصة للعاملين، وزيادة وعيهم في امتلاك هذه المهارة القيادية.

دراسة (2024) Scott & Maduforo ركزت الدراسة على مراجعة محتوى مناهج تطوير القيادة، من خلال التركيز على القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس، والكفاءات تغطي هذه المناهج، مثل التخطيط الاستراتيجي والتواصل بين الأشخاص وإدارة المواهب والقيادة التكيفية. واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وتؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية المؤسسات التي تدمج جهود تطوير القيادة في مجالاتها الأكاديمية. وتعمق المناقشة في الفوائد المتعددة لوضع برامج تطوير القيادة، والتي تشمل تبسيط تخطيط

التعاقب التنافسي، وتنمية فرص التواصل الواسعة، وزيادة القدرة على مواجهة التحديات المعاصرة في التعليم العالي، من خلال إعطاء الأولوية لرعاية القادة الأكاديميين، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من سد الفجوة بشكل فعال بين مهارات القيادة الحالية والمتطلبات المتطورة لمشهد التعليم العالي.

وهدف دراسة المهري (2024) إلى التعرف على واقع استخدام القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، استخدم البحث المنهج الوصفي، معتمداً على بناء استبانة لمهارات القيادة الناعمة، وتكونت عينة الدراسة من (350) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران؛ وتوصلت إلى ارتفاع مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاستخدام القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة الناعمة، سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد بمتوسط إجمالي (4.40)، وجاء بعد التنمية والتدريب في المرتبة الأولى بمتوسط (4.42)، وبعد إدارة الأزمات في المرتبة الثانية بمتوسط (4.41)، وبعد التواصل الفعال في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.41)، في حين جاء بعد العمل الجماعي في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط (4.39)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لامتلاك القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة الناعمة تعزى إلى متغيرات: (الجنس - الرتبة العلمية - سنوات الخبرة) سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية، عدا بعد العمل الجماعي كانت هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة فقط ولصالح أكثر من (10) سنوات، وأوصت الدراسة بدعم واستمرارية امتلاك القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة الناعمة، من خلال الدعم المادي والمعنوي وتحفيزهم على استمرارية ممارسة تلك المهارات، والحرص على نشر ثقافة القيادة الناعمة بين كافة أعضاء هيئة التدريس، من خلال اللقاءات والندوات التثقيفية والتوعوية، وإدراج مهارات القيادة الناعمة ضمن الدورات التدريبية التأهيلية للقيادات الأكاديمية.

وبناء على ما تم عرضه في الدراسات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية من خلال تحديد أوجه الاتفاق والاختلافات حيث اتفقت دراسة (الخطيب، 2024) مع البحث الحالي على ضرورة تعزيز التنمية المهنية، من خلال مراكز متخصصة وتوفير الدعم الاستراتيجي والمادي لها. كما اتفقت الدراسات (مثل : Helal & Saeed, 2025؛ زريقات، 2024) مع البحث الحالي على أن القيادة الناعمة تعد ركيزة ناجحة للاستدامة المؤسسية، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية. واتفقت دراسة (المهري، 2024) مع البحث الحالي بأن الطريق الأمثل لتعزيز هذه المهارات يمر عبر برامج تنمية مهنية مخطط لها ومدرجة ضمن الدورات التأهيلية، وهو ما يسعى البحث الحالي لتأطيره من خلال تحديد المتطلبات.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه لا يكتفي بقياس الواقع، بل يذهب بعيداً نحو تحديد متطلبات تطوير البرامج المهنية ذاتها في ضوء مدخل القيادة الناعمة، ما يجعله بحثاً تطبيقياً يقدم حلولاً إجرائية للجامعات السعودية، وهو ما ينسجم مع التوجهات العالمية الحديثة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية في ثلاث جامعات حكومية بالمملكة العربية السعودية هي (جامعة الملك خالد، جامعة الملك سعود، جامعة تبوك)، والبالغ عددهم (547) قائداً أكاديمياً حسب إحصائيات الجامعات للعام الجامعي 1446-1447هـ، (مكتب إدارة البيانات، 1477هـ) والجدول (1-3) يُبين توزيع أفراد مجتمع البحث تبعاً للجامعة والمنصب القيادي.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع البحث تبعاً للجامعة والمنصب القيادي .

الرقم	الجامعة	عميد	وكيل	رئيس قسم	المجموع	النسبة المئوية
1	الملك خالد	26	26	74	126	23.0 %
2	الملك سعود	22	79	128	229	41.9 %
3	تبوك	24	54	114	192	35.1 %
	المجموع	72	159	316	547	100 %

يُلاحظ من الجدول (1) أن عدد أفراد مجتمع البحث بلغ (547) قيادي، على النحو الآتي: جامعة الملك خالد (126) قيادياً، وبنسبة (23.0 %)، منهم (26) عميد كلية و(26) وكيل عمادة، و(74) رئيس قسم، في حين جامعة الملك سعود (229) قيادياً، وبنسبة (41.9 %)، منهم (22) عميداً، و(79) وكيلاً و(128) رئيس قسم، أما جامعة تبوك فبلغ العدد (192)، وبنسبة (35.1 %) منهم (24) عميداً، و(54) وكيلاً، و(114)، رئيس قسم.

عينة البحث:

تمّ تحديد حجم العينة وفقاً لمعادلة هيربرت أكن الآتية: (بشمان، 2014، ص.90). ووصل حجم العينة المناسب بالنسبة للمجتمع (222) قائداً أكاديمياً، والجدول الآتي تبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها (المنصب القيادي، الخدمة في مجال العمل القيادي، التخصص).

خصائص عينة البحث:

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المنصب القيادي

جدول (2)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المنصب القيادي

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
عميد	22	9.9%
وكيل	43	19.4%
رئيس قسم	157	70.7%
المجموع	222	100.0%

يتبين من الجدول (2) أن عدد أفراد العينة (222) قائداً أكاديمياً، منهم (22) عميداً، ونسبة (9.9%)، و(43) وكيلاً، ونسبتهم (19.4%) وفئة رئيس قسم (157) قائداً، ونسبتهم (70.7%).

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الخدمة في المجال القيادي

جدول (3)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخدمة في المجال القيادي

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	47	21.1%
5-10 سنوات	122	55%
10 سنوات فأكثر	53	23.9%
المجموع	222	100.0%

يتبين من الجدول (3-3) أن عدد أفراد العينة (222) عضواً، منهم (47) قائداً من فئة أقل من 5 سنوات، ونسبة (21.2%) و(122) قائداً من فئة 5-10 سنوات، ونسبتهم (55.0%)، و 10 سنوات فأكثر (53) قائداً ونسبتهم (23.9%).

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص:

جدول (4)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
العلوم التطبيقية	131	59%
العلوم الإنسانية	91	41%
المجموع	222	100.0%

يتبين من الجدول (4) أن عدد أفراد العينة (222) قائداً أكاديمياً، منهم (131) تخصص العلوم التطبيقية، وبنسبة مئوية (59.0%)، و(91) تخصص العلوم الإنسانية، ونسبتهم (40.0%).

أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة لهذا البحث؛ لملاءمتها للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، وقد مرت عملية بناء الأداة بعدة خطوات على النحو الآتي:

1. أداة (الاستبانة) في صورتها الأولية:

تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، واشتملت الأداة على قسمين هما: القسم الأول: وتضمن البيانات الأولية لعينة البحث؛ وفق متغيرات (المنصب القيادي، الخدمة في المجال القيادي، والتخصص). القسم الثاني: واشتمل على عبارات الاستبانة التي بلغت (49) عبارة، مقسمة على ثلاثة محاور هي: واقع برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة. وتكون من (25) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد بواقع (5) عبارات لكل بُعد، ومحور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة وتكون من (12) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد لكل بعد (4) عبارات، ومحور التحديات التي تواجه تنفيذ تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة وتكون من (12) عبارة.

وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، لتحديد درجة الاستجابة على عبارات الاستبانة، وذلك وفق التدرج التالي: (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة، منخفضة جداً). ويعد من أكثر أدوات القياس شيوعاً في البحوث العلمية، ويتيح المقياس الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) للمشاركين التعبير عن آرائهم بدقة أكبر وتدرج واضح، مقارنة بالمقاييس الثنائية أو الثلاثية، ويعد مقياس ليكرت ذا النقاط الخمس أداة تقييم قوية تُستخدم لقياس شدة الآراء والمواقف والتصورات ضمن سياق استطلاع أو بحث معين.

مقياس الحكم على أداة البحث:

اعتمدت أداة البحث على المقياس الخماسي ذي التدرج النسبي على النحو الآتي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وتم استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة (أعلى قيمة في تدرج الأداة - أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات في التدرج: طول الفئة (5-1) = $4 \div 5 = 0.80$ ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (5)

معييار الحكم على أداة البحث

مدى المتوسطات	درجة فئات المقياس		
	التحديات	المتطلبات	الواقع
1 إلى أقل من 1.80	منخفضة جدا	منخفضة جدا	منخفضة جدا
1.80 إلى أقل من 2.60	منخفضة	منخفضة	منخفضة
2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة	متوسطة	متوسطة
3.40 إلى أقل من 4.20	عالية	عالية	عالية
4.20-5	عالية جدا	عالية جدا	عالية جدا

صدق الأداة:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين التربويين في بعض الجامعات السعودية في تخصص الإدارة، والقيادة، والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، الذين تم أخذ آرائهم لتحديد ما يتم حذفه أو تعديله، أو إضافته وإعادة صياغة العبارات وفق التحكيم ومدى ملائمة المحاور لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للبعد المحور الذي تنتمي إليه وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يروونه مناسباً أو الحذف، وتم الأخذ بآراء المحكمين، حيث تم حذف بعض من الأبعاد الواردة في الاستبانة هما: بعد المتطلبات التنظيمية، وبعد المتطلبات التقنية، وأصبح عدد عبارات المحور (12) عبارة بدلاً من 25 عبارة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من الصدق البنائي الداخلي للأداة طُبِّقَت الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (20) قائد أكاديمياً، ومن خارج العينة الأساسية للبحث، كما تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)؛ لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأبعاد، وقد جاءت كل عبارات الأداة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما جاءت جميع محاور الأداة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يؤكّد الاتساق الداخلي لعبارات الأداة ومحاورها، والجداول الآتية توضح ذلك:

متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية.

جدول (6)

معاملات الارتباط متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة مع الدرجة الكلية للمحور

بُعد المتطلبات البشرية			بُعد المتطلبات المادية			بُعد المتطلبات الإدارية		
مع المحور	مع البعد	رقم الفقرة	مع المحور	مع البعد	رقم الفقرة	مع المحور	مع البعد	رقم الفقرة
.786**	.845**	34	.824**	.885**	30	.804**	.817**	26
.596**	.746**	35	.813**	.867**	31	.788**	.857**	27
.810**	.902**	36	.818**	.929**	32	.763**	.857**	28
.820**	.893**	37	.726**	.865**	33	.685**	.852**	29

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تُشير النتائج الواردة في جدول (6) أن معاملات الارتباط لمحور متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة مع الدرجة الكلية للمحور جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات ارتباط بعد المتطلبات الإدارية للفقرة مع البُعد بين (0.817 - 0.857) وللفقرة مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.658 - 0.804)، كما تُظهر النتائج أن معاملات الارتباط بين فقرات بُعد المتطلبات المادية تراوحت للفقرة مع البُعد بين (0.929 - 0.867) وللفقرة مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.824 - 0.726). كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لبعد المتطلبات البشرية تراوحت بين (0.902 - 0.746) والفقرة مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.820 - 0.596). وهذا يشير إلى تمتع الفقرات بدرجة صدق يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة البحث.

جدول (7)

معاملات ارتباط أبعاد متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة مع الدرجة الكلية للمحور

الرقم	الأبعاد	الدرجة الكلية
1	المتطلبات الإدارية	0.899**
2	المتطلبات المادية	0.898**
3	المتطلبات البشرية	0.891**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

تُشير النتائج الواردة في جدول (7) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.891- 0.899)، وهذا يُشير إلى تمتّع الأبعاد بدرجة صدق عالية تسمح باستخدامها في البحث.

إجراءات جمع البيانات:

للبدء في إجراءات جمع البيانات تمّ الحصول على الخطابات الرسمية بالموافقة على تطبيق أداة البحث، حيث تمّ تصميم الاستبانة إلكترونياً؛ ليسهل توزيعها على مجتمع البحث على شكل رابط إلكتروني، ثم تم إرسال الرابط إلى إدارات الجامعات الثلاث في المملكة العربية السعودية؛ ليتم توزيعه على القيادات الأكاديمية، بحيث يمكن الدخول على رابط الاستبانة والبدء في الإجابة عن جميع فقراتها، وقد استمرت عملية جمع البيانات حوالي ثمانية أسابيع، وقد استرد منها (222) استبانة، وتم تصدير البيانات إلى البرنامج الإحصائي " الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحليل الإحصائي"، ولمعالجة البيانات والحصول على النتائج.

أساليب تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات من مجتمع البحث تم تحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS) ومن هذه الأساليب الإحصائية ما يأتي:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة البحث.
- حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ لحساب الصدق الداخلي لأداة البحث.
- حساب معامل الثبات ألفا- كرونباخ (Alpha's Cronbach Coefficient)؛ لحساب الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Deviation Standard) لكل عبارات الاستبانة ومحاورها؛ للإجابة عن الأسئلة: الأول، والثاني، والثالث.
- اختبارات للعينات المستقلة (Two-Independent Sample t-test) من خلال التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة للإجابة عن السؤال الرابع تبعاً لمتغير التخصص (علوم تطبيقية، علوم إنسانية).
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) من خلال التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة للإجابة عن السؤال الرابع تبعاً لمتغيري: المنصب القيادي (عميد، وكيل، رئيس قسم). الخدمة في المجال القيادي (أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول الذي ينص: ما متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ وللوصول إلى تلك المتطلبات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد والدرجة الكلية للأبعاد كما في الجدول (8).

جدو8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	المتطلبات الإدارية	4.12	.49	1	عالية
2	المتطلبات المادية	4.02	.42	3	عالية
3	المتطلبات البشرية	4.05	.47	2	عالية
	الدرجة الكلية	4.06	.40	-	عالية

يُبين جدول (8) أن متوسط أبعاد متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري مقداره (0.400)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد المتطلبات الإدارية بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري مقداره (0.49)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد المتطلبات المادية بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وانحراف معياري مقداره (0.42)، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد جاءت أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة البحث. وقد تعكس هذه النتيجة إدراك أفراد عينة من القيادات الأكاديمية أن تطوير برامج التنمية المهنية يحتاج إلى دعم إداري قوي، سياسات واضحة، وتنظيم فعال، أي أن القيادات ترى أن وجود هيكل إداري منظم ومتكامل يعزز من نجاح البرامج، ويضمن تنفيذها بكفاءة، وأن توفير موارد مالية وتجهيزات تقنية ومرافق تعليمية مناسبة، قد يكون أمراً ضرورياً لتحقيق أهداف برامج التنمية المهنية، وهو ما يعكس اهتمام الجامعات بتمكين القيادات من أدوات وبيئة تعليمية ملائمة. وقد تشير إلى توفر الكفاءات البشرية المؤهلة والمتخصصة، سواء كمدرّبين أو مستشارين أو موظفين داعمين، هو عنصر أساس لنجاح البرامج. كما يدل ذلك على أهمية تطوير قدرات العاملين لتطبيق مبادئ القيادة الناعمة بفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (2024)، والتي حددت جملة من المتطلبات اللازمة لتأهيل القيادات الجامعية، أبرزها: توفر رؤية استراتيجية واضحة وتعزيز دور الحكومات تجاه المؤسسات

الجامعية والتأهيل القيادي، تأسيس مراكز تأهيل القيادات الجامعية وتنمية قدراتهم.

وفيما يأتي عرض لنتائج أبعاد المتطلبات، على النحو الآتي:

نتائج بُعد المتطلبات الإدارية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من

عبارات البُعد على النحو الآتي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المتطلبات الإدارية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
26	بناء رؤية وأهداف محددة وواضحة لبرامج التنمية المهنية في ضوء مدخل القيادة الناعمة.	4.15	.56	1	عالية
27	إتاحة فرص التنمية المهنية لجميع القيادات الأكاديمية من خلال تنظيم عملهم بما لا يتعارض مع أوقات تدريبهم.	4.13	.57	2	عالية
28	إشراك القيادات الأكاديمية في التخطيط لمحتوى برامج التنمية المهنية وفقاً لاحتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل.	4.09	.57	4	عالية
29	الدعم والتحفيز على المشاركة في المبادرات المؤسسية من أجل تطوير برامج التنمية المهنية.	4.11	.58	3	عالية
	الدرجة الكلية	4.12	0.49	-	عالية

تُشير النتائج في جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد المتطلبات الإدارية تراوحت بين (4.15- 4.09)، كما يُلاحظ أن الانحرافات المعيارية لفقرات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد العينة وانسجامها.

وقد بلغ المتوسط العام لبعد المتطلبات الإدارية (4.12) وانحراف معياري (0.49)، ودرجة موافقة عالية، وقد تعكس هذه النتيجة إدراك العينة لأهمية وجود رؤية وأهداف واضحة للبرامج، وتنظيمها بطريقة تراعي أوقات العمل، وإشراك القيادات في تخطيط محتواها وفق احتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى توفير الدعم والتحفيز للمبادرة والمشاركة الفعالة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الجامعات يجب أن توفر أساساً إدارياً متيناً وداعماً، يساهم في تعزيز التفاعل والمشاركة، بما يتوافق مع فلسفة القيادة الناعمة، ويعزز التطوير المؤسسي المستدام. كما قد تعزى إلى إدراك أفراد العينة أنه مطلوب من الجامعات أن تضع أساساً إدارياً متيناً وداعماً للبرامج، يشمل التخطيط الواضح، المرونة في التنظيم، إشراك المستفيدين، وتوفير الدعم والتحفيز. وهذا يعكس توافق برامج التنمية المهنية مع مبادئ القيادة الناعمة التي تعتمد على التفاعل، المشاركة، وتمكين الأفراد لتحقيق التطوير المؤسسي المستدام.

وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (26) والتي نصت على " بناء رؤية وأهداف محددة وواضحة لبرامج التنمية المهنية في ضوء مدخل القيادة الناعمة. " بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وانحراف معياري بلغ (0.56)، ودرجة عالية وقد تعزى هذه النتيجة الى أن المشاركين يرون أن وجود رؤية واضحة وأهداف محددة للبرامج يُعد عنصراً أساسياً لنجاح برامج التنمية المهنية، حيث يتيح ذلك توجيه الجهود بشكل منظم وتحقيق النتائج المرجوة بفاعلية. كما أن تحديد الأهداف ورسم الرؤية، يسهم في تسهيل تنظيم البرامج، وضمان استمراريتهما، وتحقيق أقصى استفادة للقيادات الأكاديمية. وقد تعكس هذه النتيجة وعي أفراد العينة بأن وضوح الرؤية والأهداف يتماشى مع مبادئ القيادة الناعمة، التي تشجع التخطيط التشاركي، والتوجيه الواضح، وتمكين القيادات من المشاركة في صنع القرار بما يدعم التطوير المؤسسي المستدام.

وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (28) والتي نصت على " إشراك القيادات الأكاديمية في التخطيط لمحتوى برامج التنمية المهنية وفقاً لاحتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل. " بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري بلغ (0.57)، ودرجة عالية، وقد تعكس هذه النتيجة إدراك أفراد العينة أن إشراك القيادات في تخطيط البرامج يعد عنصراً إدارياً مهماً، لضمان أن تكون البرامج ملائمة لاحتياجاتهم الفعلية. وهذا يتوافق مع فلسفة القيادة الناعمة التي تشجع على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرار، وأن إشراك القيادات في التخطيط يؤدي إلى شعورهم بالمسؤولية والمشاركة الفعالة، وهو ما يعزز نجاح البرامج وفعاليتها، ويزيد من الالتزام بتطبيق ما تم تعلمه في بيئة العمل.

نتائج بُعد المتطلبات المادية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البُعد، على النحو الآتي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد المتطلبات المادية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
30	توفير بنية تحتية داعمة للتدريب وفاعلة في إنجاز أنشطته وتحسين نواتجه.	4.02	.51	3	عالية
31	تحديد مخصصات مالية لمكافحة القيادات الأكاديمية ذات الكفاءات العالية لتحفيز عملية التطوير المستمر.	4.03	.55	2	عالية
32	إيجاد منصات رقمية متخصصة لإعداد المحتوى التدريبي الملائم للاتجاهات المعاصرة في قيادة العمل الجامعي.	3.98	.52	4	متوسطة
33	توظيف الوسائط المتعددة والمواد التدريبية الرقمية لتعزيز التفاعل والتعلم الذاتي.	4.07	.56	1	عالية
	الدرجة الكلية	4.02	.40	-	عالية

تُشير النتائج في جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد المتطلبات المادية تراوحت بين (3.98 - 4.07) وأن جميع العبارات وعددها أربع عبارات جاءت بدرجة عالية، كما يُلاحظ أن الانحرافات المعيارية للفقرات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد العينة وانسجامها. وقد بلغ المتوسط العام لبعد المتطلبات المادية (4.02) وانحراف معياري (0.40)، ودرجة موافقة عالية، وقد تعكس هذه النتيجة وعي أفراد العينة بأن توفير الموارد المالية، والتجهيزات التقنية، والمرافق التعليمية المناسبة يعد شرطاً أساسياً لنجاح برامج التنمية المهنية، حيث تتيح هذه الموارد تنفيذ الأنشطة التدريبية بفاعلية وتدعم أساليب التعلم الحديثة. وقد تشير إلى وعي العينة بأن توفير بيئة محفزة للتعلم من الموارد المادية لا تقتصر على التمويل فقط، بل تشمل الأدوات التعليمية، المراجع، البرامج الإلكترونية، والمساحات التدريبية الملائمة، وهي متطلبات قد تسهم في تحقيق التعلم العملي وتطبيق مبادئ القيادة الناعمة بفاعلية.

وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (33) والتي نصت على "توظيف الوسائط المتعددة والمواد التدريبية الرقمية لتعزيز التفاعل والتعلم الذاتي". بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وانحراف معياري بلغ (0.56)، ودرجة عالية، وقد تعكس هذه النتيجة رؤية أفراد العينة لأهمية توفير أدوات ووسائط تعليمية متقدمة، مثل المواد الرقمية والمنصات التفاعلية، لدعم التعلم المستمر والتفاعل من خلال البرامج التدريبية. وأن الجامعات يجب أن تولي اهتماماً كبيراً بتوفير الموارد المادية الحديثة والتقنية لدعم برامج التنمية المهنية، ما يسهم في تعزيز التفاعل، التعلم الذاتي، وتطبيق مبادئ القيادة الناعمة بشكل فعال ومستدام. وقد تعكس إدراك المشاركين أن توفر الموارد المادية الرقمية والتقنية، مثل الحواسيب، البرمجيات التعليمية، والمنصات الإلكترونية، يعد شرطاً مهماً لنجاح البرامج وتحقيق أهدافها التفاعلية والتعليمية.

وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (31) والتي نصت على "إيجاد منصات رقمية متخصصة لإعداد المحتوى التدريبي الملائم للاتجاهات المعاصرة في قيادة العمل الجامعي" بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري بلغ (0.52)، ودرجة عالية، وهذه النتيجة قد تشير إلى إدراك أفراد العينة لأهمية استخدام المنصات الرقمية يدعم التعلم التفاعلي والتشاركي، والمرونة في الوصول إلى المعلومات والتدريب عن بُعد في تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية، وهو ما يتماشى مع فلسفة القيادة الناعمة، التي تركز على التمكين والمشاركة وتسهيل العمليات. وقد يسهم هذا المتطلب في دعم الابتكار والجودة في التدريب، إذ توفر هذه المنصات جودة في البرامج التدريبية، وتسهيل الوصول إليها، ما يتيح تقديم محتوى متنوع وحديث، بما يعزز من فاعلية تنمية مهارات القيادات وفق مبادئ القيادة الناعمة، وأن استخدام المنصات الرقمية يدعم التعلم التفاعلي والتشاركي، والمرونة في الوصول إلى المعلومات والتدريب عن بُعد، وينسجم مع متطلبات ومهارات القيادة الناعمة التي تركز على التمكين والمشاركة.

نتائج بُعد المتطلبات البشرية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البُعد، على النحو الآتي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد المتطلبات البشرية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
34	توفير كوادر مدربة لإعداد وتنفيذ البرامج المهنية لتطوير مهارات القيادة الناعمة لدى القيادات الأكاديمية.	4.01	.50	2	عالية
35	استقطاب الخبراء والباحثين المتخصصين في مجال القيادة الناعمة للمشاركة في تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية.	4.10	.53	4	عالية
36	الاستفادة من وجود القيادات الأكاديمية الأكفاء في مجال القيادة الناعمة لتبادل الخبرات والمهارات مع أقرانهم الآخرين.	4.09	.60	1	عالية
37	وجود فرق عمل متخصصة لتقييم برامج التنمية المهنية من أجل تقديم خطة تحسين وتطوير لتلك البرامج.	4.05	.55	3	عالية
	الدرجة الكلية	4.05	0.547	-	عالية

يُظهر الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد المتطلبات البشرية، تراوحت بين (4.10-4.01) وأن جميع العبارات وعددها أربع عبارات جاءت بدرجة عالية، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية للعبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد العينة وانسجامها. وقد بلغ المتوسط العام لبعد المتطلبات البشرية (4.05) وانحراف معياري (0.47)، ودرجة موافقة عالية، وقد تعكس هذه النتيجة وعي القيادات الأكاديمية بأهمية العنصر البشري في برامج التنمية المهنية، مثل استقطاب الخبراء، وتوظيف الباحثين المتخصصين، وتوفير بيئة داعمة للتعليم والتطوير، وأن برامج التنمية المهنية يجب أن تهتم بالجانب البشري، سواء من حيث اختيار الكفاءات المؤهلة، أو دعم التطوير المستمر للقيادات الأكاديمية.

وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (35) والتي نصت على "استقطاب الخبراء والباحثين المتخصصين في مجال القيادة الناعمة للمشاركة في تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية"

بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري بلغ (0.53)، ودرجة عالية، ويمكن تفسير درجة الموافقة العالية لوعي أفراد عينة البحث بأهمية الاستعانة بخبراء متخصصين، لتنفيذ برامج التنمية المهنية بمساندتهم، وهو ما يعزز من فاعلية البرامج ويحقق أهدافها في تطوير القيادات الأكاديمية، وفق معايير القيادة الناعمة. كما أن توفير خبرات متخصصة يعكس وجود دعم واضح لاستقطاب هذه الكفاءات. حيث يسهم في رفع كفاءة القيادات الأكاديمية وتحقيق أهداف الجودة والتطوير المستدام.

وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (34) والتي نصت على " توفير كوادر مدربة لإعداد وتنفيذ البرامج المهنية لتطوير مهارات القيادة الناعمة لدى القيادات الأكاديمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وانحراف معياري بلغ (0.50)، ودرجة عالية، وقد يعكس التقدير العالي شعور أفراد العينة بوجود حاجة فعلية لتوفير كوادر متخصصة؛ نتيجة محدودية البرامج النوعية أو قلة الخبراء المؤهلين في هذا المجال، وقد تشير إلى وعي أفراد عينة البحث بأن مهارات القيادة الناعمة يمثل الذكاء الشعوري، التواصل الفعال، العمل الجماعي أو بروح الفريق، والمبادرة تتطلب مدربين يمتلكون خبرة تطبيقية وقدرة على توظيف استراتيجيات تدريب تفاعلية، وليس مجرد نقل معرفي نظري؛ ما يزيد الحاجة إلى كوادر متخصصة. أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن المتطلبات الإجمالية لتطوير برامج التنمية المهنية في ضوء مدخل القيادة الناعمة جاءت بتقدير (عالية)، وبمتوسط حسابي (4.06)، ويمكن تفصيل أبرز النتائج في النقاط الآتية:

أولاً: ترتيب مجالات متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية:

جاءت المتطلبات الإدارية في المرتبة الأولى (بمتوسط 4.12)، تليها المتطلبات البشرية في المرتبة الثانية (بمتوسط 4.05)، بينما حلت المتطلبات المادية في المرتبة الثالثة والأخيرة (بمتوسط 4.02)، وجميعها حصلت على درجة تقدير "عالية"

ثانياً: تصنيف المتطلبات وفقاً لأولويتها:

1- المتطلبات الإدارية:

- تصدر بناء رؤية وأهداف محددة وواضحة للبرامج قائمة المتطلبات الإدارية، ما يعكس حاجة الجامعات إلى إطار فلسفي وتخطيطي واضح يوجه جهود التنمية المهنية.
- أكدت النتائج على ضرورة المرونة التنظيمية من خلال إتاحة فرص التدريب بما لا يتعارض مع أعباء القيادات، وإشراكهم الفعلي في تخطيط المحتوى التدريبي لضمان ملائمته لاحتياجاتهم الواقعية.

2- المتطلبات المادية والتقنية:

- أجمع المشاركون على أن توظيف الوسائط المتعددة والمواد الرقمية هو المطلب الأهم في الجانب المادي، لتعزيز التفاعل والتعلم الذاتي.

- أشارت النتائج إلى أهمية وجود منصات رقمية متخصصة ومخصصات مالية لتحفيز الكفاءات، ما يعكس التحول نحو الرقمنة في صقل مهارات القيادة الناعمة.

3- المتطلبات البشرية:

- برز استقطاب الخبراء والباحثين المتخصصين في القيادة الناعمة كأهم مطلب بشري، ما يدل على وعي القيادات بأن مهارات القيادة الناعمة تتطلب مدربين يمتلكون خبرة تطبيقية وذكاءً عاطفياً، وليس مجرد ملقنين للنظريات.

- شددت النتائج على أهمية تبادل الخبرات بين الأقران (التعلم من القيادات الأكفاء)، ووجود فرق عمل متخصصة لتقييم البرامج وتطويرها بصفة مستمرة.

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص - المنصب القيادي - الخدمة في مجال القيادة)؟

1- الفروق تبعاً لمتغير التخصص:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة البحث لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، تم استخدام اختبار ت كما في جدول (12).

جدول (12)

نتائج اختبار (ت) متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المتطلبات	127	4.10	.55	.442	.659
الإدارية	87	4.13	.39		
المتطلبات المادية	127	4.00	.45	.720	.472
علوم إنسانية	87	4.04	.36		
المتطلبات البشرية	127	4.03	.51	.870	.385
علوم إنسانية	87	4.08	.41		
الدرجة الكلية	127	4.04	.45	.802	.423
علوم إنسانية	87	4.09	.34		

يُبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد العينة لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، وقد يعكس هذا أن متطلبات تطوير البرامج القيادية تبدو متشابهة من وجهة نظر القادة، بغض النظر عن مجالهم العلمي. وأن متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية في ضوء القيادة الناعمة تُعد متطلبات قيادية عامة، تتجاوز حدود التخصص الأكاديمي، وأن البيئة التنظيمية والسياسات التدريبية الموحدة في الجامعات السعودية تسهم في توحيد تصورات القيادات الأكاديمية حول هذه المتطلبات. إضافة إلى انتماء القيادات الأكاديمية لبيئة جامعية واحدة، ذات قيم تنظيمية مشتركة يعزز تفاهم متقارب حو التنمية المهنية ومتطلباتها، ما يحد من ظهور فروق تعزى للتخصص.

2. الفروق تبعاً لمتغير المنصب القيادي:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد العينة لواقع برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر عينة البحث وفقاً لمتغير المنصب القيادي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (13).

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة البحث لواقع برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة وفقاً لمتغير المنصب القيادي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	.331	2	.165	.663	.517
	داخل المجموعات	52.624	211	.249		
	كلي	52.954	213			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	.312	2	.156	.888	.413
	داخل المجموعات	37.093	211	.176		
	كلي	37.405	213			
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	.117	2	.059	.257	.774
	داخل المجموعات	48.050	211	.228		
	كلي	48.167	213			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.225	2	.112	.658	.519
	داخل المجموعات	35.983	211	.171		
	كلي	36.207	213			

يُظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة البحث لواقع برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر عينة البحث تبعاً لمتغير المنصب القيادي، وقد يشير هذا إلى أن القيادات الأكاديمية تعمل ضمن أنظمة ولوائح موحدة تنظم التنمية المهنية، الأمر الذي يجعل هناك اتفاق على متطلبات التطوير لبرامج التنمية المهنية، بغض النظر عن اختلاف المنصب القيادي. وقد تعكس هذه النتيجة وعي أفراد العينة بالجوانب والمهارات التي تركز عليها مدخل القيادة الناعمة من تواصل فعال، وبناء علاقات، وعمل تشاركي، وذكاء عاطفي، وهي مهارات أساسية لجميع المناصب القيادية الأكاديمية؛ ما يؤدي إلى تقارب وجهات النظر حول متطلبات تطوير البرامج وبغض النظر عن منصبهم القيادي.

3. الفروق تبعاً لمتغير الخدمة في مجال القيادة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة البحث لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر عينة البحث وفقاً لمتغير المنصب القيادي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (14).

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لواقع برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة تبعاً لمتغير الخدمة في مجال العمل القيادي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	.331	2	.165	.663	.517
	داخل المجموعات	52.624	211	.249		
	كلي	52.954	213			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	.312	2	.156	.888	.413
	داخل المجموعات	37.093	211	.176		
	كلي	37.405	213			
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	.117	2	.059	.257	.774
	داخل المجموعات	48.050	211	.228		
	كلي	48.167	213			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.225	2	.112	.658	.519
	داخل المجموعات	35.983	211	.171		
	كلي	36.207	213			

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تقدير أفراد العينة لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الناعمة من وجهة نظر عينة البحث وفقاً لمتغير الخدمة في المجال القيادي، وقد يعزى ذلك إلى أن متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية في ضوء القيادة الناعمة تُعد متطلبات عامة ومشتركة بين القيادات الأكاديمية، ولا تتأثر بشكل جوهري بمدة الخدمة القيادية، بل ترتبط بطبيعة العمل القيادي الجامعي ذاته وبالبينة التنظيمية الموحدة، وقد تعزى إلى امتلاك أفراد العينة مستوى متقارباً من الوعي بأهمية القيادة الناعمة ومتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية.

توصيات البحث:

- ضرورة بناء رؤية وأهداف مؤسسية واضحة لبرامج التنمية المهنية تتبنى "القيادة الناعمة" كخيار استراتيجي لتطوير البيئة الجامعية.
- إعادة جدولة البرامج التدريبية لتكون ضمن الأوقات الرسمية للقيادات الأكاديمية، وبما يضمن عدم تعارضها مع مهامهم الإدارية، لرفع نسبة المشاركة والتركيز.
- التعاقد مع خبراء محليين ودوليين متخصصين في "الذكاء العاطفي والتواصل الإنساني" لتنفيذ ورش عمل تطبيقية.
- تشكيل لجان متخصصة لقياس "الأثر السلوكي" بعد التدريب، للتأكد من انعكاس مهارات القيادة الناعمة على علاقة القائد بمرؤوسيه وتحسن المناخ التنظيمي.
- رصد ميزانيات ومخصصات مالية ومكافآت معنوية للقيادات التي تظهر تطوراً ملموساً في ممارستها للقيادة الناعمة، لتحفيز الاستمرارية في التطوير المهني.
- الاستثمار في المنصات الإلكترونية التفاعلية التي تتيح "التعلم الذاتي" وتوظيف تقنيات المحاكاة للتدريب على حل النزاعات وإدارة الأزمات.

المراجع:

المراجع العربية:

- الثبتي، خالد عواض عبدالله، (2020)، تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (33) 83.
- جمال الدين، نجوى والحري، نايف والطوخي، هيثم، (2016)، أهم الخبرات العالمية والإقليمية في مجال التنمية المهنية للقيادات مؤسسات التعليم العالي. مجلة العلوم التربوية، (3)، (720 - 744).
- الحدراوي، رافد ومحمد، جمال، (2020). مهارات القيادة الناعمة لتحقيق التطور التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السلمانية، مجلة الجامعة الإسلامية، للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية، غزة، 28، (2)، 206-233.

- الخطيب، خليل محمد (2024)، متطلبات تأهيل القيادات الجامعية وإعداد قادة المستقبل بمؤسسات التعليم العالي العربية، *المجلة العلمية لبحوث التعليم*، 1 (3)، 32-69.
- الخطيب، أحمد والعززي، عبد الله، (2008). *تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية*. عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالي: عمان.
- زريقات، دينا (2024)، دور القيادة الناعمة في تحسين أداء الموظفين وتحقيق التنمية المستدامة لبيئة الأعمال، *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 27 (خاص)، 158-172.
- آل كردم، مفرح بن سعيد، (2022)، مقومات تطبيق الاتجاهات الحديثة في قيادة الجامعات السعودية "رؤية مقترحة"، *مجلة العلوم التربوية*، 9 (2)، 631-665.
- الطوخي، هيثم محمد؛ الحربي، حماد دغيم؛ الدسوقي، محمد إبراهيم. (2016). التنمية المهنية للقيادات التربوية بالملكة العربية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم/التربية*، 24 (3)، 405-441.
- علي، محمد مسلم، (2022)، تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد القيادة المستدامة، *مجلة كلية التربية*، 19 (114)، 362-446.
- الفايز، هيلة عبد الله، (2022)، تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية: تصور مقترح، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 9 (5)، 184 – 205.
- القرني، محمد حسن (2021)، تصور مقترح لتفعيل دور القيادات الأكاديمية في تنمية الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 37 (7)، 166-200.
- المطيري، خالد مبرك. (2019)، التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، *مجلة كلية التربية*، 184، 547-583.
- منصور، إسماعيل ورشدي، عبد اللطيف (2017)، دور الإدارة العليا في بناء قيادات الصف الثاني في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 130-165، (1)26.
- المهري، العنود محمد قاسم. (2024). واقع استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة نجران لمهارات القيادة الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 48 (4)، 93-142.

References

- Al-Thubaiti, Khalid Awad Abdullah (2020). Taqyīm al-mahārāt al-idāriyya li-ru'asā' al-aqsām al-'ilmiyya bil-jāmi'āt al-Sa'ūdiyya al-ḥukūmiyya, *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyya wa-al-Ijtīmā'iyya*, (33), 83.
- Jamal al-Din, Najwa; Al-Harbi, Nayef; Al-Toukhi, Haitham (2016). Aham al-khibrāt al-'ālamīyya wa-al-iqlīmiyya fī majāl al-tanmiya al-mihniyya li-qiyādāt mu'assasāt al-ta'lim al-'ālī. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyya*, (3), 720–744.
- Al-Hadrawi, Rafid; Muhammad, Jamal (2020). Mahārāt al-qiyāda al-na'ima li-taḥqīq al-taṭawwur al-tanzīmi: Dirāsa taḥlīliyya li-ārā' 'ayyina min muntasibī al-ma'had al-taqnī fī al-Sulaymāniyya. *Majallat al-Jāmi'a al-Islāmiyya li-al-Dīrāsāt al-Iqtisādiyya wa-al-Idāriyya*, 28(2), 206–233.
- Al-Khatib, Khalil Muhammad (2024). Mutatallabāt ta'hīl al-qiyādāt al-jāmi'iyya wa-i'dād qādat al-mustaqbal bi-mu'assasāt al-ta'lim al-'ālī al-'Arabiyya. *Al-Majalla al-'Ilmiyya li-Buḥūth al-Ta'lim*, 1(3), 32–69.

- Al-Khatib, Ahmad; Al-Anzi, Abdullah (2008). Taṣmīm al-barāmij al-tadribiyya li-al-qiyādāt al-tarbawiyya. 'Ālam al-Kutub al-Ḥadīth wa-Jaddāra lil-Kitāb al-'Ālamī: 'Ammān.
- Zureiqat, Dina (2024). Dawr al-qiyāda al-na'ima fi taḥsīn adā' al-muwazzāfin wa-taḥqīq al-tanmiyya al-mustadāma li-bi'at al-a'māl. *Majallat al-Balqā' lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 27 (khāṣṣ), 158–172.
- Al-Kardam, Mufarrij bin Sa'id (2022). Muqawwimāt taṭbīq al-ittijāhāt al-ḥadītha fi qiyādāt al-jāmi'āt al-Sa'ūdiyya "ru'ya muqtaraha". *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyya*, 9(2), 631–665.
- Al-Toukhi, Haitham Muhammad; Al-Harbi, Hammad Daghim; Al-Dasuqi, Muhammad Ibrahim (2016). Al-tanmiyya al-mihniyya li-al-qiyādāt al-tarbawiyya bil-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'ūdiyya wa-'alāqatuha bil-riḍā al-wozīfi min wjhat naẓarihim. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyya*, 24(3), 405–441.
- Ali, Muhammad Muslim (2022). Taṭwīr adā' al-qiyādāt al-akādīmiyya bi-jāmi'āt al-Azhar fi ḍaw' ab'ād al-qiyāda al-mustadāma. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya*, 19(114), 362–446.
- Al-Fayez, Haila Abdullah (2022). Taṭwīr al-mahārāt al-na'ima lil-qiyādāt al-akādīmiyya fi al-jāmi'āt al-ḥukūmiyya al-Sa'ūdiyya: taṣawwur muqtarah. *Majallat Jāmi'āt al-Malik Khālid lil-'Ulūm al-Tarbawiyya*, 9(5), 184–205.
- Al-Qarni, Muhammad Hasan (2021). Taṣawwur muqtarah li-taḥqīq dawr al-qiyādāt al-akādīmiyya fi tanmiyat al-mawārid al-bashariyya bi-jāmi'āt al-Imām Muhammad bin Sa'ūd al-Islāmiyya. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya (Asyūt)*, 37(7), 166–200.
- Al-Mutairi, Khalid Mubarak (2019). Al-tanmiyya al-mihniyya lil-qiyādāt al-akādīmiyya bil-jāmi'āt al-Sa'ūdiyya fi ḍaw' ba'd al-ittijāhāt al-'ālamīyya al-mu'aṣira. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya*, 184, 547–583.
- Mansour, Ismail; Rashdi, Abdul Latif (2017). Dawr al-idāra al-'ulyā fi binā' qiyādāt al-ṣaff al-thānī bi-Wikālat Ghawth wa-Tashghil al-Lāji'īn al-Filasṭīn. *Majallat al-Jāmi'a al-Islāmiyya li-al-Dirāsāt al-Iqtisādiyya wa-al-Idāriyya*, 26(1), 130–165.
- Al-Mehri, Al-Anoud Muhammad Qasim (2024). Wāqī' isticdām al-qiyādāt al-akādīmiyya bi-jāmi'āt Najran li-mahārāt al-qiyāda al-na'ima min wjhat naẓar a'dā' hay'at al-tadrīs. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya fi al-'Ulūm al-Tarbawiyya*, 48(4), 93–142.

المراجع الأجنبية:

- Hussein, A. M., & Taher, A. A. (2021). *The effect of leadership soft skills on knowledge sharing, analytical research in Al Fallujah University*. Revista Geintec-Gestao Inovacao E Tecnologias, 11(3), 340-354.
- Helal, S., & Saeed, H. (2025). The Impact of Soft Leadership Skills on Organizational Longevity: Analytical Research at the Ministry of Higher Education and Scientific Research. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 31(147), 1-18.
- Koetaan, M., & Vyver, V. (2023). *A professional development needs analysis instrument for junior and mid-level academic management*. INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN BUSINESS AND SOCIAL SCIENCE, 12(3)(2023) 492-504.

- Madufo, A. N., Scott, S., & Scott, D. (2024). *Leadership development for contemporary post-secondary academic leaders: Challenges, content and approach*. Sage Open, 14(2), 21582440241253647.
- Yousif, K. (2023). *The role of soft leadership in achieving the strategic objectives of the economic institution: An applied study of a sample of economic institutions in M'sila*. Journal of North African Economies, 19(33), 93-110.
- Zabaniotou, A. (2022). *Learning outcomes of leader and leadership development: Method of Soft and Female leadership (SFL) empirical framework for driving the gender equality change in Mediterranean Engineering Education*. Open Research Europe, 1(63), 63.



The Effect of the Five Es Strategy on Developing Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics among Second-Level Technical Education Students in the Republic of Yemen

Dr. Ali Yahya Ali Al-Faqih*

Alialfageh84@gmail.com

Dr. Abdul Salam Khaled Al-Makhlafi**

ks1965@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of the five principles strategy on developing conceptual and procedural mathematical knowledge among second-level students in technical education institutes in the Republic of Yemen. A quasi-experimental design with two equivalent groups, experimental and control, was adopted. A pre-test-post-test approach was employed, and a research instrument comprising a conceptual and procedural knowledge test in mathematics was developed and validated. The findings revealed statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the experimental group in both conceptual and procedural knowledge tests from pre-test to post-test, in favor of the post-test. Likewise, statistically significant differences were found between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test, in favor of the experimental group. Based on these results, the study recommends designing mathematics curricula in technical institutes according to the five Principles Strategy to enhance students' depth of understanding and procedural fluency.

Keywords: five principles strategy, conceptual knowledge, procedural knowledge, mathematics, technical education, Republic of Yemen

* Doctoral Student: Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Taiz University, Yemen

** Professor of Curricula and Methods of Teaching Mathematics, Faculty of Education, Taiz University, Yemen

Cite this article as: Al-Faqih, A. Y. Y& Al-Makhlafi, A. K. S. (2026). The Effect of the Five Es Strategy on Developing Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics among Second-Level Technical Education Students in the Republic of Yemen, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 381-404.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية

أ.د. عبد السلام خالد المخلافي**

asks1965@yahoo.com

د. علي يحيى علي الفقيه*

Alialfageh84@gmail.com

المخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية. وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه تجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة)، وبتطبيق (قبلي، بعدي)، وتم إعداد أداة البحث المتمثلة في اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات، أهمها: تصميم مقررات الرياضيات في المعاهد التقنية وفق استراتيجية الياءات الخمس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الياءات الخمس، المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية،

الرياضيات، التعليم التقني، الجمهورية اليمنية

* طالب دكتوراه – قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة تعز - اليمن.

** استاذ دكتور المناهج وطرق التدريس الرياضيات- كلية التربية - جامعة تعز - اليمن.

للاقتباس: الفقيه، ع. ي. ع؛ المخلافي، خ. ع. (2026). أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 381- 404

مقدمة الدراسة:

فرضت التطورات المعاصرة تغييراً في المنظور العام لتعليم الرياضيات، فلم يعد الهدف من تعليمها مجرد تنمية مهارات إجراء العمليات الحسابية، أو حل مسائل مجردة لا تمت للواقع بصلة دون روابط بينها وبين هذا الواقع وفقاً للنظرة التقليدية، بل أصبح الهدف من تعليم الرياضيات إكساب المتعلمين التفكير والفهم الصحيح، بما ينمي قدراتهم على حل ما يواجههم من مشكلات في بيئتهم وحياتهم. (أبو عودة، 2018، 2)

وتركز الرياضيات المدرسية على البنية الرياضية، وتنظر إلى المحتوى الرياضي كبناء محكم الترابط والاتصال، ووحدة البناء الأساسية هي المفاهيم، وتُعد المفاهيم أهم أشكال المعرفة الرياضية والأساس الذي تعتمد عليه باقي أشكالها من مبادئ وقوانين ونظريات.

وتصنف المعرفة الرياضية إلى نوعين من المعارف: معرفة مفاهيمية ومعرفة إجرائية، وتتكون المعرفة المفاهيمية من مجموعة علاقات تنشأ داخليا، وترتبط هذه العلاقات مع الأفكار الموجودة مسبقاً، وتتضمن المعرفة المفاهيمية فهم الأفكار الرياضية والإجراءات، ومعرفة الحقائق الأساسية في الحساب، ويمتلك التلاميذ المعرفة المفاهيمية عندما يكونون قادرين على تحديد وتطبيق المبادئ، ويعرفون ويطبقون الحقائق والمصطلحات، وقادرين على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، أما المعرفة الإجرائية فتعبر عن المهارة في تنفيذ الإجراءات بشكل مرن ودقيق وفعال. (خشان وآخرون، 2014).

وتعد نماذج التعلم البنائي الخيار الأفضل لتحقيق تعليم الرياضيات، حيث تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما تعطيه فرصاً كبيرة للتعلم والحوار والمناقشة والتعاون في حل المشكلات، ما يخدم مجال الرياضيات، ويكسب المتعلم التواصل السليم والمبادرة في التعلم. (عبدالوهاب، 2005، 127)

ويعتمد التعلم البنائي على الفكرة التي ترى أن الطالب يبني معرفته بنفسه، لذلك لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلاً للمعرفة، بل ميسراً لعملية التعلم، لذا عليه أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة مختلف لدى الطلبة المتعلمين لاختلاف المعرفة السابقة، والاهتمام ودرجة المشاركة (زيتون، 2007، 24).

وتعد استراتيجية دورة التعلم تطبيقاً تربوياً مباشراً وترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، حيث تتكون عملياً من ثلاث مراحل هي: استكشاف المفهوم، وتقويم المفهوم، وتطبيق المفهوم. (اللولو، 2011، 3).

ومع تطور استراتيجيات التدريس عدلت دورة التعلم لتتضمن مراحل أربع هي: الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التقويم (أبو عطا، 2013، 3)، ثم تطورت بفضل بايي إلى نموذج الياءات الخمس (5Es) لتشمل خمس مراحل هي: يشارك، يستكشف، يشرح، يطور "يوسع"، يقوم (محمد، ورزق، 2019، 79).

حيث تعد استراتيجية الياءات الخمس البنائية نموذجاً تعليمياً، يستخدمه المعلم مع الطلبة؛ بهدف أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه، من جهه، وأن ينمي المفاهيم العلمية من جهة أخرى، فقد

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام النماذج البنائية في التعليم، ومنها نموذج الياءات الخمس، ومن هذه الدراسات: دراسة (الشيخ، 2017) والتي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على الياءات الخمس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدينة حماة في سوريا، ودراسة (العزيمة، وشرهيد، 2015) والتي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (الياءات الخمس) في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة أبين في اليمن، ودراسة (الظفيري، 2010) والتي كشفت عن تأثير استخدام استراتيجية دورة التعلم المعدلة (الياءات الخمس) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة وتسؤلاتها

بالرغم من كل الجهود المبذولة عربياً وعالمياً لتنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، ورغم تنوع البرامج والمشاريع والمناهج المعتمدة، وتعدد النماذج والطرائق والاستراتيجيات لتعلم وفهم مادة الرياضيات، إلا أن نتائج العديد من الدراسات أظهرت جوانب قصور وتدني في مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى التلاميذ، فعلى المستوى العالمي دلت نتائج دراسة (Zuya 2017) على ضعف مستوى المتعلمين في المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، وأشار بيكر وآخرون (Baker Czarnocha & Prabhu 2004) إلى أن الطلاب يدرسون عدداً من المفاهيم في الحساب والجبر والهندسة بدون فهم، ويرى أنجيلبريشت، وبرجستن، وكاجستن (Engelbrecht Bergsten Kagesten & Owe 2009) أن هناك تدني بقدرات الطلبة في التعامل مع المعرفة المفاهيمية، وأشارت دراسة شيفرد (Shepherd 2006) إلى أهمية أن يكتسب الطلاب الثقة في التعامل مع المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وضرورة تزويدهم بمعرفة كيف ومتى يستخدمون المعرفة المفاهيمية أو المعرفة الإجرائية.

وعلى المستوى العربي أشار النذير (2004) إلى وجود ضعف كبير في مجال تنمية المفاهيم الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ودلت دراسة سعيد (2016) على وجود تدني في مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية، والقدرة على حل المشكلات الهندسية بالرياضيات المدرسية لدى الطلبة المعلمين بمصر، وأشار العبسي (2002) إلى ضعف مستوى أداء طلاب الصف السادس في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وأظهرت نتائج دراسة أبو عودة (2018) تدنياً في مستوى الطلبة المعلمين في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية، كما أظهرت نتائج دراسة مقداوي وآخرون (2013) ودراسة الزهراني (2014) تدني في المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى الطلبة.

وعلى المستوى المحلي كشفت دراسة السقاف (2019) عن صعوبات كثيرة لدى الطلبة، سواء فيما يتعلق بالمعرفة المفاهيمية أو الإجرائية، وكشفت عن وجود أخطاء مفاهيمية وإجرائية كبيرة.

ومما سبق وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية استخدام النماذج البنائية في تدريس الرياضيات، وكذلك من واقع عمل الباحث كمعلم للرياضيات بالمعاهد التقنية، وبعد استطلاع آراء مجموعة من مشرفي ومعلمي الرياضيات الذين أشاروا إلى ضعف مستوى الطلبة في استيعاب المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، كما أنه وبحسب علم الباحث لا توجد أي دراسة قد تناولت أثر استخدام استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية في الرياضيات لدى طلبة التعليم التقني بالجمهورية اليمنية، فإن الباحث يرى أهمية استخدام استراتيجية الياءات الخمس وقياس أثرها على تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، لدى طلبة التعليم التقني في اليمن.

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية؟
أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف على أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في الجمهورية اليمنية.
أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- تأتي هذه الدراسة مواكبةً للاتجاهات العالمية الحديثة، في المجال التربوي.
- يمكن أن تسهم الدراسة في إفادة الباحثين من أدوات الدراسة المستخدمة لتنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- يمكن أن تفتح الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس، لإجراء دراسات مماثلة.

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية كل على حدة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية كل على حدة.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: وتمثلت في الآتي:

- موضوعات وحدة المصفوفات والمحددات المقررة على طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني الصناعي.
- المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات.
- الياءات الخمس وهي: يشارك، يستكشف، يشرح، يطور، يقوم.

2- الحدود المكانية: طلبة المعهد التقني _ دمار، المستوى الثاني الصناعي.

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021م.

مصطلحات الدراسة:

1. الياءات الخمس:

عرفها زيتون (2003، 221) بأنها: استراتيجية يتم تنفيذها وفق خمس خطوات متتابعة، يمارس فيها المتعلم دوراً إيجابياً أثناء المواقف التعليمية خلال التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم، اعتماداً على الأنشطة التربوية المعدة؛ بهدف تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة فعاليات تعليمية بنائية، يتم تنفيذها وفق خمس خطوات متتابعة، يمارس فيها المتعلم دوراً إيجابياً أثناء المواقف التعليمية، من خلال التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم، اعتماداً على الأنشطة التربوية المعدة؛ بهدف تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني، وخطوات هذه الاستراتيجية هي: يشارك، يستكشف، يشرح، يطور (يوسع)، يقوم.

2. المعرفة المفاهيمية:

عرفها أبو عودة (2018، 8) بأنها: المعرفة التي تتضمن فهم الأفكار الرياضية وإدراك العلاقات، التي تؤدي إلى الفهم العميق للدروس، وتقاس من خلال درجات الطلبة في الاختبار المعد.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: التصورات الذهنية التي تتكون لدى الطلبة من خلال السمات المشتركة للمفاهيم العلمية، المتضمنة في مقرر الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لذلك.

3. المعرفة الإجرائية:

عرفها الزهراني (2014، 7) بأنها: إجراء تطبيقي للمفاهيم والرموز والمصطلحات والقواعد بشكل دقيق ومرن للوصول للحل الصحيح.

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من القدرات والمهارات العقلية الخاصة، التي يمارسها طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني؛ بهدف الوصول إلى حل المسائل والمشكلات الرياضية، من خلال التدريب عليها أثناء إجراء خطوات الياءات الخمس، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لذلك. الإطار النظري:

استراتيجية الياءات الخمس (5 E's) :

مفهومها:

الياءات الخمس هي: استراتيجية تعليمية تعلمية بنائية، تتكون من خمس خطوات إجرائية تتمثل في: الاشتراك والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، يستخدمها المعلم لمساعدة الطلبة على تكوين معرفتهم وتنمية المفاهيم ومهارات التفكير لديهم. (اللولو، 2011، 6).

خطوات استراتيجية الياءات الخمس:

يشير الحارثي (2002، 93)، إبراهيم (2015، 174-176) إلى أن هناك فعاليات وأنشطة متضمنة ضمن كل مرحلة من مراحل استراتيجية الياءات الخمس، ويمكن تقديمها بشكل متسلسل أو مستقل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: يشارك أو ينخرط:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بإثارة تفكير التلاميذ ويشجعهم على طرح الأسئلة، ومحاولة التعريف بالمشكلة، وينخرط التلاميذ في التفكير في الحلول للإجابة عن هذه الأسئلة.

المرحلة الثانية: يستكشف:

في هذه المرحلة تتاح للتلاميذ فرصة الاندماج في ممارسة الأنشطة المختلفة، ويطورون خبراتهم ومهاراتهم، ويحاولون الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها في المرحلة السابقة من خلال استكشافهم لأداء المهارة المتعلمة، وذلك تحت إشراف المعلم، وتوجيه التعزيز المناسب لهم عن الأداء.

المرحلة الثالثة: يشرح:

وفي هذه المرحلة يتم مساعدة التلاميذ لشرح المعلومات والمهارات التي اكتشفوها، فعند العمل في مجموعات نجد التلاميذ يدعمون فهم بعضهم البعض، من خلال تسجيلهم لأفكارهم وآرائهم، ويتوصلون من خلال شرح المعلم للأداء الصحيح للمهارة بأجزائها المختلفة.

المرحلة الرابعة: يطور:

في هذه المرحلة يتم السماح للتلاميذ بممارسة المهارات والخبرات الجديدة المتعلمة، ويحصلون على معرفة أكثر عن الأداء، ويربطون ما تعلموه من معارف ومهارات بما تعلموه سابقاً من معارف ومهارات ذات الصلة، وذلك بتخطيط واع من المعلم.

المرحلة الخامسة: يقوم:

وفيه يقوم التلاميذ أنفسهم ذاتياً، ثم يقوم التلاميذ بعضهم البعض، ثم يقوم المعلم التلاميذ في المعارف والمهارات التي تعلموها، ويحدد ما إذا كان التلاميذ حققوا الأهداف المرجوة أم لا؟، مستخدماً في ذلك أدوات متعددة، منها: الملاحظة – الاختبارات، مع تقديم التعزيز المناسب لأداء التلاميذ. وبالنظر إلى مراحل استراتيجية الياءات الخمس يلاحظ أنها تقدم نموذجاً تعليمياً، يمكن أن يستخدمه المعلم مع التلاميذ؛ بهدف مساعدة التلميذ في أن يبني معرفته بنفسه من جهة، وأن ينمي مفاهيمه وعملياته المعرفية ومهاراته من جهة أخرى.

مميزات استراتيجية الياءات الخمس (5s):

تناسب استراتيجية الياءات الخمس تدريس الرياضيات لعدة مميزات منها ما حدده (خطائية، 2005، 450) وهي:

- تتيح التفاعل مع المجموعة من خلال التفاوض الاجتماعي الذي يعمل على تنمية المفاهيم وتعديلها، ما يزيد التعاون والتواصل بينهم.
 - المتعلم إيجابي وتتوفر لديه الدافعية، يبني معرفته بنفسه ويتوفر لديه الفهم والخبرة، ما يجعل التعلم أكثر عمقاً وأطول أثراً.
 - جعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية، وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
 - يشجع العمل في مجموعات، ويساعد في تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد.
 - المشاركة في صنع القرارات، حيث يسود الجو الديمقراطي في جو الفصل الدراسي.
 - تعطي الفرصة للمتعلمين للنشاط والمشاركة.
 - تحقيق الأهداف: تحقق الطريقة إذا أحسن استخدامها معظم أهداف التدريس؛ لأنها تعكس طبيعة الرياضيات الاستقصائية، وتتضمن عملياتها؛ لأنها تقوم على الخبرات المباشرة والاستقصاء والتفاعل بين المتعلمين، وكذلك تنمية التفكير والمهارات والاتجاهات العلمية.
 - التعلم فيها نشطة والمتعلم إيجابي تتوفر لديه الدافعية، يبني معرفته بنفسه، ويتوفر لديه الفهم والخبرة، ما يجعل التعلم أكثر عمقاً وأطول أثراً.
 - تراعي الفروق الفردية في هذه الطريقة لاعتمادها على الخبرة الذاتية للمتعلمين وعلى ممارستها لأنشطة عملية وتوسيعها وتقويمها.
- ويرى الباحث أن استراتيجية الياءات الخمس توفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، وتجعله محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث

وينفذ الأنشطة، وتتيح له فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المعلم، مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطاً.

دور المعلم في استراتيجيات الياءات الخمس:

يقوم المعلم بدور الموجه والمرشد في مراحل الياءات الخمس من خلال قيامه بالآتي (الأغا واللولو، 2008، 353):

- 1- مساعدة الطالب على تحديد الأهداف والمفاهيم والأنشطة.
- 2- يساعد الطلاب على اختيار الخبرات الحسية والمناسبة للموضوع.
- 3- يساعد الطلاب على ربط الموضوعات بالخبرات السابقة.
- 4- الإشراف على تنظيم التعلم التعاوني وتوظيف عمليات العلم وأنشطة التقويم.
- 5- توفير بيئة تعليمية حافزة وتنظيم الوقت.
- 6- الإشراف على تطبيق ما تم تعلمه ومساعدة الطلاب على توظيف المعلومات في الحياة.
- 7- يشرف على ترتيب المجموعات المتعاونة وينظم أنشطة الاستراتيجية المختلفة ويساعد الطلاب للوصول إلى المفاهيم بشكل موجه.

دور المتعلم في استراتيجيات الياءات الخمس (5s، E):

من المعلوم أن المتعلم له دور فعال ونشط في هذه الاستراتيجية على امتداد مراحلها، ومن الأدوار التي يقوم بها المتعلم عند استخدام هذا النموذج كما ذكرها (الأغا واللولو، 2008، 321) في الآتي:

- 1- استكشاف المعلومات والبيانات من خلال ما يقدم له من أسئلة، وذلك بالرجوع لمصادر الخبرة المباشرة بالتجريب ومصادر الخبرة غير المباشرة مثل الكتب.
- 2- المشاركة في المناقشات حول المعلومات والبيانات والمفاهيم بشكل تعاوني.
- 3- التوصل للمفهوم أو التعريفات والمصطلحات وربطه بالخبرات السابقة.
- 4- تطبيق القيم والاستنتاجات في مواقف جديدة وتحديد مدى ما تعلمه من المفهوم.
- 5- إن للمتعلم دور رئيس في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية وأنه يصل للمفهوم بالخبرة الحسية بنفسه عبر الاستكشاف والرجوع للمصادر الخاصة بذلك، وأنه بؤرة العملية التعليمية في التوصل للمفاهيم الجديدة، من خلال مناقشة النتائج عبر المجموعات المتعاونة.

طريقة تصميم استراتيجيات الياءات الخمس:

- يتم تصميم استراتيجيات الياءات الخمس كما أورده (زيتون، وزيتون، 2003، 223) على النحو الآتي:
- أعد الاستراتيجية في صورة بحث أو تنقيب عن المعرفة.
 - اختر المفهوم الذي سيتعلمه الطلاب وقم بصياغته صياغة دقيقة.
 - اختر الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلاب لجمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم.

- اعد تعليمات مكتوبة للطلاب تساعد على جمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم.
- تأكد من أن التعليمات تساعد الطلاب على جمع البيانات فقط وأنها لا توجي لهم بالمفهوم.
- اعد إرشادات للمعلم لكي يستخدمها في استخلاص المفهوم.
- اختر الأنشطة التعليمية التي ستستخدمها خلال مرحلة تطبيق المفهوم وتأكد من أن تلك الأنشطة تستخدم المفهوم.
- اعد أدوات تقويم المفهوم وهذه يجب أن تشمل البيانات التي جمعها الطلاب والأسئلة التي تعطى للطلاب في نهاية دورة التعلم الخماسية أو التي تعطى أثناء المراحل المختلفة لدورة التعلم الخماسية.

دراسات سابقة:

1- دراسة الهدور (2021)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على منحنى (STEAM) على تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية، واعتقادات الطلبة عن تعلم الرياضيات بكلية مجتمع الدرب- ذمار، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة من البرنامج التعليمي مساعد طبيب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، واستخدم الباحث أداتي القياس وهما اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية على المجموعة الضابطة، وكذلك في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، في حين لم يبلغ البرنامج مستوى الفاعلية المطلوبة.

2- دراسة العكة (2014):

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى فاعلية التدريس باستخدام دورة التعلم الخماسية وقبعات التفكير الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي. واشتملت عينة الدراسة على (108) طالباً من مدرسة معاذ بن جبل الأساسية العليا للبنين حيث اختيرت المدرسة قصدياً وتم اختيار (3) شعب من الصف الثامن من أصل (5) عشوائياً لتمثل شعبتان مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة. وقد قام الباحث ببناء اختبار مهارات حل المسائل الهندسية كأداة للدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث تفوقت المجموعتان التجريبيتان على المجموعة الضابطة في مهارات تحديد المعطيات، تحديد المطلوب، وضع خطة الحل، تنفيذ خطة الحل، التحقق من صحة الحل، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في مهارة رسم المسألة الهندسية، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي

درست باستخدام قبعات التفكير الست على المجموعة التجريبية التي درست باستخدام دورة التعلم الخماسية في المهارات السابقة.

3- دراسة العزيمة وشريهد (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية (الياءات الخمس) لتدريس وحدة في الرياضيات للصف السابع الأساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ في محافظة أبين في اليمن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالب، تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية درست وفق دورة التعلم الخماسية، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، بواقع (40) طالب في كل مجموعة، وتم استخدام اختبار تحصيلي واختبار التفكير الرياضي أداتين لهذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال دورة التعلم الخماسية في التحصيل، وفي مهارات التفكير الرياضي الفرعية، وفي اختبار التفكير الرياضي ككل.

4- دراسة السوليميين (2019):

هدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية إستراتيجية دورة التعلم الخماسية (SES) في تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالباً في الصف الثامن الأساسي بمدارس عمان بالأردن، توزعوا عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وتضم 30 طالباً درسوا بإستراتيجية دورة التعلم الخماسية، ومجموعة ضابطة، وتضم 30 طالباً درسوا بالطريقة التقليدية، وتم استخدام اختبار لمهارات التفكير أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير، لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة قواسمة والقادري (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام دورة التعلم الخماسية (الياءات الخمس) المحسوبة في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لطلاب الصف الرابع في مدارس الكلية العلمية الإسلامية بالأردن- برنامج (SAT) الأمريكي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالب، تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (24) طالباً في كل مجموعة، واستخدم الباحثان اختباري: المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي كأداتين للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير ولصالح المجموعة التجريبية.

6- دراسة الشيخ (2017):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج الياءات الخمس في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الرابع الأساسي في مدينة حماه بسوريا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي وتكونت عينة الدراسة من 62 تلميذ وتلميذة موزعين بالتساوي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابداعي أداة لدراستها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أنها ركزت على تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية واعتقادات الطلبة عن تعلم الرياضيات، والبعض إلى تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات، كما هدفت بعض الدراسات إلى تنمية بعض المفاهيم، كدراسة الهدور (2021)، دراسة سعيد (2016) وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في معظم خطوات الدراسة، ابتداءً من تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، والمنهج المناسب الذي استخدم، وفي بناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

ما تميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- سعى البحث الحالي لتنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة التعليم التقني، وهذا الذي لم يلاحظ في أي دراسة من الدراسات السابقة التي تم عرضها.
- حاول البحث الحالي قياس فاعلية البرنامج المستند إلى الياءات الخمس، وتقصى أثره في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، وهذا الذي لم يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة.
- لم تتناول أي دراسة من الدراسات التي تم استعراضها دراسة فاعلية لبرنامج يستند إلى الياءات الخمس في مبحث الرياضيات المقرر على طلبة التعليم التقني في الجمهورية اليمنية أو البلدان الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في استقراء الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وبناء أدوات الدراسة ومتطلباتها، كما اعتمد المنهج التجريبي لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتم باستخدام التصميم شبه التجريبي، وهو التصميم المكون من مجموعتين، وهما

مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وحيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى المتغير المستقل المدروس، ولم تتعرض له المجموعة الضابطة، مع إجراء تطبيق قبلي لأدوات الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتطبيق بعدي لأدوات الدراسة، بعد ضبط جميع المتغيرات المؤثرة على المجموعتين الضابطة والتجريبية، بصورة تمنع تأثيرها على صدق التجربة، وإجراء تحليل إحصائي لنتائج الاختبار لإظهار الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة إن وجدت

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني بالجمهورية اليمنية والبالغ عددهم (5342) طالباً وطالبة حسب إحصائية وزارة التعليم الفني والتدريب المهني للعام الدراسي 2021/2020.

وتكونت عينة الدراسة من طلبة المستوى الثاني تقني بالمعهد التقني الصناعي بمدينة ذمار، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بطريقة عشوائية، وقد تم استبعاد عدد من طلبة مجموعتي الدراسة، وهم الطلاب الباقون للإعادة والطلاب الذين لم يلتزموا بالحضور للدراسة، ويوضح الجدول (1) مواصفات مجموعتي الدراسة:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة

المجموعة	التجريبية	الضابطة
العدد الأولي لطلبة المجموعتين	28	29
عدد الطلبة المستبعدين	3	4
العدد النهائي لطلبة المجموعتين	25	25

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة بلغ (50) طالباً، موزعين على مجموعتي الدراسة، بواقع (25) طالباً للمجموعة التجريبية، و(25) طالباً للمجموعة الضابطة، ولأن الباحث يعمل بالمعهد معلماً لمادة الرياضيات K وهذا ما أتاح له الفرصة لتطبيق التجربة بنفسه والحصول على نتائج أفضل وأدق، وبالتالي ضبط أي متغيرات يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

يتضمن تصميم البحث التجريبي المتغيرات الآتية:

- 1- المتغير المستقل ويتمثل ب: استراتيجية البيئات الخمس.
- 2- المتغير التابع والمتمثل في: المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات

إعداد أداة الدراسة:

تم بناء اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية باتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية لوحدة المصفوفات والمحددات من مقرر الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني التقني في الجمهورية اليمنية.

2. صياغة فقرات الاختبار:

قام الباحث بصياغة أسئلة الاختبار من نوع اختيار من متعدد، وتكون الاختبار في صورته الأولى من (20) سؤالاً موزعة على المعرفتين: المفاهيمية والإجرائية.

3. صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في تدريس الرياضيات وأساتذة كليات التربية بقسم المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم (13)، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث:

مدى انتماء فقرات الاختبار، للمحتوى الدراسي المقرر، ومدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف التعليمية المراد قياسها، مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستويات الطلبة، مدى وضوح التعليمات لتنفيذ الاختبار، وصحة فقرات الاختبار لغوياً وعلمياً.

وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات.

ثبات الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (18) طالباً من طلبة المستوى الثاني قسم البناء بالمعهد التقني الصناعي مدينة ذمار، والذين سبق لهم دراسة وحدة المصفوفات والمحددات، وتم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، حيث جاءت قيم معاملات الثبات للاختبار ككل وللمعرفتين (المفاهيمية، والإجرائية) كل على حدة كما يوضحه الجدول (2):

جدول (2)

ثبات اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية

نوع المعرفة	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون
المعرفة المفاهيمية	0.87	0.92
المعرفة الإجرائية	0.88	0.95
الاختبار ككل	0.93	0.97

ويتضح من الجدول (2) تمتع الاختبار ككل والمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية بدرجة عالية من الثبات.

وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (20) سؤالاً موزعة على المعرفتين: المفاهيمية، والإجرائية كما هو موضح بالجدول (3):

جدول (3)

الصورة النهائية لاختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية

المعرفة	الأسئلة
المفاهيمية	(1)، (4)، (5)، (8)، (9)، (10)، (14)، (16)
الإجرائية	(2)، (3)، (6)، (7)، (11)، (12)، (13)، (15)، (17)، (18)، (19)، (20)

التطبيق القبلي لأداة الدراسة:

تم تطبيق اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية قبلياً على المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وذلك للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة عن طريق قياس مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لديهم، وبعد ذلك تم استخدام اختبار (t) للبيانات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطهما على الاختبارات قبل بدء التجربة فكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4)

يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية والمعرفة ككل

المعرفة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المفاهيمية	ضابطة	10.40	2.814	1.922	48	.061
	تجريبية	11.76	2.146			
الإجرائية	ضابطة	18.28	6.484	1.289	48	.201
	تجريبية	20.68	6.594			
المعرفة ككل	ضابطة	28.92	8.732	1.445	48	.155
	تجريبية	32.44	8.491			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل أو على كل معرفة على حدة، ما يدل على تكافؤ المجموعتين في المعرفة المفاهيمية والإجرائية.

التطبيق الميداني للدراسة:

بعد تطبيق الاختبار قبلياً على مجموعتي الدراسة، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الياءات الخمس، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وذلك اثناء الفصل الدراسي الأول من العام (2021/2020)، وذلك خلال الفترة من (2021/1/1) إلى (2021/2/11).

التطبيق البعدي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة الميدانية، تم تطبيق أداة الدراسة، المتمثلة في اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية، على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تطبيقاً بعدياً بتاريخ (2021/2/13م)، وتم تصحيح وتفرغ درجات الطلبة ومعالجتها إحصائياً.

الاساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لكل سؤال باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو التالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات عينة البحث.
- اختبار (t) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق البعدي لمجموعتي البحث (التجريبية، الضابطة) على اختبار المعرفة المفاهيمية.
- اختبار (t) لعينتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- مربع إيتا لحساب حجم الأثر. (حسن، 2011، 284)،

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ونصه: "ما أثر استراتيجية الياءات الخمس في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى طلبة المستوى الثاني من التعليم التقني في اليمن؟" ولغرض الإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى

(0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق (البعدي) لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية كل على حدة." وللتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين (T-Test) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5)

يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق (البعدي) لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية

المعرفة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
المفاهيمية	ضابطة	19.24	3.192	6.718	48	0.000	0.49
	تجريبية	27.76	5.479				
الإجرائية	ضابطة	35.76	5.615	6.910	48	0.000	0.50
	تجريبية	50.84	9.357				
المعرفة ككل	ضابطة	54.84	8.206	7.244	48	0.000	0.52
	تجريبية	78.24	14.167				

يتضح من خلال الجدول (5) ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية كل على حدة.
- بالنسبة للمعرفة المفاهيمية: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (27.76) بانحراف معياري قدره (5.479)، بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة (19.24) بانحراف معياري قدره (3.192) وبفارق قدره (8.52) لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة ت (6.718) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.49) على أن حجم التأثير كان كبيراً؛ لأنها أكبر من القيمة الحدية لحجم التأثير الكبير (0.15).
- بالنسبة للمعرفة الإجرائية: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (50.84) بانحراف معياري قدره (9.357)، بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة (35.76) بانحراف معياري قدره (5.615) وبفارق قدره (15.08) لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة ت (6.910) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.50) على أن حجم التأثير كان كبيراً.
- بالنسبة لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (78.24) بانحراف معياري قدره (14.167)، بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة (54.84) بانحراف معياري قدره (8.206) وبفارق قدره (23.40) لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة ت (7.244) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.52) على أن حجم التأثير كان كبيراً.

وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، وللمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع هذا الفرق إلى المعالجة التدريسية التي تم استخدامها وفق استراتيجيات الياءات الخمس، والتي أدت إلى تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لديهم، ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية برامج أو إستراتيجيات في تنمية بعض المتغيرات التابعة في المواد الدراسية المختلفة، ومن هذه الدراسات (الهدور، 2021) (السوليمين، 2019)، و(قواسمة والقادري، 2019)، و(الشيخ، 2017)، و(العزيمة وشريهد، 2015)، و(العكة 2014).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية كل على حدة.

وللتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق الاختبار التائي لمجموعتين مترابطتين (Paired Sample T-Test) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (6):

جدول (6)

اختبار (t -test) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية لطلبة المجموعة التجريبية

المدى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التطبيق البعدي		قيمة (t)	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المفاهيمية	التجريبية	11.76	2.308	27.76	5.479	13.891	0.000	دال	0.89
الإجرائية	التجريبية	20.68	6.594	50.84	9.357	32.789	0.000	دال	0.98
المعرفة ككل	التجريبية	32.44	8.597	78.24	14.167	31.406	0.000	دال	0.98

ويتضح من الجدول (6) ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، والمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية كل على حدة.
- بالنسبة للمعرفة المفاهيمية: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (27.76) بانحراف معياري قدره (5.479)، بينما متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (11.76)

بانحراف معياري قدره (2.308) وبفارق قدره (16.00) لصالح الاختبار البعدي، كما بلغت قيمة t (13.891) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.89) على أن حجم التأثير كان كبيراً.

● بالنسبة للمعرفة المفاهيمية: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (50.84) بانحراف معياري قدره (9.357)، بينما متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (20.68) بانحراف معياري قدره (6.594) وبفارق قدره (30.16) لصالح الاختبار البعدي، كما بلغت قيمة t (32.789) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.98) على أن حجم التأثير كان كبيراً.

● بالنسبة لاختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية ككل: بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (78.24) بانحراف معياري قدره (14.167)، بينما متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي (32.44) بانحراف معياري قدره (8.579) وبفارق قدره (45.80) لصالح الاختبار البعدي، كما بلغت قيمة t (31.406) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وتدل قيمة مربع إيتا البالغة (0.98) على أن حجم التأثير كان كبيراً.

● وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ككل، وللمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، ويمكن إرجاع هذا الفرق إلى المعالجة التدريسية التي تم استخدامها وفق استراتيجيات الياءات الخمس والتي أدت إلى تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن: البرنامج بما يتضمنه من أنشطته في كل مرحلة من مراحل الياءات الخمس أتاح الفرصة أمام الطلبة لفهم واستيعاب المفاهيم الرياضية بشكل صحيح مما أدى إلى تنميتها. وتنظيم موضوعات البرنامج وفق الياءات الخمس جعل الطلبة هم محور العملية التعليمية، وهذا بدوره حفزهم للتوصل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية بأنفسهم من خلال تنفيذهم للأنشطة المختلفة. وإن تشكيل المجموعات أعطى فرصة للطلبة للتعارف والتعاون للوصول إلى فهم مشترك من خلال المناقشة والحوار وطرح الأسئلة، كما كان للطرائق والوسائل التعليمية أثر في زيادة قدرات الطلبة في الحصول على المعرفة المفاهيمية وتعميقها وتطبيقها في الإجراءات الرياضية المختلفة، كل ذلك ربما أسهم في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحث بالآتي:

- الاهتمام بتوظيف خطوات الياءات الخمس في مناهج الرياضيات، وادخال بعض المواقف والأنشطة التي تستثير المتعلمين، وتنمي المشاركة والاستكشاف لديهم.
- ضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج الرياضيات بمؤسسات التعليم التقني، بحيث توجه المتعلم نحو الفهم، وليس الاقتصار على حفظ واستظهار المعلومات والمعارف الرياضية، وتركز على مهارات حل المسائل الرياضية.
- ضرورة توجيه معلمي الرياضيات إلى أهمية استخدام استراتيجية الياءات الخمس في تدريس الرياضيات، مع توفير البرامج التدريبية اللازمة والكافية لهم في هذا المجال.
- ضرورة اهتمام معلمي الرياضيات بالمعاهد التقنية بتنمية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

المقترحات:

بعد الانتهاء من هذا البحث يتطلع الباحث ويقترح القيام بالآتي:

- إجراء دراسات وبحوث تجريبية حول فاعلية برنامج يستند على الياءات الخمس في تنمية مهارات التفكير الرياضي، وحل المسائل الرياضية.
- إعداد برنامج لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجية الياءات الخمس في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، بهيرة شفيق (2015)، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار العالم العربي، القاهرة.
- أبو عطا، أحمد (2013)، أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو عودة، عبد الرحمن محمد محمد (2018)، مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، فلسطين.
- الأغا، إحسان واللولو، فتحية (2008)، تدريس العلوم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحارثي، إبراهيم احمد (2002)، العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، مكتبة الشفري، الرياض.
- حمدان، عبد الرحيم (2001)، التعليم التقني في فلسطين ودوره في تحقيق التنمية، مجلة رؤية، الهيئة العامة للاستعلامات، فلسطين، العدد 21.
- خشان، خالد؛ وقنديل، رفعت؛ وخشان، محمد؛ والنذير، محمد؛ والسلوي، مسفر (2014)، التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية-كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، العدد 2، ص 287 – 310.
- خطابية، عبدالله (2005)، تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

رزق، فايزة محمد، محمد، شعبان حلمي، (2019)، تأثير استخدام استراتيجيات الباءات الخمس على عادات العقل وتعلم بعض المهارات الحركية في الكرة الطائرة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة سوهاج لعلوم وفنون التربية الرياضية، العدد 2.

الزهراني، محمد (2014)، مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لطلاب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (2003)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (2007)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.

سعيد، محمد (2016)، أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات الهندسية لدى الطلاب المعلمين. مجلة تربويات الرياضيات، مصر. العدد 7، ص 230-263.

السقاف، صوفيا مهدي (2019)، المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية لمفهوم النهاية لدى الطلبة المعلمين في قسم الرياضيات- كلية التربية- جامعة عدن، مجلة عدن للعلوم الإنسانية المجلد الأول، العدد 2.

السويلمين، منذر بشارة (2019)، فاعلية تدريس إستراتيجية دورة التعلم الخماسية (ES5) على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج 28، ع 2.

الشيخ، نسرین ماجد (2017)، فاعلية برنامج قائم على نموذج التعليم بالباءات الخمسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، سوريا.

الظفيري، بشرى (2010)، تأثير استراتيجيات دورة التعلم المعدلة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

عبد الوهاب، فاطمة (2005)، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، مجلة التربية العلمية، المجلد (8)، العدد (4)، مصر، ص 159-212

العبيسي، محمد مصطفى (2002)، مدى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم والمهارات الرياضية العددية في مدارس الغوث منطقة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن. العزيمة، طلال وشريم، علي (2015)، أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية لتدريس وحدة من الرياضيات للصف السابع الأساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ في محافظة أبين في اليمن، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 6، العدد 10، ص 3 - 28.

العكة، أحمد (2014)، فاعلية التدريس بدورة التعلم الخماسية والقبعات الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

قواسمة، رشا محمد، والقادري، سليمان أحمد (2019)، أثر استخدام دورة التعلم الخماسية المحوسبة في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، دراسات العلوم التربوية، المجلد 46، العدد 2، الجامعة الأردنية كلية الدراسات العليا.

قينو، ولاء (2015)، أثر استخدام برنامج Advanced Grapher على تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحو تعلمها في مدينة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

اللولو، فتحية (2011)، أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل والتركيب والعلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مقدادي، ربي؛ وملكاوي، آمال؛ والزعي، على (2013)، المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة بالكسور وعلاقتها بقلق الرياضيات لدى الطلبة/ المعلمين، دراسات، العلوم التربوية، العدد 2، ص 1555 – 1570.

النذير، محمد (2004)، برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الهدور، زيد احمد ناصر (2021)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على منحنى (STEAM) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وتحسين المعتقدات نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة كلية مجتمع الدرب- دمار، مجلة جامعة البيضاء، المجلد 3، العدد 2، اغسطس 2021.

References

- Ibrahim, Bahirah Shafiq. (2015). *Istirātījiyyāt Ḥadīthah fī al-Tadrīs*. Dār al-‘Ālam al-‘Arabī, al-Qāhirah.
- Abū ‘Aṭā, Aḥmad. (2013). *Athar Tawzīf Dawrat al-Ta‘āllum fī Tadrīs al-Riyāḍiyyāt li-Tanmiyat Mahārāt al-Tafkīr al-Ibdā’ī Ladā Talāmīdh al-Ṣaff al-Tāsī’ al-Asāsī bi-Muḥāfaẓāt Ghazzah*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, al-Azhar University, Gaza.
- Abū ‘Awdah, ‘Abd al-Raḥmān Muḥammad Muḥammad. (2018). *Mustawā al-Ma‘rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ijra‘iyyah al-Lāzimah li-Tadrīs al-Riyāḍiyyāt fī al-Marḥalah al-Asāsīyyah Ladā al-Ṭalabah al-Mu‘allimīn fī al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah bi-Ghazzah*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.
- al-Āghā, Iḥsān, & al-Lūlū, Faṭḥiyyah. (2008). *Tadrīs al-‘Ulūm*. Faculty of Education, Islamic University of Gaza.
- al-Ḥārithī, Ibrāhīm Aḥmad. (2002). *al-‘Ādāt al-‘Aqliyyah wa-Tanmiyatuhā Ladā al-Talāmīdh*. Maktabat al-Shafī, Riyadh.
- Ḥamdān, ‘Abd al-Raḥīm. (2001). *al-Ta‘līm al-Tiqnī fī Filasṭīn wa-Dawruhu fī Taḥqīq al-Tanmiyah*. Majallat *Ru‘yah*, General Authority for Information, Palestine, No. 21.
- Khashān, Khālīd, Qandīl, Rif‘at, Khashān, Muḥammad, al-Nadhīr, Muḥammad, & al-Sulūlī, Misfar. (2014). *al-Tawāzun Bayna al-Ma‘rifah al-Ijra‘iyyah wa-al-Ma‘rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-‘Awāmīl al-Mu‘aththirah Fīhī Ladā Mu‘allimī al-Riyāḍiyyāt bi-al-Marḥalah al-Ibtidā‘iyyah fī al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Su‘ūdiyyah*. Majallat *al-‘Ulūm al-Tarbawīyyah*, Faculty of Education, King Saud University, No. 2, pp. 287–310.
- Khaṭābiyah, ‘Abdullāh. (2005). *Ta‘līm al-‘Ulūm li-al-Jamī‘*. ‘Ammān: Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ wa-al-Ṭibā‘ah.
- Rizq, Fā‘izah Muḥammad, & Muḥammad, Sha‘bān Ḥilmī. (2019). *Ta‘thīr Istikhdam Istirātījiyyat al-Yā‘āt al-Khams ‘alā ‘Ādāt al-‘Aql wa-Ta‘āllum Ba‘ḍ al-Mahārāt al-Ḥarakiyyah fī al-Kurah al-Ṭā‘irah Ladā Tilmīdhāt al-Marḥalah al-I‘dābiyyah*. Majallat *Suhaj li-‘Ulūm wa-Funūn al-Tarbiyah al-Riyāḍiyyah*, No. 2.

- al-Zahrānī, Muḥammad. (2014). *Mustawā al-Ma'rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ijrā'iyyah li-Tullāb al-Riyāḍiyyāt bi-al-Marḥalah al-Ibtidā'iyyah*. Unpublished Master's Thesis, Umm al-Qura University, Saudi Arabia.
- Zaytūn, Ḥasan, & Zaytūn, Kamāl. (2003). *al-Ta'lim wa-al-Tadrīs min Manẓūr al-Nazariyyah al-Binā'iyyah*. Cairo: 'Ālam al-Kutub.
- Zaytūn, 'Āyish Maḥmūd. (2007). *al-Nazariyyah al-Binā'iyyah wa-Istirāṭijyyāt Tadrīs al-'Ulūm*. 'Ammān: Dār al-Shurūq.
- Sa'īd, Muḥammad. (2016). *Athar Istikhdām al-Namdhajah al-Riyāḍiyyah fī Tanmiyat al-Ma'rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ijrā'iyyah wa-Ḥall al-Mushkilāt al-Handasiyyah Ladā al-Ṭullāb al-Mu'allimin. Majallat Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt*, Egypt, No. 7, pp. 230–263.
- al-Saqqāf, Šūfiyā Maḥdī. (2019). *al-Ma'rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ma'rifah al-Ijrā'iyyah li-Mafhūm al-Nihāyah Ladā al-Ṭalabah al-Mu'allimin fī Qism al-Riyāḍiyyāt, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Adan. Majallat 'Adan lil-'Ulūm al-Insāniyyah*, Vol. 1, No. 2.
- al-Suwaylimiyyīn, Mundhir Bishārah. (2019). *Fā'iliyyat Tadrīs Istirāṭijyyat Dawrat al-Ta'allum al-Khumāsiyyah (5Es) 'alā Tanmiyat Mahārāt al-Tafkīr fī al-'Ulūm Ladā Ṭullāb al-Šaff al-Thāmin al-Asāsī fī al-Urdun. Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, Vol. 28, No. 2.
- al-Shaykh, Nasrīn Mājid. (2017). *Fā'iliyyat Barnāmaj Qā'im 'alā Namūdhaj al-Ta'lim bi-al-Yā'āt al-Khams fī Tanmiyat Mahārāt al-Tafkīr al-Ibdā'ī Ladā Talāmiḍh al-Ḥalaqah al-Ūlā fī al-Ta'lim al-Asāsī*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, al-Ba'th University, Syria.
- al-Ṣufayrī, Bushrā. (2010). *Ta'thīr Istirāṭijyyat Dawrat al-Ta'allum al-Mu'addalah 'alā al-Taḥṣīl wa-al-Tafkīr al-Ibdā'ī Ladā Ṭalibāt al-Šaff al-Khāmis al-Ibtidā'ī fī Maddat al-'Ulūm fī Dawlat al-Kuwayt*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Amman.
- 'Abd al-Waḥḥāb, Fāṭimah. (2005). *Fā'iliyyat Istikhdām Ba'ḍ Istirāṭijyyāt Mā Warā' al-Ma'rifah fī Taḥṣīl al-Fiziyyā' wa-Tanmiyat al-Tafkīr al-Ta'ammulī wa-al-Ittijāh Naḥwa Istikhdāmihi Ladā Ṭullāb al-Šaff al-Thānī al-Thānawī al-Azharī. Majallat al-Tarbiyah al-'Ilmiyyah*, Vol. 8, No. 4, pp. 159–212.
- al-'Absī, Muḥammad Muṣṭafā. (2002). *Madā Iktisāb Ṭalabat al-Marḥalah al-Asāsiyyah al-'Ulyā li-al-Mafāhīm wa-al-Mahārāt al-Riyāḍiyyah al-'Adadiyyah fī Madāris al-Ghawth, Minṭaqat Irbid*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- al-'Azmiyyah, Ṭalāl, & Shuraydah, 'Alī. (2015). *Athar Istikhdām Istirāṭijyyat Dawrat al-Ta'allum al-Khumāsiyyah li-Tadrīs Waḥdah min al-Riyāḍiyyāt li-al-Šaff al-Sābi' al-Asāsī fī Tanmiyat al-Taḥṣīl wa-al-Tafkīr al-Riyāḍī Ladā al-Talāmiḍh fī Muḥāfaẓat Abyan fī al-Yaman. al-Majallah al-'Arabiyyah li-Taṭwīr al-Tafawwuq*, Vol. 6, No. 10, pp. 3–28.
- al-'Akkah, Aḥmad. (2014). *Fā'iliyyat al-Tadrīs bi-Dawrat al-Ta'allum al-Khumāsiyyah wa-al-Quba'āt al-Sitt fī Tanmiyat Mahārāt Ḥall al-Masā'il al-Handasiyyah Ladā Ṭullāb al-Šaff al-Thāmin bi-Ghazzah*. Unpublished Master's Thesis, Islamic University of Gaza.

- Qawāsimah, Rashā Muḥammad, & al-Qādirī, Sulaymān Aḥmad. (2019). *Athar Istikhdām Dawrat al-Ta'allum al-Khumāsiyyah al-Muḥawsabah fī Iktisāb al-Mafāhīm al-'Ilmiyyah wa-Mahārāt al-Tafkīr al-'Ilmī Ladā Ṭalabat al-Ṣaff al-Rābi' al-Asāsī. Dirāsāt: al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, Vol. 46, No. 2.
- Qīnū, Walā'. (2015). *Athar Istikhdām Barnāmaj Advanced Grapher 'alā Taḥṣīl Ṭalabat al-Ṣaff al-'Ashir al-Asāsī fī al-Riyāḍiyyāt wa-Ittijāhātihim Naḥwa Ta'allumihā fī Madīnat Nābulus*. Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University, Palestine.
- al-Lūlū, Fathīyyah. (2011). *Athar Tawzīf Namūdḥaj al-Khuṭuwāt al-Khams al-Binā' fī Tanmiyat Mahārāt al-Taḥlīl wa-al-Tarkīb wa-al-'Ulūm Ladā Ṭalibāt al-Ṣaff al-Tāsi' bi-Ghazzah*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.
- Miqdādī, Rubā, Malkāwī, Āmāl, & al-Zu'bī, 'Alī. (2013). *al-Ma'rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ma'rifah al-Ijrā'iyyah al-Muta'alliqah bi-al-Kusūr wa-'Alāqatuhumā bi-Qalaq al-Riyāḍiyyāt Ladā al-Ṭalabah/al-Mu'allimīn. Dirāsāt: al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, No. 2, pp. 1555–1570.
- al-Nadhīr, Muḥammad. (2004). *Barnāmaj Muqtarah li-Taṭwīr Tadrīs al-Riyāḍiyyāt fī al-Marḥalah al-Mutawassīṭah*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- al-Hudūr, Zayd Aḥmad Nāṣir. (2021). *Fā'iyyat Barnāmaj Ta'limī Qā'im 'alā Manḥā (STEAM) fī Tanmiyat al-Ma'rifah al-Mafhūmiyyah wa-al-Ijrā'iyyah wa-Taḥsīn al-Mu'taqadāt Naḥwa Ta'allum al-Riyāḍiyyāt Ladā Ṭalabat Kulīyyat Mujtama' al-Darb – Dhamar. Majallat Jāmi'at al-Bayḍā'*, Vol. 3, No. 2, August 2021.

المراجع الأجنبية:

- Baker, W., Czarnocha, B., & Prabhu V. (2004). Procedural and conceptual knowledge in mathematics. Proceedings Annual Conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Toronto, Ontario, Canada.
- Engelbrecht, J., Bergsten, C., Kagesten, O. (2009). Undergraduate students' preference for procedural to conceptual solutions to mathematical problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(7), 927-940.
- Shepherd, M. (2006). Some calculus 2 students seem to prefer procedural approaches to exercises over conceptual ones. Retrieved February 2, 2018, from: <http://coolessay.org/download/docs-84665/84665.doc>
- Zuya, H. E. (2017): Prospective Teachers' Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: The Case of Algebra. *American Journal of Educational Research*, (3)5, pp. 310-315.



A Proposed Framework for Developing School Leaders' Skills in Digital Knowledge Management from the Perspective of Secondary School Principals in Asir Region

Dr. Amal Ibrahim Ahmed Asiri*

Amal2019asiri@gmail.com

Abstract

This study aimed to propose a framework for developing school leadership skills in digital knowledge management in secondary schools within the Asir Educational Region from the perspective of secondary school principals. The study adopted the descriptive-analytical approach, and a questionnaire was used as the primary data collection instrument. The questionnaire was administered to a sample of 62 principals selected through stratified random sampling, representing 27.93% of the study population. The findings revealed that the level of school leadership skills was high, with strategic thinking, school environment analysis, and the use of digital technologies to support decision-making emerging as the most prominent strengths. However, some weaknesses were identified in organizational flexibility and ethical leadership. The results also indicated that the level of digital knowledge management implementation was high, particularly in the areas of knowledge storage, organization, and utilization in decision-making. In contrast, relatively lower levels were observed in digital knowledge generation and innovation in educational content production. Furthermore, the study found a strong positive correlation between school leadership skills and digital knowledge management, highlighting the pivotal role of school leadership in enhancing the efficiency of digital knowledge management within educational environments. Based on these findings, a proposed framework was developed around four main dimensions: Digital leadership skills development, digital knowledge management, a supportive organizational environment, and professional development for school leaders. The framework also included implementation mechanisms, success requirements, practical recommendations, and suggestions for future research.

Keywords: school leadership skills, digital knowledge management, digital transformation, digital leadership, secondary schools

* Phd at King Khalid University-Leadership and Supervision department, Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Asiri, A. I. A (2026). A Proposed Framework for Developing School Leaders' Skills in Digital Knowledge Management from the Perspective of Secondary School Principals in Asir Region, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 405 -451.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

د. أمل إبراهيم أحمد عسيري *

Amal2019asiri@gmail.com

الملخص

هدفت هذا الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة عسير التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، حيث طُبِّقت على عينة بلغت (62) مديرًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، بنسبة تمثيل بلغت (27.93%) من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات القيادات المدرسية جاء بدرجة مرتفعة، حيث برزت مهارات التفكير الاستراتيجي، وتحليل البيئة المدرسية، وتوظيف التقنيات الرقمية في دعم القرار، في حين ظهرت بعض أوجه الضعف في المرونة التنظيمية والقيادة الأخلاقية. كما تبين أن مستوى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية جاء بدرجة مرتفعة أيضًا، مع تفوق في مجالي التخزين والتنظيم وتوظيف المعرفة في اتخاذ القرار، مقابل ضعف نسبي في توليد المعرفة الرقمية والابتكار في إنتاج المحتوى التعليمي. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، مما يؤكد الدور المحوري للقيادة المدرسية في تعزيز كفاءة إدارة المعرفة الرقمية داخل البيئة التعليمية. وبناءً على هذه النتائج، تم تطوير تصور مقترح يركز على أربعة محاور رئيسية: تطوير المهارات القيادية الرقمية، وإدارة المعرفة الرقمية، والبيئة التنظيمية الداعمة، والتنمية المهنية للقيادات المدرسية. كما تضمن التصور آليات تنفيذ، ومتطلبات نجاح، وتوصيات تطبيقية، إلى جانب مقترحات لدراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مهارات القيادة المدرسية، إدارة المعرفة الرقمية، التحول الرقمي، القيادة الرقمية، المدارس الثانوية.

* دكتوراه جامعه الملك خالد - قسم ادارة واشراف تربوي، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: عسيري، أ. إ. أ. (2026). تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 405-451

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة الدراسة

يشهد القطاع التعليمي تحولات متسارعة؛ نتيجة التطور المتنامي في التقنيات الرقمية، خاصة الذكاء الاصطناعي وتحليلات البيانات ومنصات التعلم الإلكتروني، الأمر الذي أدى إلى إعادة تشكيل أدوار القيادات المدرسية لتتجاوز المهام الإدارية التقليدية نحو قيادة التحول الرقمي وإدارة المعرفة وتوظيف التقنيات الحديثة، لتحسين جودة التعليم وتعزيز الكفاءة المؤسسية، وقد أكدت الدراسات الحديثة أن نجاح التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية يرتبط بامتلاك القيادات المدرسية مهارات قيادية متقدمة، تشمل التفكير الاستراتيجي، واتخاذ القرار القائم على البيانات، وإدارة التغيير، وبناء ثقافة رقمية داعمة للابتكار.

وفي هذا السياق، أصبحت إدارة المعرفة الرقمية من المرتكزات الأساسية لتطوير الأداء المدرسي في عصر الاقتصاد المعرفي، من خلال عمليات توليد المعرفة الرقمية واكتسابها وتخزينها وتبادلها وتطبيقها داخل البيئة التعليمية (Ly, 2023)، كما أشارت الدراسات إلى أن المدارس التي يقودها مديرون يمتلكون مهارات قيادية رقمية مرتفعة تحقق مستويات أفضل في توظيف المعرفة الرقمية وتحسين نواتج التعلم والاستدامة التعليمية (Kusumawardani Putri et al., 2023؛ Lomachinska et al., 2025).

ورغم التوسع في استخدام المنصات الرقمية بعد جائحة كورونا، ما يزال مستوى إدارة المعرفة الرقمية في العديد من المدارس متوسطاً، نتيجة ضعف المهارات القيادية الرقمية ومحدودية التدريب والدعم المؤسسي (العُمري، 2024؛ Jegede et al., 2024). كما أظهرت الأدبيات العربية وجود فجوة بين التوجهات الداعمة للتحول الرقمي والممارسات الفعلية للقيادات المدرسية، مع التركيز على البنية التقنية أكثر من تنمية المهارات القيادية اللازمة لإدارة المعرفة الرقمية بفاعلية (الجعيري وجاد الله، 2025؛ العراقي، 2024).

وتزايد أهمية هذا الموضوع في مرحلة التعليم الثانوي؛ نظراً لارتباطها بإعداد الطلبة لمتطلبات التعليم العالي وسوق العمل الرقمي، في حين قد ينعكس ضعف إدارة المعرفة الرقمية سلباً على جودة المخرجات التعليمية حتى مع توفر التقنيات الحديثة (Suryawati et al., 2025). وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت القيادة المدرسية أو إدارة المعرفة الرقمية بصورة منفصلة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي بحثت العلاقة التكاملية بين مهارات القيادة المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، خاصة في السياقات العربية والتعليم الثانوي.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية بمرحلة التعليم الثانوي بمنطقة عسير، بما يساهم في دعم التحول الرقمي وتحسين الأداء المؤسسي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة المرتبطة بالتعليم الجيد.

على الرغم من أهمية هذه الدراسة وما توصلت إليه من تحديد للمعوقات التنظيمية والمادية والبشرية المرتبطة بالتحول الرقمي، وتقديمها تصوراً مقترحاً لتطبيق التحول الرقمي في مدارس التعليم العام، إلا أنها ركزت على متطلبات ومعوقات التحول الرقمي بصورة عامة، ولم تناول بصورة مباشرة مهارات القيادات المدرسية اللازمة لإدارة المعرفة الرقمية أو آليات تطويرها، كما لم تبحث العلاقة بين الكفايات القيادية الرقمية وفاعلية تطبيق إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات المتخصصة في هذا المجال، ومنها الدراسة الحالية التي تسعى إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية (الحمد والزهراني، 2025).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

شهدت المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية تحولات متسارعة نحو الرقمنة في إطار مستهدفات وزارة التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، الأمر الذي أوجد متطلبات جديدة للقيادات المدرسية تتجاوز الأدوار الإدارية التقليدية، لتشمل إدارة المعرفة الرقمية وتوظيف التقنيات الحديثة في دعم عمليات التعليم والتعلم واتخاذ القرار، وقد أكدت الدراسات السابقة أهمية مهارات القيادات المدرسية في تحسين الأداء التعليمي وتنمية الكفاءات المهنية، كما أبرزت الدور المتنامي للقيادة الرقمية في تطوير الإدارة المدرسية ورفع كفاءتها (Smartina & Hidayat, 2026؛ الجعيري وجاد الله، 2025). وعلى الرغم من ذلك، أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود تحديات تحد من فاعلية القيادات المدرسية في ممارسة أدوارها الرقمية، من أبرزها نقص التدريب المستمر، وضعف الصلاحيات الإدارية، ومحدودية الموارد التقنية، وتفاوت الكفايات الرقمية، فضلاً عن محدودية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة في دعم القيادة المدرسية واتخاذ القرار (الجبوسي، 2024).

وفيما يتعلق بإدارة المعرفة الرقمية، أظهرت الدراسات أن المؤسسات التعليمية ما تزال تواجه صعوبات في الوصول إلى المعرفة الرقمية ومشاركتها وتوظيفها لدعم التعلم والابتكار، كما كشفت عن وجود تحديات مرتبطة بالبنية التحتية التقنية وثقافة مشاركة المعرفة والكفاءات الرقمية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة بفاعلية (العمرى، 2024).

ورغم تزايد الاهتمام بموضوعي القيادة المدرسية والتحول الرقمي في البيئة التعليمية السعودية، فإن الدراسات التي تناولت تطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية ما تزال محدودة، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، كما يلاحظ ندرة الدراسات التي سعت إلى بناء تصور مقترح لتطوير هذه المهارات، استناداً إلى آراء مديري المدارس أنفسهم في منطقة عسير التعليمية.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

ومن هذا المنطلق برزت الحاجة إلى دراسة واقع مهارات القيادات المدرسية المرتبطة بإدارة المعرفة
الرقمية ومستوى تطبيقها في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة عسير التعليمية، وصولاً إلى بناء تصور مقترح
يسهم في تطوير هذه المهارات وتعزيز فاعلية إدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، وبناءً على ذلك يمكن
صياغة مشكلة الدراسة في السؤال البحثي الآتي:

ما التصور المقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر
مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير؟
التساؤلات الفرعية:

- 1- ما مهارات القيادات المدرسية التي ينبغي توافرها في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري
المدارس الثانوية بمنطقة عسير؟
- 2- ما مدى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس
الثانوية بمنطقة عسير؟
- 3- ما التصور المقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم
الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف على مهارات القيادات المدرسية التي ينبغي توافرها في مدارس التعليم الثانوي من وجهة
نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير.
- 2- التعرف على مستوى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر
مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير.
- 3- تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم
الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الجوانب النظرية والعملية:

- 1- الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من الآتي:
 - تناول موضوع تطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية، بوصفه من الموضوعات
الحديثة المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم.
 - الإسهام في توسيع المعرفة العلمية المتعلقة بالقيادة المدرسية الحديثة ومتطلبات العمل التربوي في
البيئة الرقمية.

- إثراء الأدبيات التربوية والإدارية بالمفاهيم والنظريات المرتبطة بإدارة المعرفة الرقمية وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية.
- توضيح أبعاد إدارة المعرفة الرقمية ودورها في تحسين الأداء الإداري والتعليمي داخل المدارس.
- تقديم إطار معرفي يساعد الباحثين والمهتمين على دراسة قضايا القيادة المدرسية في ظل التطورات التقنية المعاصرة.
- سد جانب من النقص في الدراسات العربية والسعودية التي تناولت تطوير مهارات القيادات المدرسية في مجال إدارة المعرفة الرقمية.
- توفير مرجع علمي يمكن الاستفادة منه في إجراء دراسات وبحوث مستقبلية ذات صلة بالقيادة الرقمية وإدارة المعرفة.

2- الأهمية التطبيقية (العلمية) تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

- تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية بما يساهم في تحسين الأداء الإداري والتعليمي.
- مساعدة القيادات المدرسية على تعزيز ممارساتها المهنية المرتبطة بإدارة المعرفة في البيئة الرقمية.
- دعم صناع القرار في وزارة التعليم وإدارات التعليم في تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية.
- الإسهام في تطوير البرامج التدريبية والمهنية التي تتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.
- توفير مؤشرات وإجراءات عملية يمكن توظيفها لتطبيق إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية.
- دعم عمليات اتخاذ القرار من خلال تحسين آليات جمع المعرفة وتبادلها وتوظيفها داخل المدرسة.
- تعزيز تبادل الخبرات والمعارف بين العاملين في المدارس بما يساهم في رفع كفاءة العمل المؤسسي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج متخصصة لتنمية المهارات القيادية والرقمية للقيادات المدرسية.
- الإسهام في تحسين جودة الأداء المؤسسي والتعليمي في مدارس التعليم الثانوي.
- دعم تحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 المتعلقة بتطوير التعليم والتحول الرقمي.

خامساً: حدود الدراسة:

تُحدد حدود الدراسة لتوضيح الإطار الذي أُجريت فيه، ما يعزز دقة تفسير النتائج وإمكانية تعميمها.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

1. الحدود الموضوع: تقتصر هذه الدراسة على بناء تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية.

2. الحدود البشرية: جميع مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية.

3. الحد المكاني: جميع المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية.

4. الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام 1447 هـ.

سادسا: التعاريف الإجرائية للدراسة:

تعتمد التعاريف الإجرائية على كيفية قياس المتغيرات في هذه الدراسة تحديداً، وليس على تعريفاتها النظرية العامة.

1. مهارات القيادات المدرسية (المتغير المستقل):

تُعرف إجرائياً بأنها:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها قائد المدرسة في أداة الدراسة (الاستبانة) المخصصة لقياس المهارات القيادية في ضوء التحول الرقمي، والتي تشمل أبعاداً، مثل التخطيط الاستراتيجي المبني على البيانات، توظيف التقنيات الرقمية، إدارة الموارد إلكترونياً، إدارة التغيير، تعزيز الشفافية والمساءلة، ودعم الابتكار، وتُقاس هذه المهارات من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات المحور المخصص لها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تعكس الدرجة المرتفعة مستوى عالياً من توافر المهارات القيادية.

2. إدارة المعرفة الرقمية (المتغير التابع):

تُعرف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي تعكس مستوى ممارسة المدرسة لعمليات إدارة المعرفة في بيئة رقمية، كما يقيسها متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات المحور المخصص لذلك في أداة الدراسة.

وتتضمن الأبعاد الآتية:

- توليد المعرفة الرقمية: الدرجة التي تعكس قدرة المدرسة على إنتاج أفكار وممارسات ومحتوى رقمي جديد، كما يُقاس ذلك من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرات التي تقيس مدى تشجيع الابتكار الرقمي، تطوير المبادرات التعليمية الرقمية، إنتاج محتوى إلكتروني جديد، والاستفادة من البيانات في توليد حلول تعليمية مبتكرة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى قدرة المدرسة على توليد معرفة رقمية جديدة بصورة منهجية ومنظمة.
- تخزين وتنظيم المعرفة الرقمية: الدرجة التي تعكس مدى توافر أنظمة وأدوات رقمية لحفظ المعرفة وتنظيمها وتصنيفها بطريقة تسهل استرجاعها واستخدامها، كما يُقاس ذلك بمتوسط

استجابات أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بوجود مستودعات رقمية، قواعد بيانات تعليمية، وآليات واضحة لأرشفة الوثائق والمحتوى الرقمي، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة المدرسة في حفظ المعرفة الرقمية وتنظيمها وفق معايير محددة.

- مشاركة وتبادل المعرفة الرقمية: الدرجة التي تعكس مستوى التفاعل والتعاون الرقمي بين المعلمين والإدارة والجهات التعليمية الأخرى في تبادل الخبرات والمعلومات، ويُقاس ذلك من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرات المتعلقة باستخدام المنصات الإلكترونية، عقد الاجتماعات الافتراضية، نشر الخبرات عبر القنوات الرقمية، وتعزيز ثقافة المشاركة المعرفية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود بيئة مدرسية داعمة لتداول المعرفة رقمياً بصورة فعالة.
- تطبيق المعرفة الرقمية: الدرجة التي تعكس مدى توظيف المعرفة الرقمية المتاحة في تحسين العمليات الإدارية والتعليمية واتخاذ القرار، كما يُقاس ذلك من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرات المرتبطة باستخدام البيانات الرقمية في التخطيط، تطوير الأداء التعليمي، حل المشكلات المدرسية، وتحسين جودة الخدمات التعليمية، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الاستفادة العملية من المعرفة الرقمية داخل المدرسة.
- دعم الابتكار في البيئة الرقمية: الدرجة التي تعكس مدى توفير المدرسة بيئة تنظيمية وتقنية، تشجع الإبداع والتجريب في المجال الرقمي، ويُقاس ذلك من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بتقديم الحوافز للمبادرات الرقمية، دعم تصميم المقررات الإلكترونية، تبني الأفكار الجديدة، وتخصيص موارد لتطوير مشروعات تعليمية رقمية مبتكرة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود ثقافة مؤسسية داعمة للابتكار الرقمي المستدام.

الإطار النظري

مهارات القيادة المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية:

يشهد العالم اليوم تحولاً رقمياً متسارعاً، يعيد تشكيل ملامح القطاع التعليمي، ما يفرض على المؤسسات التعليمية تبني نماذج قيادية وإدارية جديدة، تستجيب لهذه المتغيرات. وتُعد القيادة المدرسية الفاعلة حجر الزاوية في نجاح أي مؤسسة تعليمية؛ حيث تشير تقديرات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو، 2024) إلى أن جودة القيادة تسهم بنسبة تصل إلى 27% في تفسير تباين النتائج التعليمية بين المدارس، وفي خضم هذا التحول، يبرز مفهوم إدارة المعرفة الرقمية كمدخل استراتيجي لتعزيز الابتكار وتحسين الأداء المؤسسي في البيئات التعليمية. ينطلق هذا الإطار النظري من افتراض أساسي مفاده أن جاهزية القيادات المدرسية رقمياً تمثل شرطاً ضرورياً لنجاح تطبيق عمليات إدارة المعرفة الرقمية، ما يستدعي فهماً تكاملياً للمفهومين، ويهدف هذا الإطار إلى تقديم نموذج نظري متكامل يربط بين مهارات

القيادة المدرسية في العصر الرقمي وعمليات إدارة المعرفة الرقمية، بما يخدم الدراسة الحالية التي تسعى إلى تطوير مهارات القيادات المدرسية في منطقة عسير في هذا المجال.

المحور الأول: مهارات القيادة المدرسية في العصر الرقمي:

أولاً: المفهوم النظري لمهارات القيادة المدرسية:

تشير مهارات القيادة المدرسية إلى مجموعة القدرات والكفايات المعرفية والسلوكية والتقنية التي تمكن قائد المدرسة من توجيه المجتمع المدرسي نحو تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، خاصة في ظل التحولات الرقمية المعاصرة (المفيز، 2023). تتجاوز هذه المهارات الإطار الإداري التقليدي، لتشمل القدرة على التعامل مع التعقيد التكنولوجي وقيادة التغيير الرقمي، ما يجعل القائد قادراً على تحويل المدرسة إلى "منظمة متعلمة" بالمعنى الذي طرحه (Senge (1990؛ أي منظمة قادرة على خلق المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعديل سلوكها ليعكس المعرفة والرؤى الجديدة.

ثانياً: الأبعاد النظرية لمهارات القيادة المدرسية المعاصرة:

يمكن تصنيف مهارات القيادة المدرسية في العصر الرقمي ضمن أربعة أبعاد رئيسة متكاملة:

1- البعد الاستراتيجي الرقمي:

يتعلق بقدرة القائد على استشراف المستقبل وصياغة توجهات المؤسسة في ضوء المتغيرات الرقمية، ويشمل: (وزارة التعليم، 2021)، (اليونسكو، 2024).

- الرؤية والتوجه المستقبلي: قدرة القائد على صياغة رؤية واضحة تتواءم مع متطلبات العصر الرقمي وأهداف التنمية المستدامة، وتحويلها إلى خطط عمل قابلة للتنفيذ.

- التفكير التحليلي القائم على البيانات: توظيف البيانات الرقمية والمؤشرات في تحليل البيئة المدرسية واتخاذ قرارات مستنيرة.

- التخطيط الاستراتيجي الرقمي: وضع خطط تطويرية تستشرف المستقبل وتدمج التقنية في صميم العملية التعليمية والإدارية.

2- البعد التقني الرقمي: يمثل الجانب التطبيقي لاستخدام التكنولوجيا في السياق القيادي، ويتضمن:

- التمكين التكنولوجي: قيادة مبادرات التحول الرقمي وتشجيع استخدام التقنيات الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز في التعليم (مهدي، 2024).

- الثقافة الرقمية الأخلاقية: تعزيز الاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا بين منسوبي المدرسة، وترسيخ مبادئ المواطنة الرقمية.

3- البعد القيادي الإداري: يرتبط بالأساليب القيادية التي يعتمد عليها القائد في تفاعله مع الفريق المدرسي، ويستند إلى:

- القيادة التحولية: تحفيز المعلمين على الابتكار والتطوير المهني الرقمي المستمر من خلال الإلهام والتأثير الإيجابي، وفق النموذج الذي طوره (Bass, 1985).
 - إدارة التغيير: التعامل المرن مع التحديات الرقمية وتشجيع المبادرات المبتكرة (العدوان، 2023).
 - 4- البعد الحوكمي والأخلاقي: يتعلق بضبط الأداء المؤسسي وضمان استدامته، ويشمل (Adams & Thompson, 2025؛ الجبوسي، 2024):
 - الحوكمة الرشيدة: تطبيق مبادئ الشفافية والعدالة والمساءلة في اتخاذ القرارات الإدارية والتربوية.
 - إدارة الأزمات: القدرة على التعامل مع المواقف الطارئة في الفضاء الرقمي، مثل اختراقات البيانات أو الأزمات الإلكترونية.
- وترى الباحثة أن الأبعاد الأربعة السابقة تتسم بعلاقة تكاملية وترابطية، حيث إن امتلاك الرؤية الاستراتيجية الرقمية لا يحقق أهدافه دون توفر المهارات التقنية اللازمة للتنفيذ، كما أن نجاح التحول الرقمي يتطلب قيادة قادرة على إدارة التغيير وتحفيز العاملين نحو تبني الممارسات الرقمية، وفي المقابل، فإن استدامة هذه الجهود تعتمد على وجود إطار حوكمي وأخلاقي يضمن الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا ويحافظ على أمن المعلومات وخصوصية البيانات. وبناءً على ذلك، فإن تطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية يُعد مدخلاً أساسياً لتعزيز فاعلية المدارس الثانوية في مواجهة التحديات المعاصرة وتحقيق أهداف التحول الرقمي، بما يساهم في بناء بيئة تعليمية قادرة على إنتاج المعرفة وتبادلها وتوظيفها لتحقيق التميز المؤسسي والتعليمي.

ثالثاً: الأسس النظرية لمهارات القيادة المعاصرة:

تستند مهارات القيادة المدرسية المعاصرة إلى عدة أطر نظرية تتكامل فيما بينها:

- 1- نظرية القيادة التحولية (Bass, 1985): تركز على قدرة القائد على إلهام الأتباع لتجاوز المصالح الشخصية لتحقيق الأهداف المؤسسية، عبر التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي. تكتسب هذه النظرية أهمية خاصة في سياق التحول الرقمي، حيث تحتاج المدارس إلى قادة يلهمون فرقهم لتبني التغيير والابتكار.
 - 2- نظرية القيادة التوزيعية: تشير إلى توزيع المهام والمسؤوليات القيادية على أعضاء الفريق وفق كفاءاتهم، ما يعزز المشاركة والمسؤولية الجماعية في إدارة المعرفة الرقمية (اليونسكو، 2024).
 - 3- نظرية القيادة الرقمية: تمثل إطاراً ناشئاً يدمج المهارات التقنية في الممارسات القيادية، مع التركيز على استخدام التكنولوجيا لتحسين التواصل والتعاون واتخاذ القرارات (المفيز، 2023).
- وترى الباحثة أن مهارات القيادة المدرسية المعاصرة تستند إلى إطار نظري متكامل يجمع بين القيادة التحولية والتوزيعية والرقمية، حيث تساهم القيادة التحولية في تعزيز التغيير والابتكار، وتدعم القيادة التوزيعية مشاركة المسؤولين وتبادل المعرفة، بينما توفر القيادة الرقمية الأدوات التقنية اللازمة لإدارة

المعرفة وتوظيفها، وتؤكد الباحثة أن تكامل هذه الأبعاد يمثل أساساً فعالاً لتطوير أداء القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية، بما يحقق الكفاءة والمواءمة مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

المحور الثاني: إدارة المعرفة الرقمية في المؤسسات التعليمية:

أولاً: المفهوم النظري لإدارة المعرفة الرقمية:

تعد إدارة المعرفة الرقمية امتداداً طبيعياً لمفهوم إدارة المعرفة في سياق التحول الرقمي، ويمكن تعريفها بأنها عملية منهجية ومنظمة لتوليد المعرفة واكتسابها وتنظيمها وتخزينها ومشاركتها وتطبيقها باستخدام التقنيات الرقمية والمنصات الإلكترونية، بهدف تحسين الأداء المؤسسي واتخاذ القرارات وتعزيز الابتكار في البيئة المدرسية (المصري، 2024؛ اليامي، 2017)، تستند هذه العملية إلى فكرة أساسية مفادها أن المعرفة تمثل المورد الأكثر قيمة في المؤسسات المعاصرة، خاصة في اقتصاد قائم على المعرفة (Davenport & Prusak, 2000).

ثانياً: عمليات إدارة المعرفة الرقمية:

تمثل عمليات إدارة المعرفة الرقمية دورة متكاملة تبدأ بتوليد المعرفة وتنتهي بتطبيقها، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي (الرميث والعيان، 2024):

- 1- توليد المعرفة الرقمية (Knowledge Creation): تشمل إنشاء محتوى تعليمي رقمي مبتكر، وتوظيف التقنيات الحديثة في إنتاج المعرفة، وتشجيع البحث التربوي الرقمي، يستند هذا البعد إلى نموذج "خلق المعرفة التنظيمية" الذي طوره (Nonaka & Takeuchi (1995)، والذي يفترض أن المعرفة تُخلق من خلال التفاعل الجدلي بين المعرفة الضمنية (الخاصة بالخبرات والمهارات) والمعرفة الصريحة (الموثقة والمنظمة)، عبر أربع عمليات تحويلية: التبادل الاجتماعي (Socialization)، والتجسيد (Externalization)، والدمج (Combination)، والاستبطان (Internalization).
- 2- اكتساب المعرفة الرقمية (Knowledge Acquisition): تتمثل في توفير مصادر تعليمية رقمية متنوعة، وتسهيل الوصول إلى المنصات التعليمية والدورات التدريبية المفتوحة (MOOCs)، واستخدام محركات البحث الأكاديمية المتخصصة.
- 3- تنظيم وتخزين المعرفة الرقمية (Knowledge Organization & Storage): تتضمن إنشاء مستودعات رقمية منظمة للمحتوى التعليمي (Digital Repositories)، وتصنيف المعرفة وفق معايير واضحة (Taxonomies) لتسهيل استرجاعها، مع تطبيق سياسات أمنية متكاملة لحماية المعلومات.
- 4- مشاركة وتبادل المعرفة الرقمية (Knowledge Sharing & Transfer): تقوم على استخدام منصات التعلم التعاوني الرقمية (Collaborative Platforms)، ونشر ثقافة مشاركة المعرفة داخل المجتمع المدرسي، وتنظيم فعاليات رقمية لتبادل الخبرات.

5- تطبيق المعرفة الرقمية (Knowledge Application): تمثل الهدف النهائي لعمليات إدارة المعرفة، حيث يتم توظيف المعرفة الرقمية في دعم القرارات التعليمية والإدارية، وتحسين نواتج التعلم، واستخدام التحليلات التعليمية (Learning Analytics) لتقويم الأداء.

دورة متكاملة لعمليات إدارة المعرفة الرقمية في المدارس:

لا يمكن فصل عمليات إدارة المعرفة الرقمية عن بعضها؛ فهي تشكل دورة حياة متكاملة للمعرفة داخل المدرسة، والممثلة في المراحل الآتية (Jegade et al. 2024):

1- اكتساب المعرفة وتوليدها: تبدأ الدورة باكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة، سواء داخلية (خبرات المعلمين، مخرجات المشاريع) أو خارجية (مناهج جديدة، أبحاث تربوية، مصادر تعليمية مفتوحة)، كما تتضمن توليد معرفة جديدة من خلال البحث والإبداع التربوي.

2- تنظيم المعرفة وتمثيلها: بعد اكتسابها، تحتاج المعرفة إلى التنظيم والتصنيف وفق هيكل منطقي (حسب المادة الدراسية، الصف، نوع المورد) وتخزينها في مستودعات معرفية رقمية (مثل نظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS) يسهل البحث فيها واسترجاعها.

3- مشاركة المعرفة ونشرها: جوهر إدارة المعرفة هو إتاحتها للآخرين. يتم ذلك عبر أنظمة إدارة التعلم (LMS) التي تتيح الوصول إلى المحتوى، وأدوات التعاون الرقمية التي تمكن المعلمين والطلاب من تبادل الخبرات، وتكوين مجتمعات ممارسة افتراضية.

4- تطبيق المعرفة واستخدامها: الهدف النهائي هو توظيف المعرفة في تحسين الممارسات التعليمية، يتجلى ذلك في تخصيص التعلم ليناسب احتياجات كل طالب، واتخاذ قرارات تربوية مبنية على تحليلات التعلم (Learning Analytics)، واستخدام التقييمات الرقمية لتقديم تغذية راجعة فورية وفعالة.

ثالثاً: الأسس النظرية لإدارة المعرفة:

1- نظرية المنظمة المتعلمة (Senge, 1990): تشير إلى قدرة المؤسسة على خلق المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعديل سلوكها ليعكس المعرفة والرؤى الجديدة، تشكل هذه النظرية أساساً لفهم كيفية تحويل المدارس إلى مؤسسات متعلمة قادرة على التكيف مع المتغيرات الرقمية.

2- نظرية خلق المعرفة التنظيمية (Nonaka & Takeuchi, 1995): تقدم نموذجاً تفسيرياً لكيفية تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة والعكس، ما يشكل أساساً لفهم ديناميكيات توليد المعرفة في السياقات التعليمية الرقمية.

3- نظرية إدارة المعرفة (Davenport & Prusak, 2000): تؤكد على أهمية العمليات المنظمة لاكتساب المعرفة وتنظيمها واستخدامها ونشرها لتحسين الأداء المؤسسي.

رابعاً: تحديات تنفيذ إدارة المعرفة الرقمية:

يواجه تنفيذ هذا النموذج المتكامل مجموعة من التحديات المعقدة والمتداخلة التي يمكن تصنيفها وفق إطار TOE:

- 1- تحديات تكنولوجية ومنها:
 - ضعف البنية التحتية: عدم كفاية أجهزة الحاسوب، وشبكات الإنترنت بطيئة أو غير مستقرة، Liu & Li (2023)
 - مشكلات التكامل: صعوبة ربط أنظمة إدارة المعرفة الجديدة مع أنظمة المعلومات القائمة في المدرسة (Li & Zhao, 2022).
 - مخاوف الأمن والخصوصية: القلق من اختراق البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين، والتهديدات السيبرانية.
- 2- تحديات تنظيمية وثقافية:
 - مقاومة التغيير: تمسك بعض المعلمين والإداريين بالطرق التقليدية وخوفهم من المجهول (Zhang & Liu, 2021).
 - ضعف ثقافة المشاركة: غياب الحوافز المعنوية والمادية لمشاركة المعرفة، واعتبار المعرفة مصدر قوة فردي لا جماعي (Jiang et al., 2021).
 - غياب الدعم القيادي: عدم تبني القيادة المدرسية رؤية واضحة للتحويل الرقمي، وعدم توفير الموارد والتوجيه اللازمين (Shu & Yang, 2023).
- 3- تحديات بشرية:
 - الفجوة في المهارات الرقمية: ضعف مستوى الكفاءة الرقمية لدى بعض المعلمين والطلاب، ما يعيق استخدامهم الفعال للأدوات والمنصات.
 - نقص التدريب النوعي: عدم توفر برامج تطوير مهني مستمرة ومركزة على مهارات إدارة المعرفة الرقمية، وليس فقط على الاستخدام الأساسي للتكنولوجيا (Zhang et al., 2021).
 - انخفاض الدافعية: عدم اقتناع البعض بقيمة المشاركة في المبادرات الرقمية، خاصة إذا لم يرتبط ذلك بنظام تقييم أداء أو حوافز (Wang et al., 2022).
- 4- تحديات بيئية:
 - محدودية التمويل: شح الميزانيات المخصصة لشراء التقنيات وتطوير البنية التحتية وتدريب الكوادر (Wang et al., 2021).
 - غموض السياسات: عدم وجود سياسات واضحة وداعمة من وزارات التربية والتعليم لإدماج إدارة المعرفة الرقمية في الخطط الاستراتيجية للمدارس (Huang et al., 2020).

- الفجوة الرقمية المجتمعية: التفاوت في وصول الطلاب إلى التكنولوجيا والإنترنت في منازلهم، ما يخلق عدم تكافؤ في الفرص التعليمية (Qiu & Zhang, 2022).

وتستنتج الباحثة أن نجاح إدارة المعرفة الرقمية في المؤسسات التعليمية يتطلب تكاملاً بين الجوانب التقنية والتنظيمية والبشرية، إذ إن التحديات التنظيمية والبشرية تُعد الأكثر تأثيراً في فاعلية تطبيقها مقارنة بالتحديات التقنية. ويُعد تطوير مهارات القيادات المدرسية في القيادة الرقمية وإدارة المعرفة عاملاً محورياً في بناء ثقافة داعمة لتبادل المعرفة وتعزيز التحول الرقمي، بما يساهم في تحقيق الاستفادة المثلى من تطبيقات إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي.

خامساً: متطلبات نجاح إدارة المعرفة الرقمية في المدارس:

لمواجهة هذه التحديات وتحقيق الفائدة المرجوة، لا بد من توافر مجموعة من العوامل المساعدة والممكنة على المستويات ذاتها (العمرى ، 2024):

1- متطلبات تكنولوجياية:

- بنية تحتية رقمية موثوقة ومتاحة للجميع.
- أنظمة إدارة معرفة سهلة الاستخدام ومصممة وفق احتياجات المستخدمين.
- تكامل سلس بين الأنظمة المختلفة.
- أمان سيبراني قوي لحماية البيانات.

2- متطلبات تنظيمية وإدارية:

- قيادة مدرسية رؤيوية وداعمة، تتبنى استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة الرقمية.
- تنظيمية تشجع على التجريب والمشاركة والتعلم من الأخطاء.
- هيكل تنظيمي مرن يدعم فرق العمل والتعاون بين الأقسام.
- تخصيص ميزانية مستدامة للمبادرات الرقمية.

3- متطلبات بشرية:

- برامج تدريب وتطوير مهني مستمرة قائمة على الاحتياجات الفعلية، تركز على الجانب البيداغوجي للتكنولوجيا وليس الجانب التقني فقط.
- نظام حوافز (مادية ومعنوية) يشجع على المشاركة الفعالة في أنشطة إدارة المعرفة.
- إشراك المعلمين والطلاب في تصميم وتقييم الأدوات والمنصات الرقمية (تمكين المستخدمين).

4- متطلبات بيئية:

- دعم حكومي من خلال سياسات واضحة وتمويل كافٍ.
- شراكات استراتيجية مع الجامعات وشركات التكنولوجيا ومراكز البحث.

- تفعيل دور البحث التربوي في متابعة وتقييم تجارب إدارة المعرفة الرقمية ونشر الممارسات الناجحة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير مهارات القيادات المدرسية:

1. دراسة (Suryawati et al. 2026)

هدفت الدراسة إلى تحليل دور القيادة المدرسية في تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين في المدارس الابتدائية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على معلمي مدرسة SD Negeri 2 Tubanan في إندونيسيا، واستخدمت الاستبانة وتحليل الوثائق لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة المدرسية تسهم بصورة فاعلة في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، من خلال الإشراف التربوي والتحفيز ودعم برامج التطوير المهني، كما أكدت أهمية البيئة التعاونية في تنمية مهارات المعلمين، مع وجود تحديات تتعلق بضيق الوقت وضعف توظيف التكنولوجيا.

2. دراسة (Smartina & Hidayat 2026):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور استراتيجية "شجرة القراءة الصفية" في تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واعتمدت المنهج النوعي الوصفي باستخدام دراسة الحالة، وطبقت في مدرستين ابتدائيتين بإندونيسيا، وتم جمع البيانات بواسطة الملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق، وأظهرت النتائج تحسن دافعية الطلاب للقراءة وتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية، كما أكدت أهمية دور القيادة المدرسية في نجاح البرامج القرائية.

3. دراسة الحماد والزهراني (2025):

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء التحول الرقمي، والكشف عن المعوقات المرتبطة بذلك، وبناء تصور مقترح للتطوير، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي بأسلوب دلفي، وطبقت على عينة قصدية من الخبراء المتخصصين، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود معوقات تنظيمية ومادية وبشرية تحد من التحول الرقمي، وأبرزها ضعف الصلاحيات الإدارية وقصور الكفايات الرقمية لدى المديرين.

4. دراسة الجعيري وجاد الله (2025):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التكنولوجيا الرقمية في تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة بمدينة الخليل. واعتمدت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (30) مديراً ومديرة، إضافة إلى مقابلات مع (6) مديرين، وأظهرت النتائج أن التكنولوجيا الرقمية تسهم بدرجة مرتفعة في تطوير الإدارة المدرسية، خاصة في مجال تطوير المناهج والعمليات التعليمية، مع وجود صعوبات اقتصادية وإدارية وتقنية.

5. دراسة المتولي وجوهر والزي (2025):

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات تحسين المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية وآليات التغلب عليها، واستخدمت المنهج الوصفي، بينما لم يرد تحديد حجم العينة في العرض الحالي، واعتمدت على استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ضرورة اعتماد معايير دقيقة لاختيار القيادات المدرسية وتضمن المهارات القيادية ضمن التوصيف الوظيفي لقائد المدرسة.

6. دراسة (Adams & Thompson 2025):

هدفت الدراسة إلى استكشاف إمكانات الذكاء الاصطناعي في تطوير القيادة المدرسية والإدارة التعليمية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل الأدبيات والنماذج النظرية، وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساهم في رفع كفاءة القادة المدرسين وتحسين اتخاذ القرار وتعزيز التواصل.

7. دراسة الشهري والفايدي (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة المدرسية في تعزيز المهارات القيادية لدى الطلاب في المدارس الأهلية، واعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طبقت على (77) معلماً، وأظهرت النتائج أهمية الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، مع وجود معوقات تحد من تطبيقها.

8. دراسة الرميث والعيضان (2024):

هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء القيادة الرقمية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على (362) قائداً وقائدة مدرسة، وأظهرت النتائج وجود احتياج متوسط للتطوير المهني في أبعاد القيادة الرقمية، وخاصة إدارة التحول الرقمي.

9. دراسة عبد السلام وجوهر ورضوان (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طبقت على (100) مدير ومديرة، وأظهرت النتائج أن القيادة المدرسية تؤدي دوراً كبيراً في تنمية الإبداع لدى المعلمين.

10. دراسة الجبوسي (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مهارات القيادة المستقبلية لدى مديري مدارس التعليم والتدريب المهني وعلاقتها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واعتمدت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (556) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى المهارات القيادية المستقبلية واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ووجود علاقة إيجابية بينهما.

11. دراسة (Oro & Divinagracia) (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المهارات الإدارية والقيادية والتنظيمية في أداء مديري المدارس الابتدائية الحكومية، واعتمدت المنهج الوصفي الكمي، وطبقت على عينة مكونة من (58) مدير مدرسة ابتدائية حكومية في مقاطعة بوهول بالفلبين، واستخدم الباحثان الاستبانة المقننة وتحليل الانحدار الإحصائي لجمع البيانات وتحليلها، وأظهرت النتائج تمتع مديرو المدارس بمستوى مرتفع من المهارات الإدارية والقيادية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين هذه المهارات ومستوى الأداء الوظيفي للمديرين، الأمر الذي يؤكد أهمية برامج التدريب القيادي والتطوير المهني المستمر.

12. دراسة العدوان (2023):

هدفت الدراسة إلى تطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي، واعتمدت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (214) من مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين في مدارس لواء الجامعة، وأظهرت النتائج أهمية التحول الرقمي في تعزيز المعرفة الإدارية والذاتية للمديرين، وتنمية قدراتهم المهنية، وإكسابهم أنماطاً إدارية حديثة تساهم في صنع القرار والتنمية المهنية المستدامة.

13. دراسة بن الهنائي وخميس (2021):

هدفت الدراسة إلى تقويم دور برنامج القيادة المدرسية بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في تطوير المهارات القيادية لدى خريجه من مديري المدارس ومساعدتهم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (204) متدربين في سلطنة عمان، وأشارت النتائج إلى أن برنامج القيادة المدرسية أسهم بدرجة كبيرة في تطوير المهارات القيادية لدى الخريجين، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.61).

14. دراسة عبد الحميد (2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جدارات القيادات المدرسية ومعوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد، والكشف عن العلاقة بينهما، واعتمدت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (325) من القيادات المدرسية بمحافظة أسيوط، وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح للجدارات القيادية المطلوبة في ضوء المتغيرات المعاصرة والخبرات الدولية، بما يساهم في تعزيز جودة الأداء المؤسسي.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير إدارة المعرفة الرقمية:

1. دراسة (Lomachinska et al. 2025):

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين المواطنة الرقمية وإدارة المعرفة في التعليم ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل الأدبيات، وأظهرت النتائج أن إدارة المعرفة الرقمية تساهم في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وتحسين الوصول إلى المعرفة.

2. دراسة العمري (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق الإدارة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الحسكة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (38) فقرة طبقت على (397) مدرساً، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الرقمية جاء أقل من المتوسط، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة.

3. دراسة قادم وعبد القادر (2024):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إدارة المعرفة في تعزيز التوجه الرقمي بمؤسسات التعليم العالي، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (76) أستاذاً جامعياً، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لإدارة المعرفة في تعزيز التوجه الرقمي.

4. دراسة (Jegade et al. 2024):

هدفت الدراسة إلى فحص أثر الثورة الرقمية على إدارة المعرفة لدى طلاب المدارس الثانوية، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة على عينة من الطلاب، وأظهرت النتائج تأثيراً إيجابياً للثورة الرقمية في الوصول إلى المعرفة ومشاركتها وتوظيفها، كما كشفت النتائج عن وجود تحديات تتعلق بضعف البنية التحتية الرقمية، وقصور مهارات بعض المعلمين، والحاجة إلى دمج التكنولوجيا بشكل منهجي في المناهج الدراسية.

5. دراسة الشهري والهادي (2023):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور ممارسات إدارة المعرفة في تطبيق التحول الرقمي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على (509) موظفين مدنيين في قطاع الأمن العام بمنطقة عسير، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين إدارة المعرفة والتحول الرقمي، كما أشارت النتائج إلى أن ورش العمل الداخلية تشكل وسيلة فعالة لتبادل المعارف والخبرات بين الموظفين، وأظهرت الدراسة أيضاً أن التقنيات الرقمية تُستخدم بنجاح في عمليات تخزين المعرفة المؤسسية وحفظها.

6. دراسة (Ly 2023):

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج لإدارة معرفة الطلاب في الجامعات الفيتنامية في ظل الاقتصاد الرقمي، وقياس العوامل المؤثرة في وعي الطلاب بإدارة المعرفة، واعتمدت المنهج الكمي باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM-PLS)، وطبقت على عينة مكونة من (351) طالباً جامعياً، وأظهرت النتائج أن تطبيق المعرفة كان العامل الأكثر تأثيراً في إدارة المعرفة، يليه مشاركة المعرفة ثم جمعها وإنشاؤها، كما أكدت أهمية التكنولوجيا الرقمية في تسريع عمليات مشاركة المعرفة وتحسين فاعليتها.

7. دراسة Kusumawardani Putri وآخرين (2023):

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى نضج إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام نموذج نضج القدرات الرقمية (DCMM)، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص واقع إدارة المعرفة الرقمية بالمؤسسات التعليمية، وأظهرت النتائج أن مستوى النضج المعرفي بلغ المستوى الثاني، مع وجود مشكلات تتعلق بضعف التوثيق ومحدودية مشاركة المعرفة والاعتماد على المعرفة الفردية، كما اقترحت الدراسة نظاماً إلكترونياً لإدارة المعرفة قائماً على الويب.

8. دراسة الفايد وسليبي والرباعي (2022):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات إدارة المعرفة في بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي بجامعة الملك عبدالعزيز، واستخدمت المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالات المتعددة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تصورات الأكاديميين حول إمكانية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة المعرفة. وجاء بعد التخزين الرقمي للمعرفة في المرتبة الأولى، يليه التطبيق والاستخدام ثم الاكتساب والمشاركة، في حين جاء توليد المعرفة في المرتبة الأخيرة.

9. دراسة Cuc (2021):

هدفت الدراسة إلى توضيح دور المهارات الرقمية للقرن الحادي والعشرين في تحسين إدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية بعد جائحة كوفيد-19، واعتمدت المنهج التحليلي النظري، وأظهرت النتائج أن مهارات الاتصال الرقمي والعمل التعاوني وإدارة المعلومات تمثل متطلبات أساسية لتعزيز إدارة المعرفة، وأن نجاح التحول الرقمي يعتمد بصورة كبيرة على تنمية المهارات البشرية الرقمية.

10. دراسة Tosic & Zivkovic (2019):

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين إدارة المعرفة والابتكار والأداء المؤسسي في العصر الرقمي، واعتمدت المنهج التحليلي المقارن من خلال دراسة بيانات (126) دولة، وأظهرت النتائج أن الاستثمار في المعرفة والتكنولوجيا ورأس المال البشري يسهم بصورة مباشرة في تعزيز الابتكار وتحسين الأداء المؤسسي، كما أن غياب البنى التنظيمية الداعمة لإدارة المعرفة يؤدي إلى ضعف الابتكار واستدامته.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

التعليق العام على الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القيادات المدرسية:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القيادات المدرسية أن معظمها ركز على إبراز الدور الحيوي للقيادات المدرسية في تطوير الأداء التعليمي والإداري، وتحقيق متطلبات التحول الرقمي، وتعزيز الإبداع والكفاءة المهنية لدى المعلمين، كما أظهرت نتائج هذه الدراسات أن امتلاك القيادات المدرسية للمهارات القيادية الحديثة، وخاصة المهارات الرقمية والمستقبلية، يسهم بصورة مباشرة في رفع كفاءة العمل المدرسي وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

ومن حيث المنهجية، اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي بمختلف أنواعه (الوصفي المسحي، والوصفي التحليلي)، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، مع توظيف المقابلات وتحليل الوثائق في بعض الدراسات، كما تنوعت مجتمعات الدراسة وعيناتها لتشمل المديرين والمعلمين والخبراء التربويين في بيئات تعليمية مختلفة عربية وأجنبية.

وتتشابه هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع القيادات المدرسية وتطوير مهاراتها لمواكبة المتغيرات المعاصرة، ولا سيما التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والقيادة الرقمية، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في أن معظمها تناول المهارات القيادية بوصفها متغيراً مستقلاً، يرتبط بالأداء الإداري أو التطوير المهني أو الإبداع أو التحول الرقمي، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء علاقتها بمتغير إدارة المعرفة الرقمية، كما تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على الربط بين المهارات القيادية وإدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، وهو جانب لم يحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات السابقة. التعليق العام على الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة المعرفة الرقمية:

تشير الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة المعرفة الرقمية إلى تزايد الاهتمام بهذا المفهوم، بوصفه أحد المرتكزات الأساسية للتحول الرقمي وتطوير المؤسسات التعليمية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات أهمية إدارة المعرفة الرقمية في تحسين الوصول إلى المعرفة وتخزينها ومشاركتها وتوظيفها، بما يساهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي ودعم الابتكار وتحقيق التنمية المستدامة.

ومن الناحية المنهجية، تنوعت الدراسات بين المناهج الوصفية والتحليلية والنماذج الكمية والدراسات النظرية المقارنة، مع اعتماد الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسات الميدانية، كما شملت الدراسات بيانات تعليمية متنوعة، مثل المدارس والجامعات، إضافة إلى بعض القطاعات الأخرى التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة والتحول الرقمي.

وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في اهتمامها بإدارة المعرفة الرقمية وأهميتها في المؤسسات التعليمية، كما تؤكد الحاجة إلى تطوير البنية الرقمية والمهارات البشرية اللازمة لتفعيلها بصورة فعالة، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في أن معظمها ركز على أثر إدارة المعرفة الرقمية في التحول الرقمي أو الأداء المؤسسي أو التعلم الإلكتروني، في حين تتجه الدراسة الحالية إلى بحث علاقتها بمهارات القيادات المدرسية باعتبارها أحد العوامل المؤثرة في نجاح ممارسات إدارة المعرفة الرقمية داخل المدرسة.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، يلاحظ وجود اتفاق عام على أهمية كل من المهارات القيادية وإدارة المعرفة الرقمية في تطوير العمل التربوي وتحقيق الفاعلية المؤسسية، إلا أن معظم الدراسات تناولت هذين المتغيرين بصورة منفصلة، أو ركزت على أحدهما دون الآخر، كما أن العديد من الدراسات

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

أجريت في بيئات تعليمية مختلفة، خاصة مؤسسات التعليم العالي، في حين قلَّ اهتمامها بالبيئة المدرسية وعلاقة مهارات القيادات المدرسية بإدارة المعرفة الرقمية بصورة مباشرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري لمتغيري مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، وتحديد أبعادهما ومؤشراتها، واختيار المنهج البحثي المناسب وأدوات جمع البيانات، فضلاً عن الاستفادة من نتائجها في تفسير النتائج المتوقعة ومناقشتها، كما أسهمت الدراسات السابقة في الكشف عن الفجوة البحثية التي تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية بصورة مباشرة، الأمر الذي يبرر أهمية الدراسة الحالية ويعزز قيمتها العلمية.

وعليه: تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، وتحديد أبعادها ومتغيراتها، واختيار منهجيتها وأدواتها البحثية، كما تتميز عنها بمحاولتها استقصاء العلاقة بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، بما يسهم في سد فجوة بحثية وإثراء الأدبيات التربوية في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج (الوصفي التحليلي) الذي يفوق حاجز جمع المعلومات لوصف ظاهرة معينة، ليخوض في تفسيرها وكشف العلاقات التي تتكون بينها

مجتمع الدراسة وعينتها وحدودها الإحصائية:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية، والبالغ عددهم (222) مديراً،

أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها وفق الطريقة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل جميع المدارس والفئات ضمن المجتمع، وبلغ عدد الاستمارات الموزعة (76) استمارة، تم استرجاع (70) استمارة، منها (62) استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، وهي التي اعتمدت كحجم العينة الفعلي للدراسة، وتشكل هذه العينة ما نسبته 27.93% من مجتمع الدراسة الكلي.

وبالنظر إلى حجم العينة ومجتمع الدراسة، بلغ هامش الخطأ الإحصائي لهذه العينة عند مستوى ثقة 95% حوالي $\pm 10.6\%$ ،

كما يوضحه الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

اختيار عينة الدراسة والاستبيانات المستعادة والمستبعدة واستجابة الباحثين

الاستبيانات الموزعة		الاستبيانات المستعادة		الاستبيانات غير المستعادة		الاستبيانات غير الصالحة للتحليل		الاستبيانات الخاضعة للتحليل	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
76	100%	70	92.1%	6	7.9%	8	11.4%	62	88.66%

يتضح من الجدول أن معدل الاسترجاع الفعلي للاستبيانات كان مرتفعاً، حيث بلغ (92.1%) من إجمالي الاستبيانات الموزعة، ما يعكس تعاون المشاركين وانخراطهم الجيد في الدراسة، وبعد استبعاد الاستبيانات غير الصالحة للتحليل، بلغت نسبة الاستبيانات القابلة للاعتماد (81.6%) من الموزعة و(88.6%) من المستلمة، وهو ما يمثل حجمًا كافيًا لإجراء التحليلات الإحصائية بثقة.

يشير هذا المعدل إلى جودة جمع البيانات وموثوقية النتائج المتوقعة، ويعزز من مصداقية الدراسة ودرجة التمثيل الفعلي لعينة الدراسة، ما يتيح استخلاص استنتاجات دقيقة وقابلة للتعميم ضمن نطاق الدراسة.

خصائص عينة الدراسة: لمعرفة خصائص عينة الدراسة فقد تم استخدام التكرارات والنسب المالية لتقدم إحصاءات وصفية للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة والمتمثلة في الجنس، العمر، المستوى الوظيفي، الخبرة، والمؤهل كما يوضح الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

خصائص عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكور	32	51.6%
	إناث	30	48.4%
	الإجمالي	62	100%
العمر	أقل من 30 سنة	22	35.5%
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	16	25.8%
	من 41 إلى أقل من 50 سنة	16	25.8%
	أكثر من 50 سنة	8	12.9%
	الإجمالي	62	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	3.2%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	16	25.8%
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	10	16.1%
	15 سنة فأكثر	34	54.8%

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل	الإجمالي	62	100%
	دبلوم	14	22.6%
	بكالوريوس	22	35.5%
	ماجستير	12	19.4%
	دكتوراه	14	22.6%
	الإجمالي	62	100%

يتضح من الجدول أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس يشير إلى تقارب نسبي بين الذكور والإناث؛ حيث بلغت نسبة الذكور (51.6%)، في حين بلغت نسبة الإناث (48.4%)، وهو ما يعكس توازناً مناسباً في تمثيل الجنسين داخل العينة.

أما فيما يتعلق بمتغير العمر، فقد تبين أن الفئة أقل من 30 سنة شكلت النسبة الأكبر من أفراد العينة بنسبة (35.5%)، تليها الفئتان من 30 إلى أقل من 40 سنة ومن 41 إلى أقل من 50 سنة بنسبة متساوية بلغت (25.8%) لكل منهما، في حين جاءت فئة أكثر من 50 سنة في المرتبة الأخيرة بنسبة (12.9%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الفئات العمرية الشابة والمتوسطة.

وفيما يخص متغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج أن الفئة 15 سنة فأكثر جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (54.8%)، تليها فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة (25.8%)، ثم فئة من 10 إلى أقل من 15 سنة بنسبة (16.1%)، وأخيراً فئة أقل من 5 سنوات بنسبة (3.2%). ويعكس ذلك تمتع غالبية أفراد العينة بخبرة مهنية طويلة.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد تبين أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يمثلون النسبة الأكبر من أفراد العينة، بنسبة (35.5%)، تليهم فئتا الدبلوم والدكتوراه بنسبة متساوية بلغت (22.6%) لكل منهما، ثم الحاصلون على درجة الماجستير بنسبة (19.4%). ويشير ذلك إلى ارتفاع المستوى العلمي لأفراد العينة، ما يعزز من قدرتهم على فهم موضوع الدراسة والتفاعل مع محاورها بدقة وموضوعية.

وبوجه عام، تعكس خصائص العينة تنوعاً ديموغرافياً مناسباً يدعم تحقيق أهداف الدراسة ويعزز موثوقية النتائج المستخلصة.

مصادر جمع البيانات والمعلومات:

1. المصادر الأولية: للحصول على البيانات المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات التي تم تصميمها وبناءها لأغراض الدراسة الحالية، حيث تم بناء الاستبانة بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، وذلك من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس (الاستبانات) المستخدمة في الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

2. المصادر الثانوية: تم الاستعانة بعدد من المصادر العربية والأجنبية المتوفرة، والمتمثلة في الكتب، والمجلات العلمية المحكمة، والرسائل والأطروحات الجامعية، والدوريات، وشبكة المعلومات (الإنترنت)، التي تناولت موضوعي مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، والتي كان لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لتغطية الجانب النظري من الدراسة وكذلك دعم الجانب العملي بها.

واستناد إلى ذلك صاغت الباحثة أداة الدراسة: وتكونت من قسمين هما:

القسم الأول: ويتضمن المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة طبقاً للمتغيرات الديموغرافية وهي الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، العمر.

القسم الثاني: ويتضمن (40) فقرة للمتغير المستقل والتابع ضمن مقياس ليكرت (Likert) للخيارات المتعددة الذي يحتسب أوزان تلك الفقرات بطريقة خماسية على النحو الآتي:

جدول رقم (3)

أوزان فقرات الدراسة بطريقة خماسية على النحو الآتي:

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
5	4	3	2	1

وقد توزعت الفقرات (40) لتشمل المتغيرين (المستقل والتابع) بمختلف أبعادها وهي:

- الفقرات (1-15) وتقيس المتغير المستقل مهارات القيادات المدرسية.

- الفقرات من 1-40 وتقيس البعد التابع (إدارة المعرفة الرقمية).

جدول رقم (4)

المتغير المستقل والتابع

المتغير المستقل	تسلسل الفقرات
مهارات القيادات المدرسية	1-15
المتغير التابع	
إدارة المعرفة الرقمية	16-40
توليد المعرفة الرقمية	16-20
اكتساب المعرفة الرقمية	21-25
تخزين المعرفة الرقمية وتنظيمها	26-30
مشاركة المعرفة الرقمية وتبادلها	31-35
تطبيق المعرفة الرقمية	36-40

صدق الأداة وثباتها:

1- الصدق الداخلي للأداة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة ارتباط المتغير المستقل (مهارات القيادة المدرسية) بأبعاد المتغير التابع (إدارة المعرفة الرقمية)، وكذلك ارتباطه بالمقياس الكلي. ويُعد هذا الإجراء من الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من مدى اتساق الأداة وقدرتها على قياس المفهوم الذي وضعت من أجله.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون بين مهارات القيادات المدرسية وأبعاد إدارة المعرفة الرقمية

م	المتغير المستقل	المتغير التابع وأبعاده	معامل الارتباط (R)
1	مهارات القيادات المدرسية (X)	اكتساب المعرفة الرقمية (Y2)	0.933
2	مهارات القيادات المدرسية (X)	تخزين وتنظيم المعرفة الرقمية (Y3)	0.920
3	مهارات القيادات المدرسية (X)	مشاركة وتبادل المعرفة الرقمية (Y4)	0.952
4	مهارات القيادات المدرسية (X)	تطبيق المعرفة الرقمية (Y5)	0.955
5	مهارات القيادات المدرسية (X)	إدارة المعرفة الرقمية ككل (Y)	0.967

يتضح من نتائج الجدول (4) وجود علاقات ارتباط موجبة قوية جدًا بين مهارات القيادات المدرسية وجميع أبعاد إدارة المعرفة الرقمية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.920 – 0.967)، وهي قيم مرتفعة تعكس قوة العلاقة الطردية بين المتغيرين.

وقد سجلت أعلى قيمة ارتباط مع بعد تطبيق المعرفة الرقمية (Y5)، ما يشير إلى أن فاعلية القيادة المدرسية ترتبط بدرجة أكبر بقدرتها على توظيف المعرفة الرقمية عمليًا داخل البيئة المدرسية. كما بلغ معامل الارتباط بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية ككل (0.967)، ما يدل على وجود علاقة طردية قوية جدًا، تؤكد أن ارتفاع مستوى مهارات القيادة يسهم في تعزيز مستوى إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية.

وتعد هذه النتائج مؤشرًا على تحقق درجة عالية من الاتساق الداخلي بين متغيرات الدراسة، كما تدعم الفرضية القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية.

2- ثبات الأداة:

اعتمدت الباحثة للتأكد من صلاحية الاستبانة على (4) محكمين متخصصين في مجال الإدارة التربوية، وقد قاموا بتعديل الاستبانة من حذف وإضافة واستبدال لبعض فقراتها، وتم الأخذ بإرشاداتهم، حيث تم تعديل الاستبانة بناء على هذه الملاحظات، إلى أن وصلت إلى صيغتها النهائية.

كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل أوميغا (McDonald's Omega).

الجدول (6)

الثبات الذاتي لمتغيرات الدراسة باستخدام معامل ألفا-كرونيباخ

م	المتغير	عدد الفقرات	معامل الثبات أوميغا (ω)	المستوى
	المتغير المستقل (X): مهارات القيادات المدرسية	15	0.968	مرتفع جدًا
	المتغير التابع (Y): إدارة المعرفة الرقمية	25	0.986	ممتاز
1	(Y1): توليد المعرفة الرقمية	5	0.889	مرتفع
2	(Y2): اكتساب المعرفة الرقمية	5	0.947	مرتفع جدًا
3	(Y3): تخزين المعرفة الرقمية وتنظيمها	5	0.946	مرتفع جدًا
4	(Y4): مشاركة المعرفة الرقمية وتبادلها	5	0.955	مرتفع جدًا
5	(Y5): تطبيق المعرفة الرقمية	5	0.955	مرتفع جدًا

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى أن جميع معاملات الثبات جاءت مرتفعة، حيث تراوحت قيم أوميغا بين (0.889 – 0.986)، وهي قيم تفوق الحد المقبول إحصائيًا للثبات (0.70)، ما يدل على اتساق داخلي قوي بين فقرات كل بعد من أبعاد الدراسة.

وقد بلغ معامل الثبات للمتغير المستقل (مهارات القيادة المدرسية) (0.968)، وهو مستوى مرتفع جدًا يعكس تجانسًا عاليًا بين فقراته.

كما جاءت معاملات الثبات لأبعاد إدارة المعرفة الرقمية مرتفعة جدًا، حيث سجل بعد مشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة (0.955)، ما يدل على قوة ترابط الفقرات الداخلية لكل منهما.

أما الثبات الكلي لإدارة المعرفة الرقمية فقد بلغ (0.986)، وهو مستوى ممتاز يشير إلى درجة عالية جدًا من الاتساق الداخلي، ويعكس جودة بناء الأداة وملاءمتها لقياس المفاهيم محل الدراسة بدقة وموثوقية.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية، ما يتيح الاعتماد على نتائجها في اختبار فرضيات الدراسة واستخلاص الاستنتاجات بثقة علمية.

الأساليب الإحصائية المتبعة:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، فقد اعتمدت الدراسة على الرزمة الإحصائية (SPSS) ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، اعتمادًا على النسب المئوية والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- 2- تحليل الانحدار المتعدد لاختبار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

3- تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression Analysis) لاختبار صلاحية النموذج واختبار المتغير

المستقل على أبعاد المتغير التابع.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

التحليل الوصفي لمحاور الدراسة:

التساؤل الفرعي الأول: ما مهارات القيادات المدرسية التي ينبغي توافرها في مدارس التعليم

الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال وفق المتوسطات الحسابية بهدف تحديد أولويات التطوير في مهارات

القيادة المدرسية.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لمتغير مهارات القيادات /المدرسية

الترتيب	مستوى الموافقة	نسبة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات المتغير المستقل
1	مرتفع	83.22	0.891	4.161	يوظف قائد المدرسة التفكير الاستراتيجي في التخطيط لتطوير الأداء المدرسي بالاعتماد على البيانات والمعلومات الرقمية.
2	مرتفع	80.00	1.056	4.000	يحلل قائد المدرسة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة ويستثمر نتائج التحليل في اتخاذ قرارات تطويرية فعالة.
3	مرتفع	78.70	1.226	3.935	يوظف قائد المدرسة التقنيات الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار وتحسين جودة التعليم.
4	مرتفع	78.06	0.970	3.903	يملك قائد المدرسة القدرة على صياغة رؤية ورسالة واضحة تتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة ومتطلبات التحول الرقمي.
5	مرتفع	78.06	1.127	3.903	يدير قائد المدرسة الموارد المدرسية بكفاءة مستفيداً من الأنظمة الإلكترونية في المتابعة والتقييم.
6	مرتفع	77.42	1.138	3.871	يعزز قائد المدرسة ثقافة الاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا الرقمية بين منسوبي المدرسة.
7	مرتفع	77.42	1.194	3.871	يمكن قائد المدرسة المعلمين ويفوض الصلاحيات بما يعزز الثقة والمسؤولية المؤسسية.
8	مرتفع	76.78	1.176	3.839	يطبق قائد المدرسة مبادئ الحوكمة الرشيدة في إدارة الموارد البشرية والمادية والتقنية.
9	مرتفع	76.78	1.204	3.839	يملك قائد المدرسة القدرة على إدارة الأزمات والمواقف الطارئة واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

الترتيب	مستوى الموافقة	نسبة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات المتغير المستقل
10	مرتفع	76.78	1.257	3.839	يربط قائد المدرسة خطط وبرامج المدرسة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد.
11	مرتفع	76.12	1.128	3.806	يقود قائد المدرسة مبادرات التحول الرقمي ويشجع استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية والإدارية.
12	مرتفع	75.48	1.220	3.774	يملك قائد المدرسة مهارات تواصل فعالة، ويستخدم القنوات الرقمية في تعزيز التعاون والعمل الجماعي.
13	مرتفع	75.48	1.137	3.774	يحفز قائد المدرسة المعلمين على الابتكار والتطوير المهني المستمر في مجال التعليم الرقمي.
14	منخفض	49.68	1.327	2.484	يتعامل قائد المدرسة بمرونة مع التغيرات والتحديات التعليمية، ويشجع المبادرات المبتكرة.
15	منخفض	45.80	1.260	2.290	يتخذ قائد المدرسة قراراته وفق معايير أخلاقية تتسم بالعدالة والشفافية والمساءلة.
	مرتفع	73.72%	0.890	3.6860	المتوسط العام لمتغير مهارات القيادات المدرسية

تشير النتائج العامة للجدول إلى أن مستوى مهارات القيادات المدرسية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.686) ونسبة موافقة (73.72%)، ما يعكس إدراك مديري المدارس لأهمية امتلاك القائد المدرسي لمجموعة من المهارات القيادية الحديثة المرتبطة بالتفكير الاستراتيجي، والتحليل البيئي، وتوظيف التقنيات الرقمية، والحوكمة، وتمكين الكوادر التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توجهات وزارة التعليم نحو تعزيز التحول الرقمي في التعليم، وما تبع ذلك من برامج تدريبية ومبادرات تطوير قيادي، أسهمت في رفع مستوى الوعي بالممارسات القيادية المعاصرة.

وتُظهر النتائج أن أعلى المهارات ممارسة تمثلت في توظيف التفكير الاستراتيجي في التخطيط المدرسي، يليه تحليل البيئة الداخلية والخارجية واتخاذ القرارات التطويرية، ثم توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في دعم القرار، وتعكس هذه النتائج انتقالاً نسبياً في دور القائد المدرسي من الدور الإداري التقليدي إلى الدور الاستراتيجي القائم على البيانات، وهو ما يتسق مع أدبيات القيادة الرقمية التي تؤكد أهمية اتخاذ القرار المبني على البيانات والتحليلات في تحسين الأداء المدرسي (Senge, Bass, 1985؛ المفيز، 2023).

كما جاءت مجموعة من المهارات في مستوى مرتفع أيضاً، مثل صياغة الرؤية المدرسية، وإدارة الموارد عبر الأنظمة الرقمية، وتعزيز الثقافة الرقمية الأخلاقية، وتمكين المعلمين، وتطبيق الحوكمة

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

الرشيدة، وتشير هذه النتائج إلى وجود توجه إيجابي نحو تبني ممارسات القيادة التحولية والتوزيعية داخل المدارس، حيث تتقاطع هذه الممارسات مع مفاهيم القيادة الحديثة التي تركز على المشاركة، وبناء الثقافة التنظيمية، وتوزيع المسؤوليات (اليونسكو، 2024).

في المقابل، كشفت النتائج عن انخفاض نسبي في بعض المهارات، أبرزها المرونة في التعامل مع التغيرات، واتخاذ القرارات وفق معايير أخلاقية عالية من الشفافية والمساءلة، وهي نتيجة لافتة قد تعكس فجوة بين المعرفة النظرية بالممارسات القيادية وبين التطبيق الفعلي لها في السياق المدرسي، ويمكن تفسير ذلك بوجود ضغوط تنظيمية أو ضعف في ترسيخ ممارسات الحوكمة السلوكية والقيادة الأخلاقية في البيئة المدرسية، وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات الحديثة التي ربطت بين ضعف البعد القيادي في القيادة وبين محدودية فاعلية التحول الرقمي (Wang et al., 2022؛ Zhang & Liu, 2021).

كما أن التباين بين المهارات المرتفعة والمنخفضة يعكس أن التحول نحو القيادة الرقمية في المدارس الثانوية ما يزال في مرحلة التحول التدريجي غير المكتمل، حيث تتركز القوة في الجوانب التقنية والاستراتيجية أكثر من الجوانب السلوكية والأخلاقية والمرونة التنظيمية، وهذا يتسق مع ما أشارت إليه الأدبيات من أن التحول الرقمي في التعليم لا يعتمد فقط على توفر التقنيات، بل على نضج القيادة المدرسية في إدارة التغيير وبناء ثقافة تنظيمية داعمة (Senge, 1990؛ Davenport & Prusak, 2000).

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النتائج تدعم الحاجة إلى تطوير مهارات القيادات المدرسية بشكل أكثر توازناً، بحيث لا يقتصر التطوير على الجوانب التقنية والاستراتيجية، بل يمتد ليشمل القيادة الأخلاقية، والمرونة التنظيمية، وإدارة التغيير، باعتبارها عناصر حاسمة في نجاح إدارة المعرفة الرقمية واستدامة التحول الرقمي في المدارس الثانوية.

التساؤل الفرعي الثاني: ما مدى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية؟

وللاجابة عن هذا السؤال وفق المتوسطات الحسابية لتطبيق إدارة المعرفة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، ومرتبة.

جدول (8):

نتائج تحليل الفقرات المتعلقة بإدارة المعرفة الرقمية:

الترتيب	عبارات القياس المتعلقة بتخزين وتنظيم المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
1	تمتلك المدرسة مستودعات رقمية منظمة لحفظ المحتوى التعليمي.	3.935	1.114	78.70	مرتفع
2	تتيح المدرسة سهولة استرجاع المعرفة الرقمية عند الحاجة إليها.	3.935	1.114	78.70	مرتفع
3	تطبق المدرسة سياسات واضحة لحماية وأمن المعلومات التعليمية الرقمية.	3.903	1.183	78.06	مرتفع

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

الترتيب	عبارات القياس المتعلقة بتخزين وتنظيم المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
4	تُحدَّث البيانات والمحتويات الرقمية المخزنة بشكل دوري.	3.871	1.166	77.42	مرتفع
5	يتم تصنيف المعرفة الرقمية وفق معايير واضحة تسهّل الوصول إليها.	3.645	1.042	72.90	مرتفع
الأول	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة للبعد الثالث تخزين وتنظيم المعرفة الرقمية	3.858	1.017	77.16	مرتفع
1	توظف المدرسة المعرفة الرقمية في دعم اتخاذ القرارات التعليمية.	3.968	1.130	79.36	مرتفع
2	تُدمج المعرفة الرقمية في حل المشكلات التعليمية والإدارية.	3.871	1.109	77.42	مرتفع
3	يتم قياس أثر تطبيق المعرفة الرقمية على جودة العملية التعليمية.	3.839	1.308	76.78	مرتفع
4	تُستخدم التحليلات التعليمية الرقمية (Learning Analytics) في تقويم الأداء.	3.806	1.157	76.12	مرتفع
5	يتم استخدام المعرفة الرقمية لتحسين نواتج التعلم لدى الطلاب.	3.710	1.122	74.20	مرتفع
الثاني	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة نحو البعد الخامس تطبيق المعرفة الرقمية	3.839	1.074	76.78	مرتفع
1	تتيح المدرسة سهولة الوصول إلى المنصات التعليمية الإلكترونية.	3.903	1.097	78.06	مرتفع
2	توفر المدرسة مصادر تعليمية رقمية حديثة تدعم العملية التعليمية.	3.871	1.048	77.42	مرتفع
3	تعتمد المدرسة على محركات البحث الأكاديمية الرقمية في الحصول على المعرفة.	3.806	1.038	76.12	مرتفع
4	تشجع المدرسة المعلمين على الاستفادة من الدورات التدريبية الرقمية المفتوحة (MOOCs).	3.774	1.193	75.48	مرتفع
5	تعزز المدرسة التعاون الرقمي مع مؤسسات تعليمية أخرى لاكتساب المعرفة.	3.677	1.156	73.54	مرتفع
الثالث	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة نحو البعد الثاني اكتساب المعرفة الرقمية	3.806	1.000	76.12	مرتفع
1	تستخدم المدرسة منصات رقمية لدعم التعلم التعاوني بين المعلمين والطلاب.	3.935	1.084	78.70	مرتفع
2	تنظم المدرسة ورش عمل وندوات تعليمية رقمية لتبادل المعرفة.	3.839	1.027	76.78	مرتفع
3	تطبق المدرسة سياسات تحفيزية تشجع مشاركة المعرفة الرقمية.	3.806	1.128	76.12	مرتفع
4	تشجع المدرسة ثقافة مشاركة المعرفة الرقمية داخل المجتمع المدرسي.	3.774	1.165	75.48	مرتفع
5	تُوظف وسائل التواصل التعليمية الرقمية في تبادل الخبرات والمعرفة.	3.677	1.098	73.54	مرتفع
الرابع	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة نحو البعد الرابع مشاركة وتبادل المعرفة الرقمية	3.806	0.998	76.12	مرتفع
1	تشجع المدرسة المعلمين على إنتاج محتوى تعليمي رقمي يتناسب مع احتياجات المتعلمين.	3.935	1.114	78.70	مرتفع
2	تُوظف التقنيات الرقمية الحديثة في إنتاج المعرفة التعليمية داخل المدرسة.	3.903	1.097	78.06	مرتفع
3	تسهم المدرسة في تعزيز البحث التربوي الرقمي لتطوير العملية التعليمية.	3.839	1.119	76.78	مرتفع

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

الترتيب	عبارات القياس المتعلقة بتخزين وتنظيم المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
4	يتم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في توليد المعرفة التعليمية وتطويرها.	3.806	1.185	76.12	مرتفع
5	تدعم المدرسة الابتكار في تصميم المقررات والمواد التعليمية الإلكترونية.	2.161	1.231	43.22	منخفض
الخامس	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة نحو البعد الأول توليد المعرفة الرقمية	3.529	0.879	70.58	مرتفع
الإجمالي	المتوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد العينة نحو متغير إدارة المعرفة الرقمية	3.768	0.962	75.36	مرتفع

تشير النتائج الإجمالية إلى أن مستوى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.768) ونسبة (75.36%)، ما يعكس وجود توجه إيجابي نحو تبني ممارسات إدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، خاصة في مجالات التخزين والتنظيم، والاستخدام في اتخاذ القرار، وتبادل المعرفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الجهود الوطنية التي تقودها وزارة التعليم ضمن برامج التحول الرقمي، والتي أسهمت في تعزيز البنية الرقمية للمدارس ورفع مستوى الوعي بأهمية توظيف المعرفة الرقمية في تحسين الأداء التعليمي والإداري.

وتُظهر النتائج أن أعلى مستويات التطبيق تمثلت في بعد تخزين المعرفة الرقمية وتنظيمها، حيث جاءت الفقرات المتعلقة بوجود مستودعات رقمية، وسهولة استرجاع المعرفة، وتطبيق سياسات أمن المعلومات بدرجات مرتفعة، ويشير ذلك إلى أن المدارس تمتلك مستوى جيداً من التنظيم التقني للمعرفة، وهو ما يعكس تقدماً نسبياً في البنية التحتية الرقمية وإدارة المحتوى التعليمي، إلا أن هذا التقدم يظل أقوى في الجانب التقني مقارنة بالجوانب المعرفية العميقة.

كما أظهرت النتائج أن بعد تطبيق المعرفة الرقمية في دعم القرار وتحسين المخرجات التعليمية جاء بدرجة مرتفعة أيضاً، خصوصاً في توظيف المعرفة الرقمية في اتخاذ القرار وتحليل الأداء التعليمي، وهذا يعكس تحولاً تدريجياً نحو الإدارة المبنية على البيانات، بما يتسق مع توجهات الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن نضج إدارة المعرفة يرتبط بقدرة المؤسسة على تحويل البيانات إلى قرارات تعليمية فعالة (Davenport & Prusak, 2000; Senge, 1990).

وفي المقابل، ورغم ارتفاع مستويات المشاركة والتبادل واكتساب المعرفة الرقمية، إلا أن بعض الفقرات أظهرت مستويات أقل نسبياً، خاصة ما يتعلق بتعزيز التعاون الخارجي واستخدام الوسائل الرقمية في التبادل المعرفي، ما يشير إلى أن ثقافة المشاركة المعرفية ما تزال في طور النمو ولم تصل بعد إلى مستوى النضج الكامل، ويمكن تفسير ذلك بوجود تحديات تنظيمية وثقافية، مثل ضعف الحوافز

المؤسسية لمشاركة المعرفة أو محدودية المجتمعات المهنية الرقمية داخل المدارس (Jiang et al., 2021)؛
(Wang et al., 2022).

أما أبرز نقطة لافتة في النتائج فهي تدني فقرة دعم الابتكار في تصميم المقررات والمواد التعليمية الإلكترونية مقارنة ببقية الفقرات (2.161)، وهو ما يمثل مؤشراً على وجود فجوة واضحة في بعد الإبداع المعرفي والتوليد الابتكاري للمعرفة الرقمية داخل المدارس، ويمكن تفسير ذلك بأن المدارس قد تركز على الاستخدام التشغيلي للمعرفة الرقمية أكثر من إنتاجها وتطويرها، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن التحول الرقمي غالباً ما يبدأ بالاستخدام قبل الوصول إلى مرحلة الابتكار المعرفي (Nonaka & Takeuchi, 1995).

وبشكل عام، تكشف النتائج عن أن إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية محل الدراسة تمر بمرحلة نضج متوسط إلى مرتفع، حيث تتقدم الجوانب التقنية (التخزين والتنظيم والاستخدام) على الجوانب الإبداعية (التوليد والابتكار)، وهذا يشير إلى أن التحول الرقمي في هذه المدارس لا يزال في مرحلة التمكين والتشغيل أكثر من كونه مرحلة إنتاج معرفة متقدمة.

وبناءً على ذلك، فإن النتائج تدعم الحاجة إلى تطوير مهارات القيادات المدرسية في مجالات الابتكار الرقمي، وإدارة المعرفة الإبداعية، وتعزيز ثقافة المشاركة، بما يضمن الانتقال من الاستخدام التقليدي للمعرفة إلى توظيفها في توليد معرفة جديدة تدعم جودة التعليم واستدامة التطوير المؤسسي.

التساؤل الفرعي الثالث: ما التصور المقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة

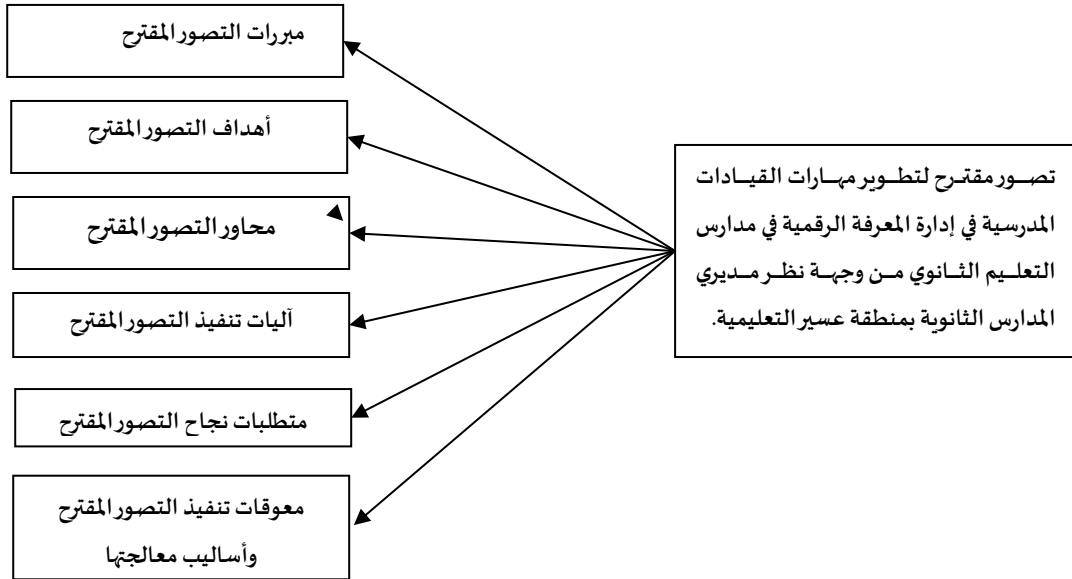
الرقمية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية؟

انطلاقاً من نتائج الدراسة التي كشفت عن وجود علاقة تأثيرية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، تم تطوير إطار تصوري يفسر هذه العلاقة في ضوء منطق سبي هرمي، ويحدد مسارات التدخل المؤسسي الهادفة إلى تحسين نضج إدارة المعرفة الرقمية في البيئة المدرسية، والتحديات التي تواجههم والمتطلبات اللازمة لتحسين أدائهم، ويرتكز الإطار على فرضية مركزية مفادها أن تنمية المهارات القيادية تمثل المدخل الرئيس لتعزيز كفاءة إدارة المعرفة الرقمية، بما يفضي إلى تحسين الأداء المدرسي وتحقيق التحول الرقمي المستدام.

التصور المقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية. اعتمدت الباحثة في إعداد التصور المقترح على منهج تحليلي وتطبيقي، ويرتكز على تحليل البيانات المجمعة من الاستبانة الخاصة بالمديرين حول مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، والتحديات، والمتطلبات، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بممارسات مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، وصياغة آليات تنفيذية عملية لتطوير مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية، وفق محاور الدراسة وهي: محور إدارة المعرفة الرقمية، و محور

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

تطوير المهارات القيادية الرقمية، محور التنمية المهنية للقيادات المدرسية، محور البيئة التنظيمية
الداعمة، فقد اتبعت الباحثة عدداً من الخطوات المتمثلة في الشكل الآتي (1):



مبررات التصور المقترح:

وينطلق هذا التصور من مجموعة من المبررات، أهمها:

1. نتائج الدراسة الميدانية التي كشفت عن ارتفاع مستوى مهارات القيادات المدرسية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير، وارتفاع مستوى تطبيق إدارة المعرفة الرقمية، مع وجود فجوة نسبية في بعض الجوانب، أبرزها مهارات القيادة الأخلاقية والمرونة التنظيمية، وضعف نسبي في بعد توليد المعرفة الرقمية والابتكار في إنتاج المحتوى التعليمي.
2. طبيعة التحول الرقمي في التعليم السعودي، وما يتطلبه من تطوير أدوار القيادات المدرسية من النمط الإداري التقليدي إلى نمط القيادة الرقمية القائمة على إدارة المعرفة، وتحليل البيانات، وتمكين المعلمين، وتعزيز الابتكار المؤسسي داخل البيئة المدرسية.
3. إن هذا التصور يأتي تلبيةً للتوجهات الاستراتيجية في وزارة التعليم نحو التحول الرقمي وتطوير بيئات التعلم الذكية.
4. الاعتماد المتزايد على البيانات والتحليلات في اتخاذ القرار التربوي، والحاجة إلى تعزيز التكامل بين مهارات القيادة المدرسية وعمليات إدارة المعرفة الرقمية.

5. تحقيق الكفاءة الرقمية: أظهرت الدراسة تفاوتاً بين الجوانب التقنية والإبداعية في إدارة المعرفة الرقمية، وأهمية القيادة المدرسية في نجاح عمليات التحول الرقمي داخل المدارس الثانوية، ما يستدعي تدخلاً تطويرياً.
6. مواجهة التحديات والمعوقات: التحديات المرتفعة التي يواجهها المديرون، مثل انخفاض نسبي في بعض المهارات، أبرزها المرونة في التعامل مع التغيرات، واتخاذ القرارات وفق معايير أخلاقية عالية من الشفافية والمساءلة، وهي نتيجة لافتة قد تعكس فجوة بين المعرفة النظرية للممارسات القيادية وبين التطبيق الفعلي لها في السياق المدرسي؛ نتيجة وجود ضغوط تنظيمية أو ضعف في ترسيخ ممارسات الحوكمة السلوكية والقيادة الأخلاقية في البيئة المدرسية، و تدني فقرة دعم الابتكار في تصميم المقررات والمواد التعليمية الإلكترونية وهو ما يمثل مؤشراً على وجود فجوة واضحة في بعد الإبداع المعرفي والتوليد الابتكاري للمعرفة الرقمية داخل المدارس، وهذا يستدعي وضع استراتيجيات تطويرية مدروسة.
7. الاستفادة من المتطلبات الأساسية: النتائج بينت وجود تقدماً نسبياً في البنية التحتية الرقمية وإدارة المحتوى التعليمي، إلا أن هذا التقدم يظل أقوى في الجانب التقني، مقارنة بالجوانب المعرفية العميقة، وأن إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية محل الدراسة تمر بمرحلة نضج متوسط إلى مرتفع، حيث تتقدم الجوانب التقنية (التخزين والتنظيم والاستخدام) على الجوانب الإبداعية (التوليد والابتكار). وهذا يشير إلى أن التحول الرقمي في هذه المدارس لا يزال في مرحلة التمكين والتشغيل أكثر من كونه مرحلة إنتاج معرفة متقدمة، وهي عناصر تمثل مدخلاً لضمان فاعلية التصور.
8. إن تطوير مهارات القيادات المدرسية في مجالات الابتكار الرقمي، وإدارة المعرفة الإبداعية، وتعزيز ثقافة المشاركة، بما يضمن الانتقال من الاستخدام التقليدي للمعرفة إلى توظيفها في توليد معرفة جديدة تدعم جودة التعليم واستدامة التطوير المؤسسي، وهذا قد يسهم بشكل مباشر في بناء ثقافة تنظيمية داعمة للمشاركة المعرفية والابتكار الرقمي، وتحسين جودة التعليم والعمليات الإدارية بالمدارس.

أهداف التصور المقترح:

1. رفع مستوى مهارات القيادات المدرسية في مجال إدارة المعرفة الرقمية، ما يساعد على تحسين جودة العمليات التعليمية والإدارية في المدارس الثانوية.
2. رفع كفاءة القيادات المدرسية في توليد المعرفة الرقمية وإنتاجها.
3. معالجة الفجوات بين المعرفة النظرية للممارسات القيادية وبين التطبيق الفعلي لها في السياق المدرسي الناتجة عن التحديات.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

4. تفعيل بيئة مدرسية رقمية، قائمة على البيانات والابتكار تسهم في توظيف التقنيات الرقمية وفي اتخاذ القرار المدرسي الرقمي.

5. تعزيز ثقافة المشاركة والتبادل المعرفي داخل المدرسة.

محاور التصور المقترح:

ركز هذا المحور على تنمية مهارات القيادات المدرسية في المجالات الآتية:

1. تطوير المهارات القيادية
الرقمية:
 - التفكير الاستراتيجي المبني على البيانات الرقمية.
 - القيادة التحويلية الداعمة للابتكار والتغيير.
 - مهارات الحوكمة الرقمية وإدارة الموارد.
 - القيادة الأخلاقية في البيئة الرقمية.
 - المرونة في التعامل مع التغيرات والتحديات التقنية.
2. إدارة المعرفة الرقمية:
 - يشمل تطوير قدرات القيادات في عمليات إدارة المعرفة الرقمية، وهي:
 - توليد المعرفة الرقمية: دعم إنتاج المحتوى التعليمي الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في الابتكار.
 - اكتساب المعرفة الرقمية: تعزيز التعلم الذاتي والمجمعات المهنية الرقمية.
 - تخزين المعرفة وتنظيمها: تطوير أنظمة أرشفة رقمية فعالة وأمنة.
 - مشاركة المعرفة: بناء ثقافة تنظيمية تشجع تبادل الخبرات والمعرفة.
 - تطبيق المعرفة: توظيف المعرفة الرقمية في اتخاذ القرار وتحسين الأداء المدرسي.
 - توفير بنية تحتية رقمية متكاملة داخل المدرسة.
 - دعم الأنظمة الإلكترونية لإدارة البيانات والمعرفة.
 - تعزيز الصلاحيات الإدارية لمديري المدارس.
 - توفير موارد مالية وتقنية كافية للتحويل الرقمي.
 - إنشاء منصات داخلية للتواصل وتبادل المعرفة.
 - برامج تدريبية متخصصة في القيادة الرقمية.
 - ورش عمل في إدارة المعرفة والتحليلات التعليمية.
 - تدريب على استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية.
 - برامج تبادل خبرات بين القيادات المدرسية.
 - تقييم دوري لمستوى الكفايات الرقمية القيادية.
3. البيئة التنظيمية
الداعمة:
 - 4. التنمية المهنية للقيادات
المدرسية:

آليات تنفيذ التصور المقترح:

آليات تنفيذ التصور المقترح:

أ- التشريعات (القوانين والأنظمة):

ويتطلب تطبيق جودة التعليم إصدار مجموعة من التشريعات تشمل الآتي:

- مدى مرونة التشريعات: بحيث تتقبل إدخال تشريعات جديدة لاستيعاب برامج الإصلاح والتطوير في بنية المدارس وبرامجها وسياساتها وفلسفتها وأهدافها التعليمية.
- مدى ملائمة التشريعات لثقافة روح العصر وما يحدث من متغيرات ومستجدات ثقافية أو معرفية وتكنولوجية أو رقمية.
- مدى شمولية التشريعات: بحيث يتوافر فيها جميع مواد الأحكام التي تعالج القضايا الكلية والجزئية التي تتطلبها مدارس التعليم الثانوي من حيث: أهدافها وبرامجها وأساليبها والتعلم والتقييم فيها، فضلاً عن احتياجات الهيئات والقيادات الإدارية والتعليمية من إحكام تنظيم شؤونهم المختلفة في المدارس.
- مدى وجود تشريعات واضحة ومحددة: بحيث تحكم في احتياجات مدارس التعليم الثانوي الفنية والإدارية والبشرية مقننة وشفافة لا تقبل اللبس أو التأويل.
- مدى مشاركة العاملين في مدارس التعليم الثانوي والخبراء في صياغة التشريعات التي تحكم وزارة التعليم بحيث تكون تشريعات ديمقراطية، تحقق درجة عالية على حد سواء من رضا القيادات المدرسية والإداريين والطلبة.

2- تهيئة المناخ الملائم وذلك من خلال:

- توفير الموارد المالية والفنية والتقنية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ برنامج مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية.
- تحديث المعرفة الرقمية وفق المستجدات العالمية.
- تهيئة جميع الأفراد بمدارس التعليم الثانوي نفسياً، وذلك لفهم وتقبل المفاهيم والممارسات المرتبطة بمهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية.
- عقد اجتماعات دورية لمتابعة التطوير الرقمي.
- استثمار إمكانات المدارس في عملية التطوير والتحسين.
- مراقبة الالتزام بالأنظمة الرقمية.

3- التدريب والتعليم ويتم ذلك من خلال:

- اعتماد برامج تدريبية معتمدة من وزارة التعليم.

- تنظيم ورش عمل تدريبية للقيادة الرقمية.
 - تدريب جميع المستويات بمدارس التعليم الثانوي على مفاهيم ومبادئ إدارة المعرفة الرقمية.
 - إدراج مؤشرات أداء لقياس نضج القيادة الرقمية.
 - تنمية المهارات المعرفية والمهارات الفنية اللازمة لدى كل العاملين بمدارس التعليم الثانوي لتنفيذ الأنشطة المنسجمة مع الخطة.
 - التركيز في التدريب على تلبية احتياجات العمل المؤسسي لتحقيق النجاح والتميز.
 - تقييم أثر التدريب على الأداء الرقمي بشكل دوري.
 - تحفيز الابتكار الرقمي عبر مكافآت رمزية.
 - وضع نظام للمكافأة والاعتراف بالتميز والإبداع.
 - 4- تبني برنامج إرشادي لغايات نشر الوعي ويتحقق ذلك من خلال:
 - نشر ثقافة المسؤولية الرقمية بين جميع العاملين.
 - تنظيم دورات تدريبية متخصصة عن إدارة المعرفة الرقمية.
 - إقامة الندوات العامة في مجال إدارة المعرفة الرقمية.
 - إعداد كتيبات إرشادية وتوزيعها على المعنيين الداخليين والخارجيين بمدارس التعليم الثانوي.
 - تبادل الخبرات والتجارب مع المؤسسات التعليمية المعنية، سواءً في القطاع العام أو القطاع الخاص.
 - تفعيل الشراكات مع الجامعات ومراكز التدريب.
- مؤشرات تحقق الهدف:
- ❖ نسبة حضور المديرين للدورات التدريبية، ومستوى التحسن في المهارات القيادية الرقمية، ومدى تطبيق ما تم تعلمه في بيئة العمل.
 - ❖ مستوى تطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية (اختبار قبلي/ بعدي).
 - ❖ عدد القرارات الإدارية التي تم اتخاذها باستخدام أنظمة رقمية.
 - ❖ عدد المبادرات أو الابتكارات الرقمية المقدمة من العاملين.
 - ❖ مستوى الرضا الوظيفي المرتبط بالتحفيز الرقمي، ونسبة الحوافز المقدمة مقابل الأداء الرقمي.
 - ❖ عدد الأنظمة الرقمية المفعلة داخل المدرسة، ونسبة العمليات الإدارية التي تم تنفيذها عبر الأنظمة الرقمية.
 - ❖ وضع معايير تقويم الأداء والإنجاز وفقاً لمؤشرات قياس واضحة لكل مستويات العمل.
 - ❖ تقييم أثر التدريب على الأداء الإداري.

متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح:

هناك العديد من المتطلبات التي لابد من توافرها لتطبيق التصور المقترح، حيث تم اقتراح العديد منها، وهي على النحو الآتي:

1. الجوانب المعرفية: ويقصد بها تزويد القيادات المدرسية والعاملين بالمؤسسات التعليمية، بمجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في إدارة المعرفة الرقمية، وذلك من خلال:
 - تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو إدارة المعرفة الرقمية حتى يترسخ وعي جميع القيادات الإدارية، والعاملين، بأهميتها ومراحلها، ودورها في تحسين جودة الأداء الإداري.
 - نشر فلسفة إدارة المعرفة الرقمية وثقافتها، من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل، وإصدار النشرات، وعقد جلسات العصف الذهني.
 - نشر ثقافة إدارة المعرفة الرقمية بين جميع العاملين بالجامعة وتدريبهم على أصول تطبيقها.
 - دعم إداري وتشريعي من وزارة التعليم.
 - رفع كفاءة القيادات المدرسية في المجال الرقمي.
 - تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للمعرفة الرقمية
 - تعزيز روح الفريق في العمل وبناء الثقة المتبادلة، وترسيخ الثقافة المؤسسية، التي تعزز العمل الجماعي، من خلال مشاركة الجميع كل من موقعة بإنجاز مهامهم، بناء على تخصصاتهم واهتماماتهم المختلفة.
 - يعمل التصور المقترح بشكل دورة مغلقة يتم تحديثها، وتغذيتها بالمعلومات بشكل مستمر، وتتبع خطوات تطبيقها شهرياً أو فصلياً من قبل فريق الخطة.
2. الجوانب التقنية: ولإنجاح تطبيق التصور المقترح لتحسين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير، لابد من توافر الآتي:
 - التقنيات والأنظمة الحديثة من: أجهزة اتصالات، و شبكات إنترنت، ونظم معلومات، وقواعد بيانات إلكترونية وورقية، ونظم للمراقبة والتحكم، وكل ما من شأنه تسهيل تبادل المعلومات، وتحقيق الترابط بين الإدارات المختلفة، ومراقبة أداء الأداء الإداري.
 - تقديم دعم فني مستمر للأنظمة الرقمية.
3. الجوانب الإدارية: لنجاح التصور المقترح ينبغي توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية، منها الآتي:
 - التزام ودعم الإدارة العليا: حيث من الضروري أن تتوافر الإدارة التي تكون قادرة على تطبيق هذا التصور، والتي تمتلك الرؤية الاستراتيجية للتطوير والتحسين، فتسعى إلى اختيار مشروع التحسين المناسب وبحسب الحاجة إليه، واختيار فريق العمل، وإعداد ميثاق العمل، وتهيئة البيئة الملائمة

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

للعمل، واقتناعها بأهمية تطبيق التصور المقترح لتحسين جودة الأداء الإداري بشكل شامل ومستمر.

- التزام الإدارة العليا بالمتابعة والتقييم الدوري لضمان تنفيذ التصور المقترح وتحقيق أهدافه وآلياته.
- استدامة برامج التطوير المهني.
- تعزيز الشراكات مع جهات متخصصة لتبادل الخبرات الرقمية والاستفادة من أفضل الممارسات.
- تحديد أهداف واضحة ومحددة لتنفيذ الأداء الإداري، تكون قابلة للقياس والتقويم، وفق معايير واضحة للرقابة، لتحقيق التحسين المستمر، ورفع مستوى مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير.
- إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لأفراد فريق التدريب المسؤولين عن تنفيذ التصور المقترح.
- توفير التمويل الكافي للتقنيات والبنية التحتية، والتدريب المستمر للكوادر التعليمية والإدارية.
- توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية للقيادات المدرسية من أجل الإبداع والتميز في العمل.
- توفير نظام اتصال إداري فعال بين مختلف المستويات الإدارية، للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة للتحسين المستمر للأداء الإداري.

- إعداد الخطط والتقارير الدورية والنهائية لمختلف مراحل تنفيذ التصور المقترح.

معوقات تنفيذ التصور المقترح وأساليب معالجتها:

المعوقات المتوقعة التي قد تواجه تنفيذ التصور المقترح وأساليب معالجتها والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9)

مصفوفة المشكلات المتوقعة التي قد تواجه تنفيذ التصور المقترح وأساليب معالجتها

المشكلات المتوقعة	أساليب معالجتها
1. ضعف الوعي بأهمية التصور المقترح وتطبيقه بالمؤسسات التعليمية ودوره في تحسين الأداء الإداري من قبل القيادات الإدارية والعاملين.	- عقد الدورات والندوات، وحلقات النقاش للتوعية بأهمية التصور.
2. ضعف الفهم لإجراءات تنفيذ التصور المقترح.	- توعية القيادات الإدارية والعاملين عن طريق النشرات والمطويات بدور التصور في تحسين جودة الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية.
3. عدم توافر الموازنات الخاصة بتنفيذ التصور.	- تنمية الوعي الكافي للقيادات الإدارية والعاملين بالمؤسسات التعليمية، من خلال تنفيذ الدورات والندوات، لتوضيح إجراءات تنفيذ التصور المقترح.
	- إدراج بند خاص في ميزانية المؤسسات التعليمية لتنفيذ

التصور المقترح لتحسين جودة الأداء الإداري.

4. عدم توافر الوسائل والتقنيات الحديثة - الاستفادة من التقنيات والوسائل الحالية بالمؤسسات التعليمية وتنفيذ التصور المقترح. - تنفيذ التصور المقترح.
5. عدم وجود المتخصصين والخبراء لتكوين وتدريب فريق العمل الخاص بتنفيذ التصور المقترح. - تحديد عدد من القيادات الإدارية والعاملين من مختلف المستويات الإدارية وتأهيلهم، والذين لهم الدور في تشكيل فريق التدريب.
6. مقاومة بعض القيادات الإدارية والعاملين بالمؤسسات التعليمية للتصور المقترح، خوفاً من التغيير وما يترتب عليه. - توعية القيادات الإدارية والعاملين بالمؤسسات التعليمية بدور التصور في تحسين جودة الأداء الإداري وما يترتب من تحسين، من خلال التجارب العالمية المختلفة.
7. غياب التشريعات والأنظمة واللوائح والأدلة التي تنسق سير العمل الإداري بين مختلف المستويات الإدارية وفق التصور المقترح. - إيجاد إدارة متخصصة في الإدارة الرقمية لتحديد متطلبات التحسين الإداري، وذلك من خلال إصدار التشريعات واللوائح والأدلة المسيرة والمساعدة لتطبيق التصور المقترح.
8. غياب نظم ومعايير تقييم الأداء بمؤسسات التعليم لضمان جودة مخرجاتها، حتى يتم الكشف عن جوانب القصور بها أو تدعيم إيجابياتها. - العمل على توفير نظام للمراقبة والمتابعة المستمرة.

التوصيات:

- ❖ استناداً إلى نتائج الدراسة، وانطلاقاً من التصور المقترح لتطوير الأداء، توصي الدراسة بالآتي:
- ❖ تبني التصور المقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة الرقمية، من قبل إدارات التعليم بمنطقة عسير، بوصفه إطاراً عملياً لتعزيز فاعلية التحول الرقمي في المدارس الثانوية.
- ❖ إدماج مفاهيم وممارسات إدارة المعرفة الرقمية ضمن برامج إعداد القيادات المدرسية، وبرامج التنمية المهنية المستمرة، بما يساهم في تنمية الكفايات الرقمية والقيادية اللازمة لمتطلبات البيئة التعليمية المعاصرة.
- ❖ تعزيز القدرات الابتكارية للقيادات المدرسية والمعلمين في مجال إنتاج المعرفة الرقمية وتطوير المحتوى التعليمي الإلكتروني، مع توفير بيئات داعمة للإبداع والتجريب وتوظيف التقنيات الناشئة.
- ❖ تعزيز البنية التحتية الرقمية في المدارس، من خلال توفير أنظمة تكنولوجية متقدمة، وأجهزة حديثة وبرمجيات متخصصة لدعم تنفيذ القيادة الرقمية بشكل فعال.
- ❖ تطوير ممارسات الحوكمة الرقمية داخل المدارس الثانوية، من خلال ترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة والقيادة الأخلاقية، وتعزيز الاستخدام المسؤول والأمن للتقنيات الرقمية.
- ❖ تصميم برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات إدارة التغيير والمرونة التنظيمية لدى القيادات المدرسية، بما يدعم قدرتها على التعامل مع التحديات المصاحبة لعمليات التحول الرقمي.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

❖ توفير بنية تنظيمية وتقنية داعمة لإدارة المعرفة الرقمية، تشمل تطوير المنصات الرقمية وقواعد المعرفة وأنظمة مشاركة الخبرات والتعلم المؤسسي.

المقترحات:

- ❖ تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:
- ❖ دراسة أثر برامج التنمية المهنية الرقمية في تنمية مهارات القيادات المدرسية، وتعزيز فاعلية إدارة المعرفة الرقمية في المؤسسات التعليمية.
- ❖ فاعلية التصور المقترح في تطوير مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية باستخدام تصميمات تجريبية أو شبه تجريبية.
- ❖ دراسة الدور الوسيط أو المعدل للقيادة الأخلاقية في العلاقة بين مهارات القيادات المدرسية وإدارة المعرفة الرقمية.
- ❖ أثر المرونة التنظيمية وإدارة التغيير في تعزيز نجاح مبادرات إدارة المعرفة الرقمية داخل المدارس.
- ❖ العلاقة بين إدارة المعرفة الرقمية والابتكار المؤسسي وجودة الأداء التعليمي في المراحل التعليمية المختلفة.
- ❖ دور تقنيات الذكاء الاصطناعي والتحليلات التعليمية في تطوير عمليات إدارة المعرفة الرقمية ودعم اتخاذ القرار المدرسي.
- ❖ دراسات مقارنة بين المناطق التعليمية أو بين المراحل الدراسية المختلفة، للكشف عن الفروق في مستوى مهارات القيادات المدرسية وممارسات إدارة المعرفة الرقمية.
- ❖ تطوير واختبار نماذج تفسيرية باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لتحليل العلاقات السببية بين مهارات القيادة المدرسية وأبعاد إدارة المعرفة الرقمية ومخرجات الأداء المؤسسي.
- ❖ دراسة العوامل التنظيمية والثقافية والتقنية المؤثرة في تبني ممارسات إدارة المعرفة الرقمية داخل المدارس الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، م.، والحداد، ع. (2018). التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية: المفاهيم والتطبيقات. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 28(3)، 123-156.
- آدم، سمير، وعبد القادر، فطم. (2024). أثر إدارة المعرفة في تعزيز التوجه الرقمي في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط. *مجلة الاقتصاد وإدارة الأعمال*، 8(2)، 251-270.
- بن الهنائي، عائشة بنت سالم، وخميس، علي. (2021). دور برنامج القيادة المدرسية في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في تطوير المهارات القيادية لدى خريجيه من مديري المدارس ومساعدتهم. *مجلة البحث التربوي*، 20(40)، 255-281.

الجبوسي، أمانة سعيد فريد. (2024). واقع مهارات القيادة المستقبلية لدى مديري مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين وعلاقتها باستخدامها لتقنيات الذكاء الاصطناعي وتصور مقترح لتطويرها (أطروحة دكتوراه). الجامعة العربية الأمريكية.

الجعيري، نادرة سعدي أسعد، وجاد الله، عماد هشام إسماعيل. (2025). التكنولوجيا الرقمية ودورها في تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة في فلسطين. *المجلة التربوية الأردنية*، 10 (العدد الخاص)، 307-308.

الحمد، خالد بن عبد الرحمن، والزهراني، إبراهيم بن حنش. (2025). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 44، 410-424.

الرميث، ياس بن إبراهيم، والعيافان، مي محمد، والرميث، إيمان إبراهيم. (2024). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. *المجلة التربوية الأردنية*، 10 (العدد الخاص)، 307-325.

الشهري، أحمد جابر عامر، والفايدي، أحمد سليمان. (2024). دور الأنشطة المدرسية التي تعزز مهارات القيادة لدى الطلاب في المدارس الأهلية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 40، 266-280.

الشهري، بدرية محمد عبد الرحمن، والهادي، آسيا يعقوب عبد الخير. (2023). دور ممارسات إدارة المعرفة في تطبيق التحول الرقمي: دراسة ميدانية على قطاع الأمن العام بمنطقة عسير. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 45.

عبد الحميد، [الاسم غير مكتمل]. (2021). التخطيط لتطوير جدارات القيادات المدرسية على ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مؤسسات التعليم الأساسي. [بيانات المجلة غير متوافرة].

عبد السلام، [الاسم غير مكتمل]، وجوهر، [الاسم غير مكتمل]، ورضوان، [الاسم غير مكتمل]. (2024). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. [بيانات المجلة غير متوافرة].

العجي، فهد بن ناصر. (2016). القيادة التحولية وعلاقتها بإدارة المعرفة في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17 (4)، 145-171.

العدوان، تغريد علي إسحاق. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، 39 (1).

العمرى، إسماعيل. (2024). مدى تطبيق الإدارة الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام في الحسكة من وجهة نظر المدرسين. *مجلة جامعة الفرات: سلسلة العلوم الأساسية*، 66.

العيسري، نائلة محمد، وكريم، منى خالد. (2020). واقع ممارسة القيادات المدرسية لأنماط القيادة الموقفية في مدارس التربية الخاصة في محافظة جدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية*، 57، 11-21.

الفايد، أشواق قائد، وسليمي، سوسن طه، والرباعي، أمين علي. (2022). واقع ممارسات إدارة المعرفة في بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء مستحدثات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة الملك عبد العزيز. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 5 (46)، 413-.

كرناف، ع، وشغلوف، م. (2023). التعليم الرقمي: المفهوم والتطبيقات. *مجلة التربية والتكنولوجيا*، 15 (2)، 360-375.

المتولي، السيد عبد العاطي السيد، وجوهر، علي صالح حامد، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2025). معوقات تحسين المهارات القيادية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، 40 (92)، 4 (ج)، 115-141.

المصري، إيهاب عيسى عبد الرحمن. (2024). إدارة المعرفة الرقمية. دار النهضة العربية.

المفيز، أ. (2023). مهارات القيادة الرقمية لقادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 260–233، (2)35.

مهدي، فاطمة. (2024). *الإدارة الرقمية: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي.
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2024). *التقرير العالمي لرصد التعليم 2025/2024: مهارات القيادة في مجال التعليم*. اليونسكو.
وزارة التعليم. (2021). *الإطار العام للتحويل الرقمي في التعليم*. المملكة العربية السعودية.
اليامي، عبد الناصر. (2017). *إدارة المعرفة الرقمية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

References

- Ibrāhīm, M., & al-Ḥaddād, 'A. (2018). Al-Taḥawwul al-Raqmī fī al-Mu'assasāt al-Ta'limiyyah: al-Mafahīm wa-al-Taṭbīqāt. *Majallat Tiknulūjiyā al-Ta'lim*, 28(3), 123–156.
- Ādam, Samīr, & 'Abd al-Qādir, Faṭm. (2024). Athar Idārat al-Ma'rifah fī Ta'zīz al-Tawajjuh al-Raqmī fī Mu'assasāt al-Ta'lim al-'Ālī: Dirāsāt Ḥālat al-Madrasah al-'Ulyā lil-Asātidhah bi-al-Aghwāṭ. *Majallat al-Iqtisād wa-Idārat al-A'māl*, 8(2), 251–270.
- Bin al-Hinā'ī, 'Ā'ishah bint Sālim, & Khamīs, 'Alī. (2021). Dawr Barnāmaj al-Qiyādah al-Madrasiyyah fī al-Markaz al-Takhaṣṣuṣī lil-Tadrīb al-Mihnī lil-Mu'allimīn fī Taṭwīr al-Mahārāt al-Qiyādiyyah ladā Kharījīhi min Mudirī al-Madāris wa-Musā'idihim. *Majallat al-Baḥth al-Tarbawī*, 20(40), 255–281.
- Al-Jabūsī, Āminah Sa'īd Farīd. (2024). Wāqī' Mahārāt al-Qiyādah al-Mustaqbaliyyah ladā Mudirī Madāris al-Ta'lim wa-al-Tadrīb al-Mihnī fī Filasṭīn wa-'Alāqatuhā bi-Istikhdāmihim li-Tiqniyyāt al-Dhakā' al-Iṣṭinā'ī wa-Taṣawwur Muqtaraḥ li-Taṭwīrihā (Doctoral dissertation). Arab American University.
- Al-Ja'irī, Nādirah Sa'dī As'ad, & Jād Allāh, 'Imād Hishām Ismā'īl. (2025). Al-Tiknulūjiyā al-Raqmiyyah wa-Dawruhā fī Taṭwīr al-Idārah al-Madrasiyyah fī al-Madāris al-Khaṣṣah fī Filasṭīn. *Al-Majallah al-Tarbawiyah al-Urduniyyah*, 10(Special Issue), 307–308.
- Al-Ḥammād, Khālid ibn 'Abd al-Raḥmān, & al-Zahrānī, Ibrāhīm ibn Ḥanash. (2025). Taṭwīr Adā' Mudirī Madāris al-Ta'lim al-'Āmm bi-Minṭaqat al-Qaṣīm fī Ḍaw' Mutaṭallabāt al-Taḥawwul al-Raqmī: Taṣawwur Muqtaraḥ. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 44, 410–424.
- Al-Rumayth, Yās ibn Ibrāhīm, al-'Ayyān, May Muḥammad, & al-Rumayth, Īmān Ibrāhīm. (2024). Iḥtiyājāt al-Taṭwīr al-Mihnī lil-Qiyādāt al-Madrasiyyah fī al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah fī Ḍaw' al-Qiyādah al-Raqmiyyah. *Al-Majallah al-Tarbawiyah al-Urduniyyah*, 10(Special Issue), 307–325.
- Al-Shahrī, Aḥmad Jābir 'Āmir, & al-Fāyḍī, Aḥmad Sulaymān. (2024). Dawr al-Anshiṭah al-Madrasiyyah allatī Tu'azziz Mahārāt al-Qiyādah ladā al-Ṭullāb fī al-Madāris al-Ahliyyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 40, 266–280.

- Al-Shahrī, Badriyyah Muḥammad ‘Abd al-Raḥmān, & al-Ḥādī, Āsiyā Ya’qūb ‘Abd al-Khayr. (2023). Dawr Mumārasāt Idārat al-Ma’rifah fī Taṭbīq al-Taḥawwul al-Raqmī: Dirāsah Maydāniyyah ‘alā Qiṭā’ al-Amn al-Āmm bi-Minṭaqat ‘Asīr. Al-Majallah al-Dawliyyah lil-‘Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā’iyyah, 45.
- ‘Abd al-Ḥamīd, Samāḥ Muḥammad ‘Abd al-Mutajallī. (2021). Al-Takhṭīṭ li-Taṭwīr Jadarāt al-Qiyādāt al-Madrasiyyah ‘alā Ḍaw’ Ma’āyir al-Hay’ah al-Qawmiyyah li-Ḍamān Jawdat al-Ta’līm wa-al-Itimād fī Mu’assasāt al-Ta’līm al-Asāsī. Al-Majallah al-Tarbawiyyah li-Ta’līm al-Kibār, 3(4), 130–156.
- ‘Abd al-Salām, ‘Abd al-Salām Sayyid Kāmil, Jawhar, ‘Alī Ṣāliḥ Ḥamīd, & Riḍwān, Wā’il Wafīq ‘Abd al-‘Azīz. (2024). Dawr al-Qiyādah al-Madrasiyyah fī Tanmiyat al-Ibdā’ ladā Mu’allimī wa-Mu’allimāt al-Marḥalah al-Thānawiyyah fī Ḍaw’ Mahārāt al-Qarn al-Ḥādī wa-al-‘Ishrīn. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 39(88), 135–178.
- Al-‘Ajāmī, Fahd ibn Nāṣir. (2016). Al-Qiyādah al-Taḥwīliyyah wa-‘Alāqatuhā bi-Idārat al-Ma’rifah fī al-Jāmi‘āt al-Su’ūdiyyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 17(4), 145–171.
- Al-‘Adwān, Taghrīd ‘Alī Ishāq. (2023). Taṭwīr al-Mahārāt al-Qiyādiyyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ḥukūmiyyah fī Ḍaw’ Mahārāt al-Taḥawwul al-Raqmī. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah, 39(1).
- Al-‘Umarī, Ismā’il. (2024). Madā Taṭbīq al-Idārah al-Raqmiyyah fī Madāris al-Ta’līm al-Thānawī al-Āmm fī al-Ḥasakah min Wajhat Naẓar al-Mudarrisīn. Majallat Jāmi‘at al-Furāt: Silsilat al-‘Ulūm al-Asāsiyyah, 66.
- Al-‘Isrā, Nā’ilah Muḥammad, & Karīm, Munā Khālid. (2020). Wāqī’ Mumārasat al-Qiyādāt al-Madrasiyyah li-Anmāt al-Qiyādah al-Mawqifiyyah fī Madāris al-Tarbiyah al-Khāṣṣah bi-Muḥāfazat Jiddah. Al-Majallah al-Dawliyyah lil-‘Ulūm al-Tarbawiyyah, 57, 11–21.
- Al-Fāyid, Ashwāq Qa’id, Sulaymī, Sawsan Ṭāhā, & al-Rubā’ī, Amīn ‘Alī. (2022). Wāqī’ Mumārasāt Idārat al-Ma’rifah fī Bī’at al-Ta’allum al-Ilktrūnī fī Ḍaw’ Mustahḍathāt Taṭbīqāt al-Dhakā’ al-Iṣṭinā’ fī Jāmi‘at al-Malik ‘Abd al-‘Azīz. Al-Majallah al-‘Arabiyyah lil-Nashr al-‘Ilmī, 5(46).
- Karnaf, ‘A., & Shaghlūf, M. (2023). Al-Ta’līm al-Raqmī: al-Mafhūm wa-al-Taṭbīqāt. Majallat al-Tarbiyah wa-al-Tiknolūjiyā, 15(2), 360–375.
- Al-Mutawallī, al-Sayyid ‘Abd al-‘Āṭī al-Sayyid, Jawhar, ‘Alī Ṣāliḥ Ḥamīd, & al-Zakkī, Aḥmad ‘Abd al-Fattāḥ. (2025). Mu’awwiqāt Taḥsīn al-Mahārāt al-Qiyādiyyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ibtidā’iyyah min Wajhat Naẓarihim. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 40(92), 115–141.
- Al-Miṣrī, Iḥāb Īsā ‘Abd al-Raḥmān. (2024). Idārat al-Ma’rifah al-Raqmiyyah. Dār al-Nahḍah al-‘Arabiyyah.
- Al-Mufayyiz, A. (2023). Mahārāt al-Qiyādah al-Raqmiyyah li-Qādat Madāris al-Ta’līm al-Āmm fī al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Su’ūdiyyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah, 35(2), 233–260.
- Mahdī, Faṭimah. (2024). Al-Idārah al-Raqmiyyah: Ittijāhāt Ḥadīthah fī al-Idārah al-Madrasiyyah. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024/2025: Leadership Skills in Education. UNESCO.
- Wizārat al-Ta’līm. (2021). Al-Itār al-Āmm lil-Taḥawwul al-Raqmī fī al-Ta’līm. Kingdom of Saudi Arabia.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Adams, D., & Thompson, P. (2025). Transforming school leadership with artificial intelligence: Applications, implications, and future directions. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 7–89.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2411295>
- Adams, D., & Thompson, P. (2025). Transforming school leadership with artificial intelligence: Applications, implications, and future directions. *Leadership and Policy in Schools*.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Dalkir, K. (2017). *Knowledge management in theory and practice* (3rd ed.). MIT Press.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- Ekenobi, V. N., & Egbeneofiya, T. E. (2015). Knowledge management in educational institutions: A conceptual framework. *African Journal of Education and Technology*, 4(2), 45-56.
- Fisher, G., & Director, S. W. (2004). *Digital capability maturity model: A framework for assessment*. Carnegie Mellon University Press.
- Frost, A. (2020). *Digital knowledge management in higher education: Trends and challenges*. Routledge.
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109-122.
- Herbert, M. (2017). Digital transformation in education: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Change*, 18(3), 345-362.
- Huang, R., Liu, D., & Chen, H. (2020). The role of digital knowledge management in international research collaboration. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1350-1364.
- Jegade, A. A., Olujuwon, O., & Olokoba, A. A. (2024). Influence of digital revolution on knowledge management among secondary school students in Nigeria. *Zamfara International Journal of Education*, 4(4), 202–218.
- Jiang, Y., Chen, X., & Wang, L. (2021). Organizational resistance to digital knowledge management in Chinese universities. *Journal of Knowledge Management*, 25(5), 1234-1256.
- Kusumawardani, N., Putri, R. S., Permatasari, D., Susanto, R., Lee, C. K., & Kurniawan, Y. (2023). Knowledge management evaluation using digital capability maturity model in higher education institution. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 21(2), 140–157.
- Li, J., & Zhao, K. (2022). Technical challenges in implementing digital knowledge management systems in higher education. *Information Technology & People*, 35(3), 987-1005.

- Liu, Y., & Li, H. (2023). The impact of digital knowledge management on university digitalization. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 45-58.
- Lomachinska, I., Dobrodum, O., Ishchuk, O., et al. (2025). Digital citizenship and knowledge management in education: Strategic pathways to sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*, 14(2), 747–762.
- Ly, L. C. (2023). Knowledge management of students in the universities in the digital economic context. *International Journal of Professional Business Review*, 8(6), 1–17.
- Nnaduzi, G. C., Nwosu, B. C., Ononugbo, A. A., & Nnaduzi, E. O. (2015). Knowledge management culture and organizational performance in Nigerian universities. *International Journal of Business and Social Science*, 6(7), 178-185.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Omogie, A. E., Ekenobi, T. D., & Idialama, O. G. (2019). Knowledge management practices and organizational efficiency in Nigerian educational institutions. *Zamfara International Journal of Education*, 2(1), 201-210.
- Oro, L. M. M., & Divinagracia, L. (2024). Factors of administration, leadership, and management skills as predictors of school principals' performance. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, 2(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15870381>
- Oro, L. M., & Divinagracia, L. (2023). Factors of administration, leadership, and management skills as predictors of school principals' performance. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*.
- Prastiawan, A., Gunawan, I., et al. (2020). School leadership skills in educational institutions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 501.
- Prastiawan, A., Gunawan, I., Putra, A. P., Dewantoro, D. A., Cholifah, P. S., Nuraini, N. L. S., Rini, T. A., Pradipta, R. F., Raharjo, K. M., Prestiaji, D., & Surahman, E. (2020). School leadership skills in educational institutions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 501, 438–444.
- Qiu, J., & Zhang, W. (2022). Bridging the digital divide in higher education: The role of digital knowledge management. *Computers & Education*, 178, 104398.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Shu, F., & Yang, Z. (2023). Leadership and digital transformation in higher education: A case study of Chinese universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 178-195.

تصور مقترح لتطوير مهارات القيادات المدرسية في إدارة المعرفة
الرقمية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير

- Smartina, N., & Hidayat, H. (2026). Enhancing elementary literacy through the "Class Literacy Tree": A strategic case study of the "One Week One Book" program. *Journal of Science and Education*, 6(Special Issue 2.1), 1–12. <https://doi.org/10.58905/jse.v6i2.1.707>
- Soriyawati, E., Yulieantiningish, Y., & Prayito, M. (2026). The role of school leadership in enhancing teacher professional competence. *Journal of Educational Sciences*, 10(1), 836–847.
- Suryawati, E., Yuliejantiningish, Y., & Prayitno, M. (2026). The role of school leadership in enhancing teacher professional competence at SD Negeri 2 Tubanan, Jepara. *Journal of Educational Sciences*, 10(1), 836–847. <https://doi.org/10.31258/jes.10.1.p.836-847>
- Tornatzky, L. G., & Fleischer, M. (1990). *The processes of technological innovation*. Lexington Books.
- Wang, L., Chen, X., & Li, M. (2021). The impact of digital knowledge management infrastructure on research performance. *Scientometrics*, 126(8), 6789-6810.
- Wang, Y., Zhang, H., & Liu, J. (2022). Cost-effectiveness of digital knowledge management systems in higher education. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 512-528.
- Zhang, H., & Liu, D. (2021). Empirical studies on digital knowledge management in Chinese higher education: A systematic review. *Journal of Knowledge Management*, 25(6), 1456-1478.
- Zhang, Y., Wang, Q., & Chen, L. (2021). Digital competencies of university staff and the adoption of digital knowledge management systems. *Computers in Human Behavior*, 115, 106613.



Difficulties Faced by Practicum Students at the Faculty of Education، Thamar University from Their Perspective

Dr. Jameela Yahya Ali Al-Mahnas *

Drjameelh2025@gmail.com

Prof. Dr. Mohammed Ibrahim AL-Sanea **

drmalsani@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to identify the major difficulties faced by pre-service teachers during practicum course at the Faculty of Education, Thamar University, and to examine statistically significant differences in their perceptions of these difficulties according to gender, specialization, and the interaction between them. To achieve the study objectives, the researchers adopted a descriptive survey approach and developed a questionnaire consisting of 68 items distributed across four domains: Difficulties related to the educational institute, difficulties related to pre-service teachers, difficulties related to supervisors, and difficulties related to practicum schools. The instrument was administered to a stratified random sample of 106 male and female pre-service teachers at the Faculty of Education, Thamar University. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) through Cronbach's Alpha, means, standard deviations, and relative weights. The findings revealed that difficulties faced by pre-service teachers were high overall, with difficulties related to practicum schools being the most impactful, followed by difficulties related to pre-service teachers, then supervisors, and finally difficulties related to the educational institute. The results also showed that all domains of difficulties were rated high, except for the domain related to the Faculty, which was rated moderately high. The study concluded that pre-service teachers encounter a range of academic, supervisory, and field-based difficulties that may affect the quality of their training experiences. This necessitates strengthening cooperation between the educational institute and practicum schools and developing supervision and field training mechanisms to improve the outcomes of teacher practicum.

Keywords: teacher practicum; difficulties; pre-service teachers; field training; Faculty of Education

* Doctoral Student, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Taiz University.

**Professor of Curriculum and Science Teaching Methods, Faculty of Education, Thamar University.

Cite this article as: Al-Mahnas, J. Y.A & AL-Sanea, M. I. (2026). Difficulties Faced by Practicum Students at the Faculty of Education, Thamar University from Their Perspective, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 452 -476.

الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظرهم

أ. د. محمد إبراهيم الصانع**

drmalsani@yahoo.com □

د. جميلة يحيى علي المحنش*

Drjameelh2025@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية بجامعة ذمار، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آرائهم حول هذه الصعوبات تبعاً لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما أعدت استبانة مكونة من (68) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الصعوبات المتعلقة بالكلية، والصعوبات المتعلقة بالطلبة المعلمين، والصعوبات المتعلقة بالمشرفين، والصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق. وطُبقت الأداة على عينة عشوائية طبقية بلغ قوامها (106) طلاب وطالبات من طلبة التربية العملية بكلية التربية بجامعة ذمار. وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال معامل ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية. وأظهرت النتائج أن الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية جاءت بدرجة مرتفعة على المستوى الكلي، وأن أكثرها تأثيراً كانت الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق، تلتها الصعوبات المتعلقة بالطلبة المعلمين، ثم المشرفين، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالكلية. كما بينت النتائج أن جميع مجالات الصعوبات جاءت بدرجات مرتفعة، باستثناء مجال الصعوبات المتعلقة بالكلية الذي جاء بدرجة مرتفعة فقط. وخلصت الدراسة إلى أن طلبة التربية العملية يواجهون مجموعة من الصعوبات الأكاديمية والإشرافية والميدانية التي قد تؤثر في جودة خبراتهم التدريسية، الأمر الذي يتطلب تعزيز التعاون بين الكلية ومدارس التطبيق وتطوير آليات الإشراف والتدريب الميداني بما يساهم في تحسين مخرجات التربية العملية.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، الصعوبات، الطلبة المعلمون، التدريب الميداني، كلية التربية.

* طالب دكتوراه – قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة تعز.

** استاذ دكتوراه المناهج وطرق التدريس العلوم - كلية التربية - جامعة ذمار.

للاقتباس: المحنش، ج. ي. ع؛ الصانع، م. إ. (2026). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار من

وجهة نظرهم، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 452- 476

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي ركيزة أساسية في بناء المجتمعات وتطويرها، إذ يسهم في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة علمياً ومهنياً لمواجهة متطلبات العصر، وتأتي كليات التربية في مقدمة المؤسسات الجامعية التي تضطلع بمهمة إعداد المعلم وتأهيله، باعتباره العنصر المحوري في العملية التعليمية وصانع الأجيال، ومن هذا المنطلق تولي كليات التربية مقرر التربية العملية قدراً كبيراً من الأهمية؛ بهدف تزويد الطالب المعلم بالمعارف التربوية والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء رسالته التعليمية بكفاءة وفاعلية.

فتمثل التربية العملية الجانب التطبيقي العملي لجميع المعارف والمهارات التي تلقاها الطالب نظرياً على مقاعد الدراسة، فهي تعد إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث تركز على التطبيق الفعلي للمهارات التدريسية المختلفة، وتساعد على إكساب معلمي المستقبل الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، يقوم أثناءها بالتدرب على التعليم في المدارس التدريبية التي يتم اختيارها بالتنسيق بين عمادة الكلية ومديرية التربية والتعليم، إذ يمارس فيها الطالب المتدرب مهارات التدريس، فهي الجانب التطبيقي من برامج إعداد المعلمين - قبل الخدمة - وتأهيلهم المهني، وبإشراف مشرف متخصص أكاديمي من الكلية، وبمساعدة معلم مرشد في مدرسة تدريبية مضيئة (المطلق، 2010، 21).

والتربية العملية تتيح الفرصة للطلبة المعلمين بأن يمارسوا فيها التعليم الفعلي في إحدى المدارس المتعونة، ويطبّقون من خلالها المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي اكتسبوها في المساقات التربوية والنفسية الأكاديمية، تطبيقاً عملياً في المدرسة وغرفة الصف، حيث تتيح لهم الفرصة للتطور في أدائهم المهني، من خلال أساليبها التوضيحية، وتوجيه الأفراد، واللقاءات الفردية والجماعية، أو من خلال ما يتلقاه هؤلاء الطلبة من تغذية عكسية هادفة، صادرة عن المعلمين المتعاونين، أو مديري المدارس المتعونة، أو من المشرفين التربويين من ذوي الخبرة في مجال التدريس والإشراف التربوي، ما يمكنهم من ممارسة جميع المهمات والأدوار التربوية التي تشتمل عليها مهنة التعليم بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية، وبالرغم من التطور الملموس الذي تشهده النظم والسياسات والممارسات التربوية والتعليمية إلا أن ميدان التربية العملية (التدريب الميداني) ما يزال بحاجة إلى المزيد من المراجعة والتطوير والتحسين (أبو جابر، 2001).

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من الاهتمام بالمعلم وإعداده وتأهيله وتدريبه، باعتباره العنصر الأكثر حسماً في تنمية قدرات الطلبة، من خلال الاتصال المباشر والمستمر معهم، وهذا يتأتى من خلال إعداد برامج على مستوى عالٍ من الكفاءة تحاكي في ذلك المعايير العالمية، وتضطلع بعملية إعداد المعلم كليات التربية في جامعات العالم المتقدمة منها والنامية، حيث تسير وفق مناهج دراسية، تهدف إلى بناء شخصيته في الجوانب الثلاثة (التخصص العلمي، والثقافة العامة والإعداد التربوي والمهني) من خلال تمازج وتفاعل هذه المجالات التي تنظم بشكل متكامل، وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه كليات التربية للتدريب الميداني تنظيمياً وإشرافاً، إلا أن هناك تحديات تواجه هذه العملية، خصوصاً مع تطور أساليب التدريب، فالطالب

المعلم حين يبدأ بالتدريس في الميدان يرى فجوة كبيرة بين ما يدرسه نظرياً في الكلية وما ينفذه عملياً في برنامج التربية العملية.

ومن خلال اهتمام الباحثة بمجال إعداد المعلم عموماً والتربية العملية خصوصاً، فقد ارتأت القيام بدراسة الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم، والذي تأمل أن تكون هذه الدراسة خطوة أولية في طريق إصلاح برنامج التربية العملية بكلية التربية _ جامعة دمار. مشكلة الدراسة:

تُعد التربية العملية أحد المكونات الأساسية في برامج إعداد المعلم، إذ تمثل الحلقة التي تربط بين الجوانب النظرية التي يدرسها الطالب المعلم في الكلية والتطبيقات العملية التي يمارسها في الميدان التربوي. ومن خلالها تتاح للطلاب المعلم الفرصة لتطبيق المعارف والمهارات والاتجاهات التربوية التي اكتسبها خلال فترة إعدادهم الأكاديمي، بما يساهم في تنمية كفاياته المهنية وتأهيله لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية. وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للتربية العملية في إعداد المعلمين، إلا أن الطلبة المعلمين قد يواجهون أثناء فترة التدريب الميداني مجموعة من الصعوبات والتحديات المرتبطة بالكلية أو بالمدرسين أو بمدارس التطبيق أو بالطلبة المعلمين أنفسهم، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على تحقيق أهداف التربية العملية ويحد من فاعليتها في إعداد المعلم وتأهيله مهنيًا.

كما أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى وجود صعوبات تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية، تختلف في طبيعتها ودرجة تأثيرها باختلاف البيئات التعليمية وظروف التدريب الميداني. ومن خلال عمل الباحثة في مجال الإشراف على التربية العملية وملاحظتها لبعض التحديات التي يواجهها الطلبة المعلمون أثناء فترة التدريب الميداني، برزت الحاجة إلى التعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية - جامعة دمار، بما يساهم في توفير بيانات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير برنامج التربية العملية وتحسين مخرجاته.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم؟

ومن السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم؟
- 2- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالطلبة المعلمين أنفسهم من وجهة نظرهم؟
- 3- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالمدرسين من وجهة نظرهم؟

4- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بمدارس التطبيق من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى:

- 1- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم.
- 2- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالطلبة المعلمين أنفسهم من وجهة نظرهم.
- 3- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالمشرف من وجهة نظرهم.
- 4- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بمدارس التطبيق من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذا البحث في:

- 1- تشخيص صعوبات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة دمار، خلال فترة التطبيق العملي في المدارس، ما يسهم في رصد المشكلات وتقديمها للقائمين على برامج إعداد المعلمين بما يسهم في الحد منها ومعالجتها.
- 2- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعة حول برنامج التربية العملية في الكلية، وأن يفيد جميع الأطراف ذات العلاقة بالتربية العملية: الطلبة المعلمين، والمعلمين الأساسيين، والمشرفين، ومديري المدارس، والكلية.
- 3- قد تسهم نتائج هذا البحث في إفادة القائمين على برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمار وكليات التربية بصفة عامة في التعرف الي مواطن شكاوى طلبة التربية العملية لأجل تذليل هذه الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلبة.
- 4- يزود صانع القرار في الكلية والجهات التربوية (وزارة التربية) بنتائج علمية يمكن الاستفادة منها في وضع الحلول المناسبة للحد من الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين.

حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم.

- 2- الحدود البشرية: عينة من طلبة التربية العملية بكلية التربية - جامعة دمار من مختلف التخصصات بالمستوى الرابع.
- 3- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الجامعي 2012 – 2013م.
- 4- الحدود المكانية: كلية التربية - جامعة دمار.

مصطلحات الدراسة:

التربية العملية:

تعرف التربية العملية بأنها برنامج تدريبي عام تقدمه كليات التربية، يتم من خلاله إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة (حوالة، ومحمد، 2005، 12).

وتعرف التربية العملية إجرائياً بأنها: هي مقرر تدريبي ميداني يدرسه طلبة كلية التربية بجامعة دمار، يطبقون من خلاله ما اكتسبوه من معارف ومهارات تربوية وتخصصية داخل المدارس المتعاونة، تحت إشراف أكاديمي وتربوي خلال فترة التدريب العملي. بالإضافة للاتجاهات والقيم الموجبة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة التربوية، ثم يخضع الطلاب المعلمون لمعايير موضوعية في التقويم، ويعد نجاح الطالب المعلم فيها شرطاً لتخرجه كمعلم.

صعوبات التربية العملية:

تعرف بأنها: الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء ممارسته للتربية العملية، وهذه الصعوبات منها ما يتعلق بإعداد الطالب المعلم في الكلية، ومنها ما يتعلق بالمدرسة من حيث (الإدارة – المدرسين – الطلاب) وبعضها يتعلق بالإشراف التربوي، وبعضها يتعلق ببرنامج التربية العملية بالكلية، وقد تعوق هذه المشكلات تحقيق التربية العملية للأهداف المرجوة منها. (رضوان، 2006، 22).

وتعرف صعوبات التربية العملية إجرائياً بأنها: هي المشكلات والتحديات التي يواجهها طلبة التربية العملية بكلية التربية – جامعة دمار أثناء ممارستهم للتدريب الميداني، والمتعلقة بالكلية أو الطلبة المعلمين أو المشرفين أو مدارس التطبيق، كما تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

ويعرف طلبة التربية العملية إجرائياً بأنهم: هم الطلبة المسجلون في مقرر التربية العملية بكلية التربية – جامعة دمار خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012–2013م، والذين يمارسون التدريس الفعلي في المدارس المتعاونة ضمن متطلبات المقرر.

دراسات سابقة:

تناولت الدراسة عدد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية؛ لما لها من أهمية في الاستفادة من إجراءاتها ونتائجها، وفي تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة. وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الدراسات:

دراسة الجعافرة والقطاونة (2011) والتي هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحثان استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (100) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إن التربية العملية في جامعة (مؤتة) قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتل مجال المشرف التربوي على المرتبة الأولى وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما احتل مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة وبدرجة فاعلية ضعيفة.

دراسة الخريشا وآخرون (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية، وجامعة الإسراء الخاصة ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي المسحي، ولغرض جمع البيانات قاموا بتطوير استبانة اشتملت على (26) صعوبة، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (133) طالباً وطالبة موزعين على (73) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية، و (60) طالباً وطالبة في جامعة الإسراء الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة إن المدرسة المتعاونة من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة/ المعلمين في برنامج التربية العملية.

دراسة الطراونة، والهويمل، (2007) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، والمتعلقة بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة وإجراءات التربية العملية واقترح حلولاً لها، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مساق التربية العملية (2) في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2007-2008م وبالبالغ عددهم (134) طالباً وطالبة، وقد كشفت نتائج الدراسة: عن وجود مشكلات مرتبطة بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعاونة، وإجراءات التربية العملية، وتم تقديم العديد من الاقتراحات التي قد تساهم في التقليل منها وفي رفع مستوى البرنامج.

دراسة العليمات (2007) سعت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلبة مساق التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت من وجهة نظرهم، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية ممن هم بمستوى السنة الثالثة، والرابعة، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (92) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء تطبيقهم للتربية العملية.

دراسة المخلافي (2005) تناولت بناء برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، والتعرف على الواقع الحالي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، واقترح الباحث بطاقة مكونة من (33) فقرة لتقويم الطلبة/ المعلمين في التربية العملية بكلية التربية جامعة إب، وأظهرت نتائج الدراسة إلى إن النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من قبل الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي المقرر تدريس في الكلية والواقع الميداني.

دراسة حماد (2005) هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة (القدس المفتوحة) بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، كما تهدف إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التربية العملية بمناطق ومراكز جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (134) طالباً وطالبة، مسجلين في مساق التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة إن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما كان هناك قصوراً في المحاور المتعلقة بمدرسة التدريب، حيث حصل على المرتبة السابعة.

دراسة العميرة (2003) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، في كلية العلوم التربوية/الأونروا أثناء التطبيق العملي، ومعرفة المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي، وتألفت عينة الدراسة من (96) طالبة، وكان من أهم النتائج إن المشكلات المتعلقة مساق التربية العملية/نظري لم تشكل للطلبة المعلمين مشكلات حادة أثناء التطبيق العملي.
تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أنها ركزت على التعرف إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التطبيق الميداني في برنامج التربية العملية، وقد تناولت هذه الدراسات المشكلات في عدة مجالات، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في معظم خطوات دراستهم، ابتداءً من تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، والمنهج المناسب الذي استخدم، وفي بناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها تتناول الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية - جامعة دمار، وتسعى إلى الكشف عن مستوى هذه الصعوبات في البيئة اليمنية، بما يساهم في تطوير برامج التربية العملية وتحسين مخرجاتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناولنا فيما يأتي وصفاً للإجراءات المتبعة في البحث من وصف لمنهج البحث، ومجمعه، وعينته، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء الأداة، واستخراج صدقها وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة.

أولاً:- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، بوصفه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث المتمثلة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية - جامعة ذمار من ، وجهة نظرهم. ويعتمد هذا المنهج على جمع البيانات من أفراد العينة، وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسيرها، بهدف الوصول الي نتائج موضوعية تسهم في تطوير برنامج التربية العملية وتحسين ممارستها.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار والبالغ عددهم (530) طالباً وطالبة، بحسب إحصائيات قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية - جامعة ذمار للعام الجامعي (2012/2013 م)، و أختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، لضمان من أفراد المجتمع الأصلي المتاح للبحث مكونة من (106) طلاب وطالبات، بما يمثل 20% من مجتمع الدراسة، كما يوضح ذلك والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع الأفراد المستجيبين حسب متغيرات البحث

الرقم	القسم	عدد الذكور	عدد الإناث	إجمالي	نسبة عينة الذكور 20%	نسبة عينة الإناث 20%	مجموع عينة الذكور	مجموع عينة الإناث	مجموع العينة	إجمالي
١	كيمياء	30	32	62	6	6	6	12	18	59
	فيزياء	22	62	84	4	12	16	12	28	
	أحياء	50	24	74	10	5	15	5	20	
	رياضيات	48	32	80	10	6	16	6	22	
٢	إسلامية	18	17	35	4	4	8	4	12	47
	عربي	26	14	40	5	3	8	3	11	
	إنجليزي	61	62	123	12	12	24	12	36	
	فنية	24	8	32	5	2	7	2	9	
المجموع		279	251	530	56	50	106			

وبعد توزيع الأداة على عينة الدراسة واسترجاعها، بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل الاحصائي (96) طالباً وطالبة بنسبة (90.6%) من إجمالي أفراد عينة البحث، وهي نسبة كافية لتمثيل مجتمع البحث وتعميم النتائج عليه.

ثالثاً: أداة الدراسة:

تحدد أداة البحث عادةً بحسب طريقة البحث ومستلزماتها فاستخدام الأداة المناسبة يؤدي بالضرورة إلى تحقيق النتائج المطلوبة، ولما كان البحث يهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار، فإن الاستبانات تعد الأدوات المناسبة التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البحث، ولإعداد هذه الأداة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. بناء الأداة:

اتبعت الباحثة في بناء أداة البحث الإجراءات الآتية:

أ- الاطلاع على معايير الجودة التي وضعها الهيئة القومية للمعايير والاعتماد بمصر، والتي تضمنت معايير الأداء في مجال الصفات الشخصية، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

ب- القيام بدراسة استطلاعية (استبيان مفتوح) – الهدف منها تحديد قائمة بالصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار في مجالات (الكلية، الطلبة/ المعلمين، والإشراف، ومدارس التطبيق تم تطبيقها على عينة بلغ حجمها (10) من أعضاء هيئة التدريس، وعينة من الطلبة المعلمين (30) طالباً وطالبة، حيث تم توجيه أسئلة مفتوحة إليهم، الأول يهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في مجال الكلية، والثاني يهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في مجال الطلبة المعلمين، والثالث يهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في مجال الإشراف، والرابع يهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في مجال مدارس التطبيق.

ج- الاطلاع على العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث والرجوع إلى محتوياتها وأدواتها، للاستفادة منها في بناء أداة البحث.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد أداة البحث بصورتها الأولية، حيث احتوت الأداة على البيانات المتعلقة بالمستجيبين، والتي تمثل متغيرات البحث وهي (التخصص، النوع)، وعلى الفقرات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية والمكونة من (69) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الصعوبات المتعلقة بالكلية (15) فقرة، الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين (20) فقرة، الصعوبات المتعلقة بالإشراف (16) فقرة، الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق (18) فقرة.

لقياس كل فقرة من فقرات الأداة وضعت الباحثة تبويماً خماسياً متدرجاً للإجابات، واشتمل على خمس بدائل للاستجابة على كل فقرة هي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً) وأعطتها

الأرقام الآتية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) بحيث يمثل الرقم (5) كبيرة جداً والرقم (1) قليلة جداً لتعبر عن درجة الاستجابة لدى المستجيبين، وقد تم اختيار هذا التوزيع لمرونته، كونه يمنح المستجيب الفرصة الكبيرة للإجابة بصورة دقيقة في ضوء بدائل متعددة معبر عنها برقم عددي يفسر درجة الصعوبة المتضمن في الأداة بمجالاتها الأربعة: الصعوبات المتعلقة بالكلية، الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين، الصعوبات المتعلقة بالإشراف، والصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق.

صدق الأداة:

ولتأكد الباحثة من صدق الأداة استخدمت لحساب الصدق في البحث الطريقة الآتية:

أ- طريقة حساب الصدق الظاهري:

وللتحقق من هذا النوع من الصدق تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة الخبراء المتخصصين (المحكمين) في مجالات المناهج وطرائق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس في عدد من الجامعات المحلية. وذلك بهدف تحكيمها، وتحديد مدى دقتها ومناسبتها وصلاحياتها لقياس متغيرات البحث، وقياس الهدف الذي وضعت من أجله وقد بلغ عدد الخبراء المتخصصين (المحكمين) (23) خبيراً، وقد طلبت منهم الباحثة إبداء آرائهم وملاحظاتهم، للتأكد من دقة الأداة في الجوانب الآتية:

- مدى انتماء الفقرات إلى المجال الذي وضعت فيه.
 - مدى صلاحية الفقرات وملاءمتها من حيث الصياغة وسلامة اللغة وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله.
 - تضمين أية ملاحظات تشتمل على (إضافات - حذف - دمج - تعديل).
- وبعد إطلاع الباحثة على آراء وملاحظات الخبراء المتخصصين، والمحكمين وباستخدام معيار موافقة (80%) من أعضاء اللجنة على كل فقرة من فقرات الأداة قامت الباحثة بحذف بعض الفقرات وعددها (1) فقرة، وتعديل صياغة بعض الفقرات وعددها (6) فقرات.
- وبهذا ظهرت الأداة بصورتها النهائية كما أقرها الخبراء المحكمون (68) فقرة بدلاً من (69) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: الصعوبات المتعلقة بالكلية (15) فقرة، الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين (19) فقرة، الصعوبات المتعلقة بالمدرسين (16) فقرة، الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق (18) فقرة.

ب- حساب الصدق التكويني والثبات للأدوات:

بعد تصميم الأدوات، تم تعديلها بناءً على ما أسفرت عليه عملية التحكيم، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة (20) طالباً وطالبة، واختبار مدى الثبات تم استخدام معامل (ألفا) ومعامل (الصدق) الذاتي، ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (2)

قيم الثبات لأداة الدراسة

المجال	عدد العبارات	رقم الفقرة في الاستبانة	قيمة معامل ألفا	قيمة معامل الصدق = ألفا /
الصعوبات المتعلقة بالكلية	15	15-1	0.86	0.744
الصعوبات المتعلقة بالطلبة المعلمين	19	34-16	0.83	0.682
الصعوبات المتعلقة بالمدرسين	16	50-35	0.81	0.653
الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق	18	68-51	0.92	0.855
الإجمالي	68	68-1	0.92	0.852

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة الثبات والاتساق الداخلي بالنسبة للمتغيرات كانت عالية، ويدل هذا بصفة عامة على وجود درجة عالية من الثبات والصدق لإجابات المستجيبين منهم على الفقرات الواردة بأداة البحث على التوالي.

وبهذا فقد أصبحت الأداة في صيغتها النهائية قابلة للتطبيق، والذي دفع الباحثة نحو القيام بالتطبيق الميداني على عينة البحث.

رابعاً: تطبيق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث وإخراجها بصورتها النهائية، قامت الباحثة بالتواصل مع أفراد العينة المستهدفة، وذلك بهدف توزيع الأداة عليهم، حيث وضعت رسالة تغطية للأداة لتشرح فيها للمستجيبين أهداف الدراسة، وما تتضمنه الأداة، وما تريده منهم، وخصوصاً في كيفية الإجابة عن الفقرات، ثم قامت بتوزيع الأداة على عينة البحث المتمثلة بطلبة التربية العملية للإجابة عن فقراتها، حيث تم توزيع الاستبانات على العينة بصورة شخصية يدأ بيد، وأعطى المستجيبون فرصة أسبوع للإجابة على أداة الدراسة، وبعد ذلك تم جمعها، وفقدت 10 استمارات، أي أن مجموع الاستمارات المسترجعة (96) استمارة والصالحة للتحليل ونسبة (90.6%).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد الانتهاء من جمع الاستمارات وتدقيقها تم تفرغها وإدخال البيانات الموجودة فيها إلى الحاسب الآلي لتحليلها إحصائياً بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية:

SPSS Statistical package for social sciences) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج

الإحصائية المطلوبة لخدمة أهداف البحث وتساؤلاتها.

وفيما يأتي أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة وغايات استخدام كل منها:

1. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس معامل الثبات لأدوات البحث.

2. معامل الصدق الذاتي لقياس الاتساق الداخلي للأداة.

3. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، واختبار (T) لعينة واحدة، وذلك لمعرفة أبرز الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار في مجالات (الصعوبات المتعلقة بالكلية، الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين، الصعوبات المتعلقة بالإشراف، والصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه:

1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) لعينة واحدة، والوزن النسبي لفقرات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات t لعينة واحدة ومستوى الدلالة والوزن النسبي والرتبة في مجال الصعوبات المتعلقة بالكلية

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
x8	4.3333	0.69079	18.912	0.000	86.67	كبير جداً	1
x7	4.2292	0.51256	23.496	0.000	84.58	كبير جداً	2
x15	4.2292	0.51256	23.496	0.000	84.58	كبير جداً	3
x2	4.1979	0.42599	27.552	0.000	83.96	كبير	4
x5	4.1979	0.51544	22.771	0.000	83.96	كبير	5
x4	4.1875	0.39236	29.654	0.000	83.75	كبير	6
x11	4.1146	0.59595	18.325	0.000	82.29	كبير	7
x12	4.1146	0.54037	20.21	0.000	82.29	كبير	8
x1	4.1042	0.60662	17.834	0.000	82.08	كبير	9
x9	4.0938	0.52472	20.423	0.000	81.88	كبير	10
x6	4.0729	0.52805	19.908	0.000	81.46	كبير	11
x13	4.0729	0.60253	17.447	0.000	81.46	كبير	12
x3	4.0625	0.24333	42.782	0.000	81.25	كبير	13

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
x10	4.0625	0.57697	18.043	0.000	81.25	كبير	14
X14	4.0208	0.52273	19.134	0.000	80.42	كبير	15
الكلية	4.1396	0.1786	62.502	0.000	82.79	كبير	4

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (3) أن فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالكلية قد حصلت على درجة موافقة كبير، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.0208 – 4.3333)، حيث حازت الفقرة (8) والتي تنص على (قلة توافر المشرفين المتخصصين للمتابعة والإشراف على الطلبة/ المعلمين) على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.3333) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (86.67%)، ما يشير إلى عدم وجود عدد كافٍ من المشرفين المتخصصين ووجود عدد كبير من الطلبة/ المعلمين، حيث تقوم الكلية بإسناد مهمة الإشراف إلى عدد من المشرفين الذين تختلف تخصصاتهم وخبراتهم مع التخصص المطلوب للإشراف عليه، فمنهم من لم يزاول العمل الإشرافي من قبل، ومنهم من تنقصه الكفايات الإشرافية، ما ينعكس بالسلب على كفاية الإشراف وفاعليته تجاه الطلبة/ المعلمين، في حين حصلت الفقرتان (7)، (15) واللتان تنصان على (عدم توافق المادة النظرية للمقرر مع واقع التطبيق العملي في الميدان)، (قلة إتاحة فرص التعليم المصغر قبل بدء فترة التدريب) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (4.2292) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (84.58%)، ما يشير إلى اعتماد كلية التربية لمقررات تربوية تحتوي العديد من المبادئ والنظريات الغربية، والتي كثيراً ما يشعر الطلبة المعلمون أنها لا تلائم بيئاتهم ومجتمعاتهم، وتناول المبادئ والنظريات التربوية العربية والإسلامية بشكل محدود في المقررات التربوية، على الرغم من أنها تتفق مع طبيعة المجتمع العربي المسلم، ما أدى إلى ضعف واقعية بعض المقررات، وعدم ملاءمتها لواقع التطبيق، حيث يشعر العديد من الطلبة/ المعلمين بوجود فجوة بين الجانب النظري الذي تم دراسته في الكلية والجانب العملي الذي يتعرض له، كذلك ضعف اهتمام كلية التربية بالتعليم المصغر على الرغم من أهميته، فهو من أول المراحل العملية التي يتعرض لها الطلبة/ المعلمين واعتمادها على التلقين فقط، أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرة (14) والتي تنص على (غياب الخطط والبرامج الفاعلة في تدريب الطلبة/ المعلمين في الكلية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على (4.0208) وبوزن نسبي كبير بلغ (80.42%)، ما يشير إلى وجود عشوائية في التنفيذ وفقدان الجدية في العمل، فبرنامج التربية العملية تقليدي لا يحقق الأهداف المرجوة منه.

ويمكن القول إن حصول جميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالكلية على درجة موافقة كبير يدل عن قناعة أفراد عينة البحث بعدم استفادتهم من المقررات النظرية والعملية في التربية العملية؛ بسبب عمومية المنهج وعدم ارتباطه بما يحدث في المدرسة، وعدم كفاية الفترة الزمنية للتربية العملية، فيوم واحد في الأسبوع غير كافٍ لإعداد معلم كُفوء، وعدم وجود سياسة واضحة فيما يتعلق ببرنامج التربية

العملية بصفة عامة والأهداف المنشودة فيه وكيفية تحقيقها بصفة خاصة، ووجود قصور في تهيئتهم وتحفيزهم للاستعداد لتجربة التربية العملية وربما عدم تعريفهم بأهم الصعوبات التي ستواجههم وكيفية التعامل معها، وقلة تدريبهم داخل الكلية على المهارات التدريسية المتنوعة التي يحتاجونها، من خلال تطبيق أسلوب التدريس المصغر، وقلة المكافآت المالية من قبل الكلية للمشرفين على تنفيذ برنامج التربية العملية، ما جعل الكثير منهم يشرف بطريقة شكلية؛ لأن العائد المادي من الإشراف متدنٍ للغاية، عدم توافر الأدلة والكتب اللازمة لعملية التدريس والتدريب في البرنامج، إهمال متابعة الكلية لما يحدث أثناء البرنامج والأدوار التي ينبغي أن يؤديها كل من الطلبة/ المعلمين والمشرفين ومدارس التطبيق، كل ذلك أدى إلى حدة هذه الصعوبات.

ومعرفة مدى اتفاق آراء أفراد عينة البحث حول الصعوبات المتعلقة بالكلية، تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت نتائج الجدول رقم (3)، على أن آراء أفراد عينة البحث كانت أكثر اتفاقاً على الفقرة (3) والتي تنص على (عدم اطلاع الطلبة/ المعلمين على أهداف التربية العملية قبل التوجه إلى مدارس التدريب) وتؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.24333)، يليه من حيث الاتفاق نحو المجال الفقرة (4) والتي تنص على (افتقار الكلية لعقد لقاءات تعريفية وإرشادية للطلبة المعلمين) إذ بلغ الانحراف المعياري (0.39236)، وجاءت نتائج اختبار (T) لعينة واحدة (One-Sample-Test) بين المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظرهم والمتوسط الفرضي للدراسة (3) معززة لما تم استعراضه، إذ كانت الفروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية للمجالات ذات دلالة إحصائية لجميع فقرات المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار ذات العلاقة بالطلبة

المعلمين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) لعينة واحدة، والوزن النسبي لفقرات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات t لعينة واحدة ومستوى الدلالة والوزن النسبي والرتبة في مجال الصعوبات بالطلبة/ المعلمين

الترتيب	التقدير	الوزن النسبي	مستوى الدلالة	قيمة (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	م
1	كبير جداً	97.08	0.000	34.754	0.52273	4.8542	X20
2	كبير جداً	94.58	0.000	37.926	0.44672	4.7292	X16
3	كبير جداً	94.17	0.000	36.633	0.45692	4.7083	X18

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
X22	4.6979	0.46157	36.042	0.000	93.96	كبير جداً	4
X17	4.6563	0.47745	33.988	0.000	93.13	كبير جداً	5
X32	4.6563	0.47745	33.988	0.000	93.13	كبير جداً	6
X21	4.6354	0.48384	33.118	0.000	92.71	كبير جداً	7
X23	4.6042	0.4916	31.973	0.000	92.08	كبير جداً	8
X33	4.5833	0.62688	24.747	0.000	91.67	كبير جداً	9
X31	4.5729	0.61121	25.215	0.000	91.46	كبير جداً	10
X24	4.5625	0.55843	27.415	0.000	91.25	كبير جداً	11
X34	4.5521	0.55951	27.18	0.000	91.04	كبير جداً	12
X27	4.5417	0.57887	26.094	0.000	90.83	كبير جداً	13
X28	4.5313	0.64812	23.149	0.000	90.63	كبير جداً	14
X26	4.4896	0.56185	25.976	0.000	89.79	كبير جداً	15
X19	4.4792	0.50219	28.859	0.000	89.58	كبير جداً	16
X25	4.4792	0.63211	22.928	0.000	89.58	كبير جداً	17
X29	4.4688	0.66417	21.667	0.000	89.38	كبير جداً	18
X30	4.4271	0.70703	19.776	0.000	88.54	كبير جداً	19
الكلية	4.5910	0.2573	60.579	0.000	91.82	كبير جداً	2

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (4) أن فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين قد حصلت على درجة موافقة كبير جداً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.4271-4.8542)، حيث حازت الفقرة (20) على المرتبة الأولى والتي تنص على (صعوبة استخدام طرائق تدريس متنوعة) بمتوسط حسابي بلغ (4.8542) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (97.08%)، ما يشير إلى أن هناك قصوراً في طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج، وهذا يتنافى مع الاتجاهات الحديثة ويؤدي بذلك إلى ضعف مخرجات كلية التربية، ما جعل الطلبة/ المعلمين مقيدون بما تعلموه؛ فهم لا يعرفون من الطرائق الحديثة إلا تعاريفها النظرية، ويصعب عليهم ممارستها العملية، في حين حصلت الفقرة (16) والتي تنص على (صعوبة تحضير الدروس) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.7292) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (94.58%) ما يشير إلى وجود قصور في الطرائق المستخدمة بالتدريس؛ إذ إنها لا توجه الطلبة/ المعلمين إلى كيفية التخطيط وإعداد الدروس بشكل جيد، فيعتمدون على أنفسهم بالاطلاع على نماذج عديدة للتحضير دون معرفتهم بمدى صحتها، وكذلك عدم ظهور دور المشرف في التوضيح لهم عن عناصر الخطة الدراسية الجيدة ونماذج إعدادها.

أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرة (30) والتي تنص على (صعوبة توظيف أدوات وأساليب تقويم مناسبة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.4271) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (88.54%)، ما يشير إلى أنه لم يتم إعداد الطلبة/ المعلمين إعداداً جيداً للقيام بالتقويم على الوجه الصحيح، ولم يعطوا الفرصة الكافية للمشاركة العملية في استخدام أساليب التقويم المختلفة.

ويمكن القول بأن حصول جميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين على درجة موافقة كبير جداً يدل على قناعة أفراد عينة البحث أن هناك صعوبات تواجههم، وربما يرجع ذلك إلى أن هناك قصوراً في مجال الإعداد المهني بكلية التربية جامعة دمار وهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر فيه؛ إذ يغلب الجانب النظري على الجانب العملي، ووجود فجوة في محتوى المقرر في الكلية والواقع الميداني، وإنها ليست بالمستوى المطلوب وتحتاج إلى التطوير والتحسين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (المخلافي، 2005).

ومعرفة مدى اتفاق آراء أفراد عينة البحث حول الصعوبات المتعلقة بهم، تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت نتائج الجدول (4)، على أن آراء أفراد عينة البحث كانت أكثر اتفاقاً على الفقرة (16) والتي تنص على (صعوبة تحضير الدروس) وتؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.44672)، يليه من حيث الاتفاق نحو المجال الفقرة (18) والتي تنص على (صعوبة استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوافرة بالمدارس) إذ بلغ الانحراف المعياري (0.45692)، وجاءت نتائج اختبار (T) لعينة واحدة (One-Sample Test) بين المتوسطات الحسابية لمجالات واقع أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظر المشرفين والمشرفات عليهم في ضوء معايير الجودة والمتوسط الفرضي للدراسة (3) معززة لما تم استعراضه، إذ كانت الفروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية للمجالات ذات دلالة إحصائية لجميع فقرات المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالمشرفين

من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) لعينة واحدة، والوزن النسبي لفقرات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات t لعينة واحدة ومستوى الدلالة والوزن النسبي

والرتبة في مجال الصعوبات المتعلقة بالمشرفين

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
x48	4.8646	0.34396	53.113	0.000	97.29	كبير جداً	1
x49	4.5104	0.56185	26.34	0.000	90.21	كبير جداً	2

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
x36	4.500	0.58038	25.323	0.000	90.00	كبير جداً	3
X50	4.4688	0.67983	21.168	0.000	89.38	كبير جداً	4
x46	4.4167	0.67538	20.552	0.000	88.33	كبير جداً	5
x38	4.3958	0.4916	27.82	0.000	87.92	كبير جداً	6
x47	4.3438	0.67789	19.422	0.000	86.88	كبير جداً	7
x45	4.3333	0.53639	24.355	0.000	86.67	كبير جداً	8
x35	4.3125	0.65394	19.665	0.000	86.25	كبير جداً	9
x44	4.2292	0.86425	13.935	0.000	84.58	كبير جداً	10
x37	4.2083	0.54128	21.873	0.000	84.17	كبير جداً	11
x39	4.2083	0.59677	19.839	0.000	84.17	كبير جداً	12
x40	4.2083	0.64753	18.284	0.000	84.17	كبير جداً	13
x43	4.2083	0.81971	14.443	0.000	84.17	كبير جداً	14
x41	4.1667	0.5743	19.904	0.000	83.33	كبير	15
x42	4.1667	0.76319	14.978	0.000	83.33	كبير	16
الكلية	4.3464	0.2951	44.702	0.000	86.93	كبير جداً	3

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (5) أن فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمشرفين قد حصلت على درجة موافقة كبير جداً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.1667 - 4.864)، حيث حازت الفقرة (48) والتي تنص على (عدم اطلاع بعض المشرفين على دفاتر التحضير (الخطة اليومية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.8646) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (97.29%) ويعود ذلك لزيادة عدد الطلبة/ المعلمين، ما يعيق عمل المشرفين وعدم قدرتهم على متابعتهم في حين حصلت الفقرة (49) والتي تنص على (عدم توضيح المشرف للأخطاء التي يقع فيها الطلبة/ المعلمين أثناء وجوده في المدرسة) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.5104) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (90.21%)، ويعود ذلك إلى أن بعض المشرفين يعدّون تقويم الطلبة/ المعلمين هدفاً وليست وسيلة لتحسين عملية التعليم؛ نظراً لأن بعضهم من ذوي الاختصاص الأكاديمي يفتقرون إلى الجوانب التربوية وتم الاستعانة بهم لقلة عدد المشرفين التربويين.

أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرتان (41)، (42) واللتان تنصان على (عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط)، (قلة اجتماع المشرف بالطلبة/ المعلمين بعد الموقف الصفّي لتوضيح المطلوب منه) بمتوسط حسابي بلغ (4.1667) وبوزن نسبي كبير بلغ (83.33%)، ويعود ذلك إلى كثرة الأعباء لدى المشرفين، فبعضهم يشرف على مجموعتين في مدرسة واحدة، وكذلك لوجود عجز في عدد المشرفين في الكلية، ما يؤدي إلى عدم التزام بعض المشرفين بالوقت

المحدد لتقويم كل طالب على حدة، والحكم على عدد من الطلبة في حصة واحدة أما قلة اجتماع المشرف بالطلبة/ المعلمين بعد الموقف الصفي لتوضيح المطلوب منه يعود إلى أن بعض المشرفين عليهم نصاب تدريسي مرتفع، فلا يجدون الوقت الكافي للإشراف على الطلبة/ المعلمين بالشكل الجيد، وبالتالي يؤدي إلى ضعف التفاعل بينهم وبين طلبتهم.

ويمكن القول بأن حصول فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمشرفين على درجة كبير جداً يعبر عن قناعة أفراد عينة البحث بعدم قيام المشرفين بمسؤولياتهم والأدوار المطلوبة منهم، وحرمانهم من التغذية الراجعة، التي تسهم في تعريفهم لمواطن القوة والضعف في أدائهم التدريسي، وترجع الباحثة ذلك إلى نقص كفاءة بعض المشرفين، وقلة وجود عدد كافٍ من المشرفين التربويين ووجود عدد كبير من الطلبة/ المعلمين، ما يؤدي إلى قيام المشرف بالإشراف على عدد من الطلبة ذوي التخصصات المختلفة، أو ربما إسناد مهمة الإشراف لبعض المشرفين الذين تختلف تخصصاتهم وخبراتهم، فممنهم من لم يزاوِل العمل الإشرافي من قبل، وممنهم من تنقصه الكفايات الإشرافية، ما ينعكس بالسلب على كفاية الإشراف وفاعليته تجاه طلبة التربية العملية، ما يجعل التربية العملية عملاً شكلياً يكون نتيجته تخرج طلبة يفتقدون أدنى المهارات التدريسية اللازمة لتطوير أدائهم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حماد، 2005) والتي أكدت وجود قصور في إعداد الهيئات الإشرافية على التربية العملية.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء أفراد عينة البحث حول الصعوبات المتعلقة بالمشرفين، تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت نتائج الجدول (5)، على أن آراء أفراد عينة البحث كانت أكثر اتفاقاً على الفقرة (48) والتي تنص على (عدم اطلاع المشرف على دفاتر التحضير (الخطة اليومية) وتؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.34396)، يليه من حيث الاتفاق نحو المجال الفقرة (38) والتي تنص على (تركيز المشرف على الأمور السطحية غير الجوهرية والتي لا تسهم بتطوير أداء الطلبة/ المعلمين) إذ بلغ الانحراف المعياري على (0.49160)، وجاءت نتائج اختبار (T) لعينة واحدة (One-Sample-Test) بين المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم والمتوسط الفرضي للدراسة (3) معززة لما تم استعراضه، إذ كانت الفروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية للمجالات ذات دلالة إحصائية لجميع فقرات المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه:

1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بمدارس التطبيق من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) لعينة واحدة، والوزن النسبي لفقرات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار ذات العلاقة بالكلية من وجهة نظرهم، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

لعينة واحدة ومستوى الدلالة والوزن النسبي t المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات
والرتبة في مجال الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
x54	4.9063	0.29301	63.743	0.000	98.13	كبير جداً	1
X68	4.9063	0.29301	63.743	0.000	98.13	كبير جداً	2
X65	4.875	0.33245	55.259	0.000	97.5	كبير جداً	3
X61	4.8438	0.365	49.493	0.000	96.88	كبير جداً	4
x58	4.8333	0.37463	47.948	0.000	96.67	كبير جداً	5
X51	4.8229	0.38374	46.544	0.000	96.46	كبير جداً	6
x56	4.8229	0.38374	46.544	0.000	96.46	كبير جداً	7
x57	4.8229	0.38374	46.544	0.000	96.46	كبير جداً	8
X63	4.8229	0.38374	46.544	0.000	96.46	كبير جداً	9
X64	4.8021	0.40052	44.084	0.000	96.04	كبير جداً	10
X62	4.7813	0.41557	41.997	0.000	95.63	كبير جداً	11
x55	4.7604	0.42907	40.2	0.000	95.21	كبير جداً	12
X66	4.6875	0.50913	32.475	0.000	93.75	كبير جداً	13
X60	4.6563	0.51968	31.227	0.000	93.13	كبير جداً	14
x52	4.6458	0.52273	30.849	0.000	92.92	كبير جداً	15
x59	4.6458	0.52273	30.849	0.000	92.92	كبير جداً	16
X67	4.6354	0.50513	31.722	0.000	92.71	كبير جداً	17
x53	4.5938	0.55399	28.187	0.000	91.88	كبير جداً	18
الكلية	4.7703	0.1878	92.373	0.000	95.41	كبير جداً	1

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (6) أن جميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق قد حصلت على درجة كبير جداً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.9063_4.5938)، حيث جاءت الفقرتان (54)، (68) واللذان تنصان على (قلة متابعة المدير للطلبة المعلمين داخل الفصل الدراسي)، (نقص الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.9063) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (98.13%)، ما يشير إلى انشغال المدير بالأعباء الإدارية، وإهماله الإشراف على الطلبة/ المعلمين، ويعود ذلك ربما إلى نظرتهم المتدنية إليهم وإنهم ما يزالون يتلقون التدريب على ممارسة التدريس، ولم يصلوا بعد إلى كفاءة المعلم المتمكن، ويقتصر دوره في متابعة الحضور والغياب فقط، أما

بالنسبة لنقص الأجهزة والوسائل فيدل على اكتفاء المدارس بالسبورة والطباشير، والتي تكون غير قابلة للاستعمال غالباً، ويعود ذلك لاعتمادهم على الأساليب التقليدية في التدريس، في حين حصلت الفقرة (65) والتي تنص على (قلة متابعة المعلم الأساسي لأداء الطلبة/ المعلمين في الموقف التعليمي) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.8750) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (97.50 %)، ما يؤكد الاتجاه السلبي لبعض المعلمين الأساسيين نحو تجربة التربية العملية و على الطالب/ المعلم خوض التجربة وحيداً دون توجيه وإرشاد وأنه ليس بحاجة إليه.

أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرة (53) والتي تنص على (قلة جلوس المعلم الأساسي مع الطلبة/ المعلمين وإفادتهم بالأساليب العلمية والتربوية المناسبة) بمتوسط حسابي بلغ (4.5938) وبوزن نسبي كبير جداً بلغ (91.88 %) وجود نظرة سلبية لدى المعلم الأساسي في اعتبار ذلك مضيعة للوقت، وأنه عمل إضافي وعبء ثقيل يسعى للتخلص منه ليؤدي عمله بدون هم كبير يوكل إليه؛ ما يضعف فاعلية التطبيق، وبالتالي عدم استفادة الطلبة/ المعلمين في تطوير أدائهم التدريسي.

ويمكن القول إن حصول جميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق على درجة موافقة كبير جداً يعبر عن قناعة أفراد عينة البحث، إن مدرسة التطبيق هي المكان والجهة الرئيسة التي يتفاعلون معها أثناء التطبيق العملي بشكل مباشر ومؤثر في تجربتهم التدريسية، ويتوقف نجاح هذه التجربة أو فشلها بشكل رئيس على مدى تعاون مدارس التطبيق وملاءمة بيئتها التعليمية والتربوية لتعلمهم وتطوير أدائهم، وترجع الباحثة ذلك إلى وجود عدد كبير من الطلبة/ المعلمين في المدرسة الواحدة؛ ما يسبب في كثير من الأحيان إرباك لإدارة المدرسة وخططها وبرامجها، سلبية آراء مديري مدارس التطبيق والمعلمين الأساسيين نحو الطلبة/ المعلمين بأنهم تنقصهم كثير من الخبرات، وأن مجيئهم إلى المدارس فيه ضرر على التلاميذ، النقص في التنسيق والتواصل المباشر بين الكلية ومدارس التطبيق لتوضيح دورها في برنامج التربية العملية، وتتفق نتائج البحث مع نتيجة دراسة (الخریشا وآخرون، 2010) التي أكدت أن هناك قصوراً في المحور المتعلق بمدارس التطبيق.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء أفراد عينة البحث حول الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق، تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت نتائج الجدول (7)، على أن آراء أفراد عينة البحث كانت أكثر اتفاقاً على الفقرتين (54)، (68) واللتين تنصان على (قلة متابعة المدير لحضور الطلبة/ المعلمين وغيابهم)، (نقص الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة) وتؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.29301)، يليه من حيث الاتفاق نحو المجال الفقرة (61) والتي تنص على (ضعف ثقة المعلم الأساسي بقدرات الطلبة/ المعلمين العلمية والتربوية) إذ بلغ الانحراف المعياري (0.36500)، وجاءت نتائج اختبار (T) لعينة واحدة (One-Sample-Test) بين المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية

جامعة دمار من وجهة نظرهم والمتوسط الفرضي للدراسة (3) معززة لما تم استعراضه، إذ كانت الفروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية للمجالات ذات دلالة إحصائية لجميع فقرات المجال. ولكي يكون التحليل أكثر عمقاً، فقد تم تناول الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم لكل مجال على حدة، حيث احتوى على أربعة مجالات هي: (الصعوبات المتعلقة بالكلية، الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين، الصعوبات المتعلقة بالمشرفين، الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق) كما يوضحها الجدول (7):

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات t لعينة واحدة ومستوى الدلالة والوزن النسبي والرتبة تجاه جميع المجالات

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
الصعوبات المتعلقة بالكلية	4.1396	0.1786	62.502	0.000	82.79	كبير	4
الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين	4.5910	0.2573	60.579	0.000	91.82	كبير جداً	2
الصعوبات المتعلقة بالمشرفين	4.3464	0.2951	44.702	0.000	86.93	كبير جداً	3
الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق	4.7703	0.1878	92.373	0.000	95.41	كبير جداً	1
الكلية	4.4813	0.1350	107.476	0.000	89.63	كبير جداً	-

من خلال النتائج الإحصائية في الجدول (7) يلاحظ إن إجمالي الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة دمار من وجهة نظرهم جاء بنسبة كبيرة جداً، فقد بلغ المتوسط الحسابي (4.4813)، ونسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذه المجالات (89.63%)، أي أن من أبرز صعوبة واجهها طلبة التربية العملية هي الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق، حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي كبير جداً بلغ (4.7703)، ونسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا المجال بلغ (95.41%)، ويليه على التوالي مجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة/ المعلمين بمتوسط حسابي كبير جداً بلغ (4.5910) ونسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا المجال بلغ (91.82%)، ويليه مجال الصعوبات المتعلقة بالمشرفين بمتوسط حسابي كبير جداً بلغ (4.3464) ونسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا المجال بلغ (86.93)، وأخيراً مجال الصعوبات المتعلقة بالكلية بمتوسط حسابي كبير بلغ (4.1396) ونسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا المجال بلغ (82.79)،

ويمكن القول بأن حصول جميع المجالات على درجة موافقة كبير وكبير جداً يعبر عن قناعة أفراد عينة البحث أن هناك صعوبات تواجههم وتؤثر في أدائهم وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- أن وجود مثل هذه الصعوبات يدل على قصور وضعف في برنامج الإعداد بشكل عام وبرنامج التربية العملية بشكل خاص، وإن هذه البرامج ليست على مستوى الطموح الذي ينشده المجتمع، فهذه الصعوبات بحاجة إلى معالجة من قبل المعنيين عن طريق إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة ذمار، حتى تستطيع تحقيق أهدافها ومواجهة التحديات الأخرى التي فرضها التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، والذي يشهده القرن الحادي والعشرون.
- جمود منهج وبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية وتركيزه على المجال المعرفي وقلة اهتمامه بالمجالات الأخرى.
- قلة تدريب الطلبة/ المعلمين داخل الكلية على المهارات التدريسية المتنوعة التي يحتاجونها في هذه الفترة؛ بسبب كثرة الطلبة الملتحقين بالكلية.
- إن دور كلية التربية ينحصر في تخريج أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين بدرجة كافية، والذين أعدوا بطريقة نظرية تقليدية لعملية التدريس من خلال استخدام أساليب تقليدية وإهمال الجانب التطبيقي الذي يرفع كفاياتهم المهنية، إضافة إلى عدم وجود معايير علمية تتلاءم مع حاجات المجتمع، ما أدى إلى تخريج معلمين غير قادرين على التأقلم مع التغيرات والمستجدات ومواكبتها أو القيام بعمليات تحسين وتطوير حقيقة النظام التربوي.
- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، حيث ينظر له وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، وهذا ينعكس سلباً على عملية الإعداد.
- ضعف السياسة التعليمية لدى مدارس التطبيق فيما يتعلق بالتربية العملية بصفة عامة، والأهداف المنشودة منه وكيفية تحقيقها بصفة خاصة.
- نظرة بعض الطلبة/ المعلمين إلى فترة التربية العملية على إنها روتين شكلي غير مهم وأنهم سوف يحصلون على تقدير عال في نهاية التطبيق، سواء اجتهدوا أم لم يجتهدوا.
- ولمعرفة مدى اتفاق آراء أفراد عينة البحث حول إجمالي مجالات الصعوبات التي تواجههم، تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت نتائج الجدول (7)، على أن آراء أفراد عينة البحث كانت أكثر اتفاقاً على مجال "الصعوبات المتعلقة بالكلية" وتؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.1786)، يليه من حيث الاتفاق على التوالي مجال "الصعوبات المتعلقة بمدارس التطبيق" إذ بلغ الانحراف المعياري (0.1878)، وجاءت نتائج اختبار (T) لعينة واحدة (One Sample-Test -) بين المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظرهم والمتوسط

الفرضي للدراسة (3) معززة لما تم استعراضه، إذ كانت الفروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية للمجالات ذات دلالة إحصائية، أي أقل من مستوى الدلالة المقبولة 0.05.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

من خلال نتائج البحث تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

1. اختيار المدارس المتعاونة وفق شروط ومعايير توفر للمعلمين الطلاب أفضل الأجواء التربوية المناسبة للتدريب.
2. عقد اللقاءات لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.
3. العمل على تعزيز الثقة بالنفس عند الطالب المعلم أثناء التربية العملية.

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مجتمعات في جامعات مختلفة.
- تقويم الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم.

قائمة المراجع:

- أبو جابر، ماجد (2001). اتجاهات حديثة في التربية العملية. معهد التربية (أنرو)، الیونسكو، عمان.
- الجعفر، خضراء أرشود والقطاونة، سامي سليمان، (2011)، واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد (4+3)، دمشق.
- حماد، شريف علي، (2005)، واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (13)، العدد (1)، غزة.
- حوالة، سهير، ومحمد، حمدان (2005)، إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان، الأردن: دار الفكر.
- الخریشا، سعود وآخرون، (2010)، الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسرء الخاصة، مجلة جامعة النجاح، مجلد (24)، غزة.
- رضوان، إیزیس (2006)، مشكلات التربية العملية وقلق التدريس لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع3، ج2، ص 21 – 47.
- الطراونة، صبري والهويل، عمر (2007). المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، التربية العلمية رؤى مستقبلية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- عادل، محمد فائز محمد، (2010)، مجلة الباحث الجامعي، العدد (24)، جامعة إب، اليمن.
- العليمات، علي (2007). مشكلات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، التربية العلمية رؤى مستقبلية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العمارة، محمد (2003). مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن بكلية العلوم التربوية الجامعية الأنروا عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ع4، ص 161 – 193.

المخلفي، محمد عبده، (2005)، برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، مجلة الباحث الجامعي، العدد (8)، جامعة إب، اليمن.

المطلق، فرح سليمان (2010). واقع التربية العلمية لطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة دمشق وآفاق تطويرها، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 1-2، ص 61-96.

References

- Abū Jābir, Majīd. (2001). *Ittijāhāt ḥadīthah fī al-tarbiyah al-ʿamalīyyah*. Maʿhad al-Tarbiyah (UNRWA), UNESCO, ʿAmmān.
- Al-Jaʿāfirah, Khadrāʾ Arshūd, & Al-Qaṭāwinah, Sāmī Sulaymān. (2011). *Wāqīʾ al-tarbiyah al-ʿamalīyyah fī Jāmiʾat Muʿtah min wījhat naẓar ṭalabat muʿallim al-ṣaff al-mutawaqqaʾ takharrijuhum*. Majallat Jāmiʾat Dimashq, 27(3–4).
- Ḥammād, Sharīf ʿAlī. (2005). *Wāqīʾ al-tarbiyah al-ʿamalīyyah fī manāṭiq Jāmiʾat al-Quds al-Maftūḥah bi-Muḥāfazāt Ghazzah min wījhat naẓar al-dārisin*. Majallat al-Jāmiʾah al-Islāmiyyah, 13(1).
- Ḥawālāh, Suhayr, & Muḥammad, Ḥamdān. (2005). *Iʿdād al-muʿallim: Tanmiyatuhu wa-tadribuhu*. ʿAmmān, Jordan: Dār al-Fikr.
- Al-Kharayshah, Suʿūd, et al. (2010). *Al-Ṣuʿūbāt allatī tuwājīḥ ṭalabat al-tarbiyah al-ʿamalīyyah fī al-Jāmiʾah al-Ḥāshimīyyah wa-Jāmiʾat al-Isrāʾ al-Khāṣṣah*. Majallat Jāmiʾat al-Najāh, 24.
- Riḍwān, İzis. (2006). *Mushkilāt al-tarbiyah al-ʿamalīyyah wa-qalaq al-tadrīs ladā al-ṭālib al-muʿallim*. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmiʾat ʿAyn Shams, 3(2), 21–47.
- Al-Ṭarāwinah, Ṣabrī, & Al-Huwaymil, ʿUmar. (2007). *Al-Mushkilāt allatī tuwājīḥ al-ṭālib al-muʿallim fī fatrat al-taṭbiq al-maydānī li-takhaṣṣuṣ muʿallim al-ṣaff fī Jāmiʾat Muʿtah*. In *Al-Tarbiyah al-ʿilmiyyah: Ruʾā Mustaqbaliyyah*. ʿAmmān: Maktabat al-Mujtamaʿ al-ʿArabī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- ʿĀdil, Muḥammad Faʿīz Muḥammad. (2010). *Majallat al-Bāḥith al-Jāmiʿī*, 24. Jāmiʾat Ibb, Yemen.
- Al-ʿUlaymāt, ʿAlī. (2007). *Mushkilāt ṭalabat al-tarbiyah al-ʿamalīyyah fī Kulliyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah bi-Jāmiʾat Āl al-Bayt*. In *Al-Tarbiyah al-ʿilmiyyah: Ruʾā Mustaqbaliyyah*. ʿAmmān: Maktabat al-Mujtamaʿ al-ʿArabī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- Al-ʿAmāyirah, Muḥammad. (2003). *Mushkilāt al-tarbiyah al-ʿamalīyyah kamā yarāḥā ṭalabat al-faṣl al-thāmin bi-Kulliyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah al-Jāmiʿīyyah al-UNRWA ʿAmmān*. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 4, 161–193.
- Al-Makhlāfi, Muḥammad ʿAbduh. (2005). *Barnāmaj muqtarāḥ li-taṭwīr al-tarbiyah al-ʿamalīyyah fī Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʾat Ibb*. Majallat al-Bāḥith al-Jāmiʿī, 8. Jāmiʾat Ibb, Yemen.
- Al-Muṭlaq, Farāḥ Sulaymān. (2010). *Wāqīʾ al-tarbiyah al-ʿilmiyyah li-ṭalabat al-muʿallimin fī Kulliyat al-Tarbiyah Jāmiʾat Dimashq wa-āfāq taṭwīrihā*. Majallat Jāmiʾat Dimashq, 26(1–2), 61–96.



Competitive Intelligence and its Relationship to Enhancing Dynamic Capabilities among Public School Leaders in Abha City

Dr. Amal Mohammed Hassan Al-Badawi*

Abrar Ayed Mohammed Al Buhair Al Qahtani **

albadwi2015@yahoo.comBorrah_a_1410@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the role of competitive intelligence in enhancing the dynamic capabilities of public school leaders in Abha City. The study adopted a descriptive-correlational analytical approach. The study population consisted of all male and female principals of public schools in Abha City, and (110) school leaders were selected as a study sample. A questionnaire was used as the primary instrument for data collection. The findings revealed that the level of competitive intelligence application was very high, with a mean score of (4.238). Among its dimensions, business intelligence ranked first, followed by market intelligence, technological intelligence, marketing intelligence, and customer intelligence, respectively. The level of dynamic capabilities was also high, with a mean score of (4.165). The dimension of reconfiguration and adaptation ranked first with a very high level, followed by opportunity seizing at a high level, and sensing and monitoring environmental changes at a high level. The results further indicated that competitive intelligence had no statistically significant effect on dynamic capabilities ($Sig = 0.16$), with a weak negative correlation ($R = -0.24$). Competitive intelligence explained only 6% of the variance in dynamic capabilities. Based on these findings, the study recommended establishing an integrative mechanism linking competitive intelligence outputs with the processes of reconfiguring dynamic capabilities, developing specialized training programs that combine the skills associated with both constructs, strengthening customer intelligence and sensing capabilities as the least practiced dimensions, and incorporating competitive intelligence and dynamic capabilities dimensions into the performance evaluation indicators of school leaders.

Keywords: competitive intelligence, dynamic capabilities, school leadership, public schools

* Associate Professor of Educational Administration and Planning Department of Educational Leadership and Policy –College of Education – King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia

** PhD Student: Educational Administration and Supervision Department of Educational Leadership and Policy – College of Education – King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Badawi, A. M. H. & Al Qahtani, A. A. M. (2026). Competitive Intelligence and its Relationship to Enhancing Dynamic Capabilities among Public School Leaders in Abha City, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 477 -519.

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أبها

أبرار عائض محمد آل بحير القحطاني**

orrah_a_1410@hotmail.com

أ.م.د. أمل محمد حسن البديوي*

albadwi2015@yahoo.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء التنافسي في تعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أبها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمدينة أبها، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ قوامها (110) قياديين وقيادات، وطبقت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الذكاء التنافسي جاء مرتفعاً جداً (4.238)، وجاء بعد ذكاء التسوق أولاً، ثم ذكاء الأعمال ثانياً، ثم الذكاء التكنولوجي ثالثاً، ثم ذكاء التسويق رابعاً، وأخيراً ذكاء الزبون خامساً. وجاءت القدرات الديناميكية بمستوى مرتفع (4.165)، حيث جاء بعد قدرة التشكيل والتكيف أولاً بدرجة مرتفع جداً، ثم القدرة على اقتناص الفرص ثانياً بتقدير مرتفع، ثم قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات ثالثاً بتقدير مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للذكاء التنافسي على القدرات الديناميكية (Sig=0.16)، بعلاقة ارتباطية سالبة وضعيفة ($R=-0.24$)، وفسر الذكاء التنافسي 6% فقط من التغير في القدرات الديناميكية، وأوصت الدراسة بإنشاء آلية تكاملية تربط مخرجات الذكاء التنافسي بعمليات إعادة تشكيل القدرات الديناميكية، وتطوير برامج تدريبية متخصصة، تجمع بين مهارات المتغيرين، وتعزيز بعدي ذكاء الزبون وقدرة الاستشعار كأقل الأبعاد ممارسة، وإدراج أبعاد الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية ضمن مؤشرات تقييم أداء القادة المدرسين.

الكلمات المفتاحية: الذكاء التنافسي، القدرات الديناميكية، القيادة المدرسية، مدارس التعليم

العام

* استاذ الادارة والتخطيط التربوي المشارك- قسم القيادة والسياسة التربوية – كلية التربية – جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية
** طالبة دكتوراه – تخصص إدارة وإشراف تربوي- قسم القيادة والسياسة التربوية – كلية التربية – جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البديوي، أ. م. ح؛ القحطاني، أ. ع. م. (2026). الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أبها، *المجلة العلمية لكلية التربية، 15*، (1)، 477- 519

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية والتكنولوجية والمعرفية، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على طبيعة عمل المؤسسات بمختلف أنواعها، ومنها المؤسسات التعليمية، التي أصبحت تعمل في بيئات تتسم بالتعقيد وعدم الاستقرار والتنافسية العالية، ولم يعد الاعتماد على الأساليب الإدارية التقليدية كافياً لمواجهة هذه التحديات، بل برزت الحاجة إلى تبني مداخل إدارية حديثة، قائمة على استثمار المعرفة والمعلومات في دعم اتخاذ القرار وتعزيز القدرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة.

ومن بين المداخل الحديثة التي برزت في هذا الإطار، يأتي الذكاء التنافسي كأحد الأدوات الاستراتيجية التي تعتمد على جمع المعلومات وتحليلها وتوظيفها لدعم القرارات وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة. حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء التنافسي يساهم في تعزيز قدرة المؤسسات على استشعار التغيرات البيئية والتنبؤ بالفرص والتهديدات، بما يدعم اتخاذ قرارات أكثر فاعلية، حيث إن توظيف مصادر المعلومات التنافسية يساهم في تحسين جودة القرارات الاستراتيجية وتعزيز الأداء التنظيمي، من خلال دعم عمليات التحليل والتخطيط (Markovich & Efrat, 2022).

ويرتكز الذكاء التنافسي على مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تُساهم في تمكين المؤسسات من فهم بيئتها التنافسية والتعامل معها بفاعلية، حيث تتكامل هذه الأبعاد لتشكل إطاراً شاملاً لدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي وتعزيز الأداء المؤسسي ولعل أهمها (ذكاء السوق، ذكاء الأعمال وذكاء التسويق، الذكاء التكنولوجي، ذكاء الزبون) (الحاجي، 2024).

وقائد المدرسة الفعال هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، والذي يتمثل في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات فضعف القيادة الإدارية، والمتمثلة في قائد المدرسة، سيؤدي إلى انخفاض كفاءة العمل الإداري (حسني، 2018).

وفي المقابل، برز مفهوم القدرات الديناميكية كأحد الأطر النظرية الحديثة التي تفسر كيفية تمكن المؤسسات من التكيف مع البيئات المتغيرة، من خلال إعادة تشكيل مواردها واستراتيجياتها بشكل مستمر، حيث تكتسب القدرات الديناميكية في البيئة التعليمية أهمية خاصة، نظراً لما تواجهه المدارس من تحديات متزايدة تتعلق بتنوع احتياجات المتعلمين، وتسارع التغيرات التكنولوجية، وارتفاع متطلبات الجودة والأداء. إذ تؤكد الدراسات أن امتلاك القيادات التعليمية لقدرات ديناميكية يساهم في تعزيز مرونتها التنظيمية، وتحسين قدرتها على قيادة التغيير، وتحقيق الأداء المؤسسي المتميز (Zhou et al., 2017).

وبناءً على ما سبق، تتجه هذه الدراسة إلى تناول الذكاء التنافسي كمدخل لتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام، من خلال تحليل العلاقة بينهما، واستكشاف آليات

توظيف الذكاء التنافسي في دعم القدرات القيادية، بما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق التميز في البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من العناية الكبيرة التي أولتها المملكة العربية السعودية لتطوير الإدارة المدرسية في ظل رؤية 2030، وما توليه وزارة التعليم من اهتمام بالقيادة المدرسية، بوصفها المحور الأساس في تحسين الأداء المدرسي (المطيري، 2022)، إلا أن الأدبيات التربوية والدراسات الميدانية تشير إلى وجود قصور ملحوظ في مستوى القدرات الديناميكية لدى قادة المدارس في التعليم العام، وهذه القدرات التي تشمل (الاستشعار، التعلم، التكامل، إعادة التشكيل، والابتكار) تمثل ركيزة أساسية لمواكبة المتغيرات المتسارعة وتحقيق التميز المؤسسي. فقد أظهرت دراسة سليمان (2025) أن ممارسة بعض أبعاد القدرات الديناميكية (كقدرتي الاستشعار وإعادة التشكيل) جاءت بدرجة ضعيفة إلى متوسطة، كما أكدت دراسة إبراهيم ومحمد (2021) أن مستوى القدرات الديناميكية في المؤسسات التعليمية جاء بدرجة متوسطة (2.64)، وهو ما يعكس حاجة ماسة إلى تعزيز هذه القدرات وتطويرها.

في المقابل، يعد الذكاء التنافسي مدخلاً تنظيمياً، فاعلاً يمكن أن يسهم في معالجة هذا القصور، من خلال تزويد القادة بالمعلومات الدقيقة حول البيئة الداخلية والخارجية، وتحليل اتجاهات المنافسين، ودعم اتخاذ القرارات الاستباقية، فقد أظهرت دراسة الزايد والشرifi (2023) وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة أبعاد الذكاء التنافسي وجودة عملية اتخاذ القرار، كما أكدت دراسة Markovich وآخرون (2022) الدور المحوري للذكاء التنافسي في تعزيز قدرة الاستشعار التي تمثل المدخل الأساس لتطوير بقية القدرات الديناميكية.

ورغم هذه الدلالات النظرية والتطبيقية، تكشف الدراسات السابقة عن ضعف في توظيف ممارسات الذكاء التنافسي في السياق التعليمي السعودي، حيث أظهرت دراسة الزهراني (2022) أن واقع الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية جاء بدرجة منخفضة (2.31)، كما أشارت دراسة جرجس وآخرون (2024) إلى ضعف استخدام المدارس الخاصة لإدارة الذكاء التنافسي وأساليبه التكنولوجية الحديثة، وهذا الضعف في تطبيق الذكاء التنافسي يقابله -كما سبق- قصور في القدرات الديناميكية، ما يخلق فجوة تطبيقية ومعرفية تحتاج إلى معالجة.

ولذلك حددت الباحثتان مشكلة الدراسة بالتعرف على دور الذكاء التنافسي في تعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الذكاء التنافسي في تعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة

أبها؟

من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما واقع تطبيق الذكاء التنافسي لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها؟
- 2- ما مستوى توافر القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها؟
- 3- ما طبيعة العلاقة بين الذكاء التنافسي بأبعاده ((ذكاء التسوق، ذكاء الأعمال، الذكاء التكنولوجي، ذكاء التسويق، ذكاء الزبون))، وتعزيز القدرات الديناميكية بأبعادها (بعد قدرة التشكيل والتكيف، بعد القدرة على اقتناص الفرص، بعد قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات) لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على دور الذكاء التنافسي في تعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على واقع تطبيق الذكاء التنافسي لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها.
2. قياس مستوى توافر القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء التنافسي بأبعاده ((ذكاء التسوق، ذكاء الأعمال، الذكاء التكنولوجي، ذكاء التسويق، ذكاء الزبون))، وتعزيز القدرات الديناميكية بأبعادها (بعد قدرة التشكيل والتكيف، بعد القدرة على اقتناص الفرص، بعد قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات) لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من تناولها لموضوعين من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبياً في الأدبيات التربوية، وهما الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية:

- قد تسهم في إثراء الإطار النظري المرتبط بهذين المفهومين، خاصة في البيئة التعليمية التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تربط بين المداخل الإدارية المعاصرة ومتطلبات تطوير الأداء المدرسي.
- يمكنها أن تقدم معالجة علمية للعلاقة التكاملية بين الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية، من خلال تفسير كيفية إسهام المعلومات والتحليلات الاستراتيجية في تعزيز قدرات القادة على التكيف مع التغيرات البيئية.

- تسد فجوة بحثية في الأدبيات التربوية العربية، حيث يندر تناول الذكاء التنافسي كمدخل لتعزيز القدرات الديناميكية لدى القيادات التربوية في مدارس التعليم العام.
- تدعم هذه الدراسة التوجهات الحديثة في القيادة التربوية التي تركز على التحول من الأنماط التقليدية إلى أنماط قيادية قائمة على المعرفة والابتكار، وتسهم في تطوير الفهم العلمي لدور الذكاء التنافسي في دعم اتخاذ القرار الاستراتيجي، وتعزيز مرونة القيادات التعليمية في مواجهة التحديات المتسارعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تأتي الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تعالجه، حيث تقدم نتائج يمكن أن تسهم في دعم متخذي القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وصانعي السياسات التعليمية، في تطوير ممارسات القيادة المدرسية بما يتواءم مع متطلبات التحول التعليمي ومستهدفاته.
 - يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في توجيه الجهود نحو تبني ممارسات الذكاء التنافسي داخل المدارس، بما يعزز جودة القرارات الإدارية ويرفع من كفاءة الأداء المؤسسي.
 - يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تمكين القيادات المدرسية من تطوير قدراتها الديناميكية، خاصة في مجالات استشعار التغيرات، واغتنام الفرص، وإعادة تهيئة الموارد، الأمر الذي يعزز قدرتها على قيادة التغيير وتحقيق التميز المؤسسي في البيئة التعليمية.
 - يمكن أن تفيد في تصميم برامج تدريبية متخصصة، تستهدف تنمية مهارات الذكاء التنافسي لدى القادة التربويين، وربطها بتطوير قدراتهم القيادية.
- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة علاقة الذكاء التنافسي (ذكاء التسوق، ذكاء الأعمال، الذكاء التكنولوجي، ذكاء التسويق، ذكاء الزبون)، بتعزيز القدرات الديناميكية ب (بعد قدرة التشكيل والتكيف، بعد القدرة على اقتناص الفرص، بعد قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات) لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أهما.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القادة التربويين في مدارس التعليم العام بمدينة أهما والممثلين في (مديري المدارس، والوكلاء)، باعتبارهم الفئة المعنية بممارسة القيادة المدرسية واتخاذ القرارات.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1447هـ- 2026م

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم العام في مدينة أربيل.
مصطلحات الدراسة:

الذكاء التنافسي:

يعرف بأنه: " مجموعة من الأنشطة التي تتضمن جمع المعلومات عن المنافسين والبيئة وتحليلها وتفسيرها بما يساهم في تحسين الأداء المؤسسي واتخاذ قرارات أكثر فاعلية". (Markovich & Efrat 2022, p. 490).

ويعرف الذكاء التنافسي إجرائياً: أنه مدى ممارسة القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أربيل لعمليات جمع المعلومات وتحليلها وتبادلها وتوظيفها في دعم اتخاذ القرار، كما يُقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

القدرات الديناميكية:

تُعرف القدرات الديناميكية بأنها: " قدرة المنظمة على استشعار الفرص والتهديدات، واغتنامها، وإعادة تهيئة مواردها بما يحقق الاستجابة الفعالة للتغيرات البيئية". (Zhou et al., 2019, p. 743).
وتُعرف القدرات الديناميكية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مدى امتلاك القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أربيل لقدرات الاستشعار والاعتنام وإعادة تهيئة الموارد، كما يُقاس ذلك من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول: الذكاء التنافسي

مفهوم الذكاء التنافسي:

يعرف الذكاء التنافسي بأنه: " عملية أخلاقية قانونية، يسمح بجمع كافة المعلومات عن بيئة الأعمال، بالاعتماد على مصادر متاحة لكافة الجمهور، وتجميع وتحليل وتصنيف هذه المعلومات، من أجل الوصول إلى رؤى مستقبلية والتنبؤ بما قد يحدث مستقبلاً من ناحية الفرص وكذا التهديدات التي يمكن أن تواجهها المنظمة وتسطير أهداف واضحة لمواجهتها، من أجل تحقيق مزايا تنافسية والتفوق على المنافسين" (حسيني وسايح، 2055، ص4).

ويمكن القول: إن الذكاء التنافسي عملية منهجية لجمع وتحليل وتفسير المعلومات المتعلقة بالمنافسين والبيئة الخارجية؛ بهدف دعم اتخاذ القرار وتحقيق ميزة تنافسية، كما يرتبط بالتوقع المبكر للتغيرات التي قد تؤثر في المؤسسة أو النظام التعليمي.

أهمية الذكاء التنافسي:

تتجلى أهمية الذكاء التنافسي في الآتي: (علوان، 2021).

- يعد مدخلاً استراتيجياً يُسهم في تزويد المؤسسات برؤية واضحة وشاملة حول بيئتها الداخلية والخارجية، بما يمكنها من رسم مسارات مستقبلية، قائمة على معلومات دقيقة وتحليلات معمقة، إذ يعتمد الذكاء التنافسي على جمع البيانات المتعلقة بالمنافسين والبيئة المحيطة، ثم تحليلها وتحويلها إلى معرفة استراتيجية تُستخدم في دعم اتخاذ القرار وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، الأمر الذي يعزز قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات المتسارعة ومواجهة التحديات بكفاءة عالية.
 - تبرز أهمية الذكاء التنافسي في المؤسسات المعرفية، مثل المكتبات ومراكز المعلومات، من خلال دوره في توفير قاعدة معلوماتية غنية تساعد على فهم واقع المنافسة وتوجهات المستفيدين واحتياجاتهم المتجددة، فالمعرفة التي يتم جمعها وتحليلها في إطار الذكاء التنافسي تُسهم في تحسين جودة الخدمات المقدمة، وتطوير الأداء المؤسسي، وتعزيز القدرة على الابتكار في تقديم خدمات نوعية، تتلاءم مع متطلبات العصر.
 - يعد الذكاء التنافسي أداة حيوية لدعم عمليات صنع القرار، سواء على المستوى التكتيكي أو الاستراتيجي، حيث يوفر معلومات دقيقة وموثوقة، تساعد صناع القرار على اختيار البدائل الأنسب في ظل بيئة تنافسية متغيرة.
 - يركز الذكاء التنافسي على استشراف المستقبل وتحليل الاتجاهات والأنماط الناشئة، بما يمكن المؤسسات من التعامل مع حالات عدم اليقين، واستباق التغيرات بدلاً من الاكتفاء بردود الأفعال.
 - يسهم الذكاء التنافسي في دعم التوجهات التطويرية داخل المؤسسات، حيث يساعد على اكتشاف فرص التحسين والابتكار، سواء في الجوانب الخدمية أو التنظيمية، وهو ما ينعكس إيجاباً على قدرة المؤسسات، بما فيها المكتبات، على تطوير مواردها المادية والبشرية، ورفع كفاءة خدماتها، وضمان توافق قراراتها مع التغيرات البيئية وتطلعات المستفيدين.
- وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثتان أن الذكاء التنافسي لم يعد خياراً إدارياً إضافياً، بل أصبح ضرورة استراتيجية لتمكين المؤسسات التعليمية من تحقيق التميز والاستدامة في بيئة تتسم بالتغير السريع والتنافسية المتزايدة، كما أن توظيفه بفاعلية يسهم في تعزيز قدرة القيادات على اتخاذ قرارات مستنيرة قائمة على البيانات، ويدعم بناء توجهات مستقبلية أكثر مرونة وابتكاراً، الأمر الذي يعزز من جاهزية المؤسسات التعليمية لمواجهة تحديات الحاضر واستشراف فرص المستقبل.

أبعاد الذكاء التنافسي:

يرتكز الذكاء التنافسي على مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تُسهم في تمكين المؤسسات من فهم بيئتها التنافسية والتعامل معها بفاعلية، حيث تتكامل هذه الأبعاد لتشكّل إطاراً شاملاً لدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي وتعزيز الأداء المؤسسي ولعل أهمها: (الحاجي، 2024) و(حسيني وسايح، 2055) (النوري، 2020).

1. **ذكاء السوق:** يُعد ذكاء السوق أحد أهم أبعاد الذكاء التنافسي، نظراً لارتباطه المباشر بفهم البيئة السوقية وتحليل التغيرات التي تطرأ عليها، إذ تواجه الأسواق تغيرات مستمرة تتطلب من المؤسسات تبني استراتيجيات تسويقية مرنة قائمة على جمع البيانات وتحليلها، بما يسهم في التعرف على اتجاهات السوق، وتحليل سلوك المنافسين، وفهم احتياجات العملاء، وذكاء السوق هو عملية الحصول على المعرفة اللازمة، لصياغة الخطط المستقبلية المرتبطة بالمصالح الاستراتيجية للمؤسسة تجاه السوق والبيئة المحيطة، بما يعزز مكانتها التنافسية ويحسن أدائها، كما يسهم في تطوير الاستراتيجيات التسويقية، واكتشاف الفرص الجديدة، والتنبؤ بالتغيرات السوقية، فضلاً عن تحديد نقاط القوة والضعف داخل المؤسسة، وفي المؤسسات التعليمية، يمثل ذكاء السوق أداة مهمة لفهم البيئة المحيطة، وتحليل العوامل المؤثرة في حجم الطلب على الخدمات، بما يساعد على تقديم خدمات نوعية تلبّي احتياجات المستفيدين وتحقيق ميزة تنافسية.

2. **ذكاء الأعمال:** يشير ذكاء الأعمال إلى الأنظمة والعمليات التي تُستخدم في جمع البيانات وتحليلها وتحويلها إلى معلومات ذات قيمة تدعم اتخاذ القرار داخل المؤسسة، ويُعد أحد الأدوات الإدارية التي تساعد في تحسين كفاءة الأداء من خلال توفير معلومات دقيقة وموثوقة. وقد عرّف ذكاء الأعمال بأنه أداة إدارية تُستخدم لتنقية المعلومات وتوظيفها، بما يسهم في اتخاذ قرارات أكثر فاعلية، كما يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف، ودعم عمليات اتخاذ القرار، وتحليل الأسواق والمنافسين، وتوظيف التقنيات الحديثة لدعم الأداء المؤسسي.

3. **ذكاء التسويق:** يُعني ذكاء التسويق بتمكين المسؤولين عن التسويق من إعداد الخطط التسويقية بناءً على تحليل البيانات واستشراف مستقبل السوق، ويعتمد هذا البعد على جمع المعلومات المتعلقة بسلوك المستهلكين والمنافسين، وتحليلها؛ لاستخلاص مؤشرات تساعد في اتخاذ قرارات تسويقية فعالة، وذكاء التسويق هو عملية جمع وتحليل البيانات في البيئة التسويقية؛ بهدف دعم المديرين في صياغة الخطط التسويقية واستشراف القرارات المستقبلية بشكل مبكر، كما يساعد في تحليل سلوك المنافسين، والتعرف على استراتيجياتهم الحالية والمستقبلية، بما يمكن المؤسسة من بناء خطط تنافسية فعالة، وفي المؤسسات التعليمية، يسهم ذكاء التسويق في تحليل احتياجات المستفيدين وسلوكهم، ما يساعد على تطوير الخدمات التعليمية وتحسين جودتها بما يتلاءم مع تطوراتها.

4. **الذكاء التكنولوجي:** يُعد الذكاء التكنولوجي من الأبعاد المهمة التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا في جمع البيانات وتحليلها، بهدف توفير معلومات دقيقة حول البيئة التنافسية، ويساعد هذا البعد المؤسسات على متابعة التطورات التكنولوجية، وتحليل تأثيرها على الأداء المؤسسي، واستثمارها في تحسين العمليات والخدمات. والذكاء التكنولوجي هو عملية معالجة البيانات باستخدام التقنيات الحديثة، بهدف إنتاج معلومات دقيقة تساهم في دعم اتخاذ القرار وتحسين كفاءة الأداء داخل المؤسسات، كما يساعد في تحليل وضع المنافسين، وتحديد الفرص والتهديدات، بما يعزز القدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية.

5. **ذكاء الزبون:** يركز ذكاء الزبون على جمع وتحليل المعلومات المتعلقة باحتياجات العملاء وسلوكياتهم، بهدف فهم دوافعهم وتوقعاتهم، والعمل على تلبيتها بكفاءة، ويُعد هذا البعد أساساً في بناء علاقات مستدامة مع العملاء، من خلال تقديم خدمات تلبي احتياجاتهم وتعزز رضاهم، كما يساهم في تحليل سلوك العملاء، والتنبؤ باتجاهاتهم المستقبلية، ما يساعد المؤسسات على جذب عملاء جدد والاحتفاظ بالعملاء الحاليين، من خلال تطوير الخدمات وتحسين جودتها، وفي المؤسسات التعليمية، يبرز دور ذكاء الزبون في فهم احتياجات المستفيدين من الطلبة والمعلمين، والعمل على تطوير الخدمات التعليمية، بما يتناسب مع متطلباتهم وتوقعاتهم.

في ضوء ما سبق، ترى الباحثتان أن أبعاد الذكاء التنافسي تمثل منظومة متكاملة لا يمكن فصلها عن بعضها، حيث يساهم كل بعد في دعم الآخر ضمن إطار استراتيجي شامل، يهدف إلى تعزيز قدرة المؤسسة على التكيف والابتكار، كما أن توظيف هذه الأبعاد في المؤسسات التعليمية، خاصة مدارس التعليم العام، يعد عاملاً حاسماً في تحسين جودة القرارات القيادية، وتعزيز القدرة على استشراف المستقبل، وبناء ميزة تنافسية مستدامة في بيئة تعليمية تتسم بالتغير المستمر.

المبحث الثاني: القدرات الديناميكية

مفهوم القدرات الديناميكية:

تعرف القدرات الديناميكية بأنها: "قدرة المؤسسة على دمج وبناء وإعادة تشكيل الكفاءات الداخلية والخارجية لمواجهة البيئات سريعة التغير" (Zhou et al, 2017, p. 1).

ويمكن القول: إن القدرات الديناميكية هي قدرة المؤسسة على بناء الموارد والكفاءات وتحديثها وإعادة توظيفها بما يتلاءم مع المتغيرات السريعة في البيئة وهي مؤشر على مرونة التعلم والتكيف لدى المؤسسة والقادة في إدارة التحولات.

أهمية القدرات الديناميكية:

تكتسب القدرات الديناميكية أهمية استراتيجية كبرى في إدارة المؤسسات المعاصرة، خاصة في ظل بيئة الأعمال المتسارعة والمتغيرة، فهي لا تمثل مجرد قدرات تشغيلية عادية، بل هي قدرات من الدرجة

الثانية، تهدف إلى إعادة تشكيل وتعديل القدرات الروتينية الحالية للمؤسسة، ما يمكنها من تحقيق ميزة تنافسية مستدامة وتكمن أهميتها في الآتي: (Moyane et al., 2020)

- قدرتها على تمكين المؤسسة من دمج وبناء وإعادة تشكيل الموارد الداخلية والخارجية، للحفاظ على الريادة في بيئات الأعمال المتغيرة باستمرار، على أن المؤسسات التي تمتلك قدرات ديناميكية قوية لا تستطيع فقط التكيف مع التغيرات، بل يمكنها استباقها واستغلالها لصالحها.
 - تحقيق الميزة التنافسية المستدامة وتعظيم الأداء طويل الأجل، لا سيما في البيئات المضطربة والمتغيرة، حيث تصبح القدرات التشغيلية التقليدية غير كافية للتعامل مع المتغيرات الجديدة.
 - التأثير المباشر على الأداء وتوسيط العلاقة بين مصادر المعلومات التنافسية وقدرات الاغتنام وإعادة التشكيل، وتحويل المعلومات الأولية إلى قرارات استراتيجية ملموسة، ما يجعل القدرات الديناميكية آلية حاسمة للاستفادة من ثورة المعلومات المتاحة حالياً.
 - ويمكن القول: إن القدرات الديناميكية تشكل حجر الزاوية للتفوق الاستراتيجي في عصر المعلومات، حيث تمكن المؤسسات من تحويل البيانات والمعلومات إلى رؤى استباقية، وإلى إجراءات ملموسة تعزز موقعها التنافسي على المدى الطويل.
- أبعاد القدرات الديناميكية:

تصنف القدرات الديناميكية إلى ثلاثة أبعاد رئيسية ومتراصة، تشكل معاً دورة متكاملة لتحقيق التميز التنافسي لأي مؤسسة هي:

قدرة الاستشعار: يمثل الاستشعار القدرة على فحص البيئة المحيطة بالمؤسسة؛ بغرض اكتشاف وتعلم وتقييم الفرص الجديدة، وكذلك التهديدات المحتملة، كما أن الاستشعار يتضمن الآتي: (Zhou et al., 2017)

- الاستثمار في الأنشطة البحثية بهدف استقصاء الإمكانيات التكنولوجية.
 - استقصاء وإعادة اختبار الطلب الحالي أو المحتمل للعملاء.
 - المراقبة الدقيقة لأنشطة الابتكار لدى المنافسين والموردين.
 - متابعة أبحاث الحدود في العلوم والتكنولوجيا.
 - تحديد اتجاهات التطور الصناعي من خلال آليات مختلفة.
- قدرة التكامل: لا تشمل قدرة التكامل التنسيق الداخلي فقط (أي القدرة على التنسيق الواسع بين الوحدات المتخصصة المختلفة داخل المنظمة)، بل تشمل أيضاً القدرة على تكامل الموارد الخارجية، على سبيل المثال، تشمل أنشطة التكامل الخارجي النموذجية تكامل معرفة السوق والعملاء، وتكامل معرفة التقنيات الناشئة، ويتم ذلك من خلال تحديد استراتيجية التسويق، وتحديد أولويات الاستثمار، ووضع

الافتراضات حول سلوك المنافسين، وتحديد شرائح السوق المستهدفة، وجميع هذه الأنشطة تستلزم معلومات استخباراتية دقيقة عن بيئة المؤسسة وسوقها، كما أن قرارات الاستثمار، التي تشكل جزءاً لا يتجزأ من أنشطة الاغتنام، تكون عرضة للأخطاء الناجمة عن التحيز البشري، وبالتالي فإن الحصول على بيانات خارجية يمكن أن يقلل من احتمالية حدوث مثل هذه الأخطاء (Markovich et al., 2022).

قدرة إعادة التشكيل: يمثل إعادة التشكيل النوع الثالث والأكثر تطوراً من القدرات الديناميكية، ويعني قدرة المؤسسة على التجديد المستمر، وتحويل المعرفة إلى منتجات وعمليات وأنظمة وخدمات جديدة، وهو يعكس قدرة المؤسسة على إعادة ترتيب أصولها ومواردها وهياكلها التنظيمية بشكل مستمر، لمواكبة التغيرات كما أن إعادة التشكيل تتطلب معرفة باتجاهات السوق والتقنيات الجديدة، ففي تطوير المنتجات الجديدة، يجب على المؤسسات استشعار البيئة وجمع معلومات عن السوق لتحديد فرص المنتجات الجديدة، ثم متابعة هذه الفرص خلال أنشطة البحث الاستكشافي المبكرة. (Paavola & Cuthbertson, 2022)

ويمكن القول: إن القدرات الديناميكية تتمثل عادةً في: قدرات الإحساس بالفرص والتهديدات البيئية (الاستشعار)، والقدرات على الاستيعاب/الاغتنام بما يضمن تحويل المعرفة إلى قرارات وخطط، ثم قدرات إعادة التشكيل وإعادة التنظيم، وتعمل هذه الأنواع بصورة مترابطة لتحقيق التكيف المستدام. ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالذكاء التنافسي:

هدفت دراسة الزهراني والعفيص (2024) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات وجهات نظر عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة التي تعزى (للنوع، والمرحلة الدراسية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة البحث من (187) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الذكاء التنافسي بأبعاده لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة جاء بدرجة كبيرة جداً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة باختلاف النوع، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المرحلة الدراسية، وأوصت الدراسة بإعداد نظام معلوماتي شامل وفقاً لنظام قانوني محكم من قبل إدارة التعليم الخاص في إدارات التعليم، يشتمل على أفضل الممارسات لعمليات الذكاء التنافسي؛ وإدراجها ضمن الأهداف الاستراتيجية لدى مدارس التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، لتحقيق رؤية (2030).

كما هدفت دراسة جرجس وآخرون (2024) إلى التعرف على الواقع الفعلي لإدارة الذكاء التنافسي

بالمدارس الخاصة بمحافظة سوهاج، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي وطبقت أداة الدراسة وهي الاستبانة على عينة من القيادات المدرسية بالمدارس الخاصة وعددهم (٥٩٥) قيادياً من مديريين ووكلاء ومعلمين، في بعض المدارس الخاصة في محافظة سوهاج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها: - ضعف استخدام المدارس الخاصة لإدارة الذكاء التنافسي، ضعف البرامج التدريبية التي تنظمها المدارس الخاصة لتدريب العاملين على مهارات وممارسات عمليات إدارة الذكاء التنافسي، ضعف استخدام المدارس الخاصة للأساليب والتقنيات التكنولوجية الحديثة في تخزين البيانات والمعلومات، ضعف استخدام المدارس الخاصة لوسائل الأمان الإلكترونية للحفاظ على المعلومات وحفظ السرية المطلوبة، إهمال المدارس الخاصة تحديث قاعدة البيانات الإلكترونية وإجراء التعديلات بشكل يتناسب مع المستجدات، ضعف تفعيل إدارة المدارس الخاصة لقنوات الاتصال والتواصل مع المدارس المنافسة.

وهدف دراسة الحروب والغول (2024) إلى التعرف على استخدام مدخل الذكاء التنافسي؛ لتطوير إدارة وحدات ضمان الجودة بالكلية المصرية على ضوء خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة؛ وذلك من خلال عرض الأسس النظرية لإدارة وحدة ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، من حيث مفهوم إدارة وحدة ضمان الجودة، ودواعي الاهتمام بها، وأنشطتها، وعرض الإطار المفاهيمي للذكاء التنافسي بالمؤسسات الجامعية، من حيث: النشأة، المفهوم، الخصائص الخطوات، وعرض خبرة الإمارات العربية المتحدة، وتحديد ممارستها لأبعاد الذكاء التنافسي وتطبيقه كمدخل لتطوير إدارة وحدة ضمان الجودة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ الملائم لطبيعة الدراسة، وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية؛ لتطوير إدارة وحدة ضمان الجودة في ضوء مدخل الذكاء التنافسي أهمها: إنشاء وحدات الذكاء التنافسي بالكلية؛ وذلك لمساعدة وحدات ضمان الجودة بالكلية لتوفير البيانات والمعلومات، وتقديم رؤى مستقبلية قابلة للتنفيذ، ما يحقق أهداف الجودة ويضمن للكلية الحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

فيما دراسة نوح (2024) هدفت إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي (التخطيط والتركيز - جمع المعلومات - التحليل - النشر) في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي، تعزى لمتغيرات (النوع - الدرجة العلمية - عدد سنوات الخبرة)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات اللازمة من عينة الدراسة باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (797) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية، إن توفر أبعاد الذكاء التنافسي (التخطيط والتركيز - جمع المعلومات - التحليل - النشر) في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في

تحديد درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي تعزى لمتغير (النوع)، وظهرت لمتغيري (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة).

وهدفنا دراسة الزايدي والشريفي (2023) إلى التعرف على درجة ممارسة القادة الأكاديميين لأبعاد الذكاء التنافسي وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار بجامعة طيبة، والتعرف على واقع عملية اتخاذ القرار لدى القادة الأكاديميين بجامعة طيبة، والعلاقة بين درجة ممارسة القادة الأكاديميين لأبعاد الذكاء التنافسي وعملية اتخاذ القرار بجامعة طيبة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة من القادة الأكاديميين في جامعة طيبة بالمدينة المنورة فرع ينبع والبالغ عددهم (46)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لأبعاد الذكاء التنافسي جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء بعد نشر المعلومات في الترتيب الأول يليه بعد جمع المعلومات ثم بعد التخطيط، وفي الترتيب الرابع بعد التقييم، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة عدا بعد تحليل المعلومات الذي حل أخيراً بين الأبعاد بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أن واقع عملية اتخاذ القرار جاء بدرجة كبيرة، وأن هناك علاقة ارتباط متوسطة بين ممارسة أبعاد الذكاء التنافسي ككل وعملية اتخاذ القرار.

وهدفنا دراسة الزهراني (2022) إلى الكشف عن واقع الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية، والكشف كذلك عن واقع تطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق بالجامعات السعودية والعلاقة بينهما؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت العينة من (٢٥٠) قائداً (عمداء، ووكلاء الكليات والعمادات المساندة، ورؤساء الأقسام) بجامعة الباحة، تم بناء استبانة تكونت من محورين: الأول يشتمل على العناصر الأربعة للذكاء التنافسي، لتحقيق الاستقلالية المالية (الاستشراف لتحقيق الاستقلالية المالية، والرؤية المستقبلية لتحقيق الاستقلالية المالية، والشراكات الاستراتيجية لتحقيق الاستقلالية المالية، والإبداع والابتكار لتحقيق استقلالية الجامعة المالية) توزعت عليها (٢٠) فقرة، في حين يقيس المحور الثاني عناصر استراتيجية المحيط الأزرق بالجامعات وفق أبعاد (الاستبعاد، والتقليص، والزيادة، والابتكار) توزعت على (٢٠) فقرة، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها بالتطبيق على العينة الاستطلاعية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية جاء بدرجة منخفضة، بلغت قيمة متوسطها الحسابي (2.31) وظهرت جميع أبعادها بدرجات منخفضة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية والدرجة الكلية لتطبيق استراتيجية المحيط الأزرق بجامعة الباحة بلغت قيمتها (0.87).

وهدفنا دراسة محمد وآخرون (2022) إلى التعرف على القيادة الريادية كمدخل لتعزيز ممارسات الذكاء التنافسي بالمعاهد الثانوية الأزهرية، ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن للمؤسسة التعليمية مهما كانت إمكانياتها المادية والاقتصادية

أن تحقق وظائفها بشكل إيجابي وفعال، إلا من خلال تطبيق ممارسات القيادة الريادية، والتي تعمل على إمداد الطلاب والمعلمين والقادة بالمهارات والمعرفة اللازمة ليكونوا قادرين على تحديد الفرص، وإنتاج أفكار جديدة، وتطوير خطط الأعمال، وأن الذكاء التنافسي يعد أحد أهم الممارسات والأدوات التي تستخدمها المؤسسات والمنظمات، لجمع المعلومات وتحليل البيانات عن المنافسين، وتحسين فرصها في البيئة التنافسية، والاهتمام بالمستقبل والتنبؤ بتحدياته والاستعداد لها، وأن المتابع لواقع العاملين بالمعاهد الثانوية الأزهرية يشير إلى وجود ضعف في ممارسات الذكاء التنافسي، وعليه توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير أداء العاملين بالمعاهد الثانوية الأزهرية من خلال مدخل القيادة الريادية وتنمية ممارسات الذكاء التنافسي لديهم.

كما هدفت دراسة مغاوري (2020) إلى تحديد الإطار المفاهيمي للذكاء التنافسي في مؤسسات التعليم الجامعي ودراسة خطوات استخدام الذكاء التنافسي في مؤسسات التعليم الجامعي، وكذا التعرف على مفهوم الميزة التنافسية، وأهم خصائصها في مؤسسات التعليم الجامعي وتحديد مجالات تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم الجامعي، والتعرف على واقع نظم المعلومات الإدارية في الجامعات المصرية ووضع آليات مقترحة لاستخدام الذكاء التنافسي في مؤسسات التعليم الجامعي، من أجل تحقيق الميزة التنافسية بها، كما تم استخدام المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وضع مجموعة من الآليات المقترحة التي قد تساعد في استخدام الذكاء التنافسي في مؤسسات التعليم الجامعي، ما قد يسهم في تحقيق الميزة التنافسية بها، ومن تلك الآليات ما يأتي: إنشاء وحدة للذكاء التنافسي داخل كل مؤسسة تعليمية، لها هيكل تنظيمي يتبع الإدارة العليا؛ لإمدادها بالبيانات والمعلومات الدقيقة التي تهم صناع القرار، لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بفاعلية، وعلى أسس علمية ومعلوماتية سليمة، وإعداد فريق متكامل للعمل في وحدة الذكاء التنافسي، ويتكون من أفراد يتمتعون بمهارات عالية في تحليل ومعالجة البيانات، وكذلك من لهم القدرة على تقديم أفكار جديدة ورؤى مستقبلية قابلة للتنفيذ؛ ما يعزز من قدرة المؤسسة التعليمية في التعامل مع التغيرات الحادثة في بيئتها الخارجية، بدلا من اتباع الأساليب التقليدية في مواجهتها، وأن تكون لديهم خبرة عالية ومعرفة وفيرة عن البيئة الداخلية بها، وتوفر إطار قانوني يسمح بإتاحة المعلومات المهمة المتعلقة بتطوير المؤسسات التعليمية، وسهولة الوصول إليها بشكل قانوني سليم؛ بهدف تعزيز القدرة التنافسية لها.

ودراسة Moyane, & Other (2020) هدفت إلى تعامل المكتبات الأكاديمية العامة في جنوب إفريقيا مع بيئة المعلومات المتغيرة باستخدام الذكاء التنافسي (C) لتحقيق القدرة التنافسية. واعتمدت على الوضعية كفلسفة رئيسية، كما أدرجت عناصر نوعية لزيادة البيانات الكمية من خلال المنهج المسحي، تم إرسال الاستبيانات بالبريد الإلكتروني إلى 25 من مديري المكتبات الأكاديمية العامة في جنوب إفريقيا وتم إرجاع 17 منها، ما أدى إلى معدل استجابة 68 ٪، جرت محاولات للوصول إلى 25 شخصا، من خلال مقابلات

هاتفية شبه منظمة، واستجاب ثمانية منهم فقط من خلال ممثلهم، ما أسفر عن معدل استجابة بنسبة 32٪. يسمح استخدام أداتين بتثليث البيانات. من الملاحظات المسجلة على عينة الدراسة أن بعض مديري المكتبات لم يردوا على الاستبيان ولا على المقابلة، وقد أوضحت النتائج أنه تم استخدام تقنيات استخبارات تنافسية مختلفة، ومع ذلك لم يتم إضفاء الطابع الرسمي على تنفيذها وكانت التنافسية مدفوعة بعوامل مختلفة، مثل التنافس في سلسلة قيمة المعلومات، والقدرة المالية المتعلقة بالميزانية، والمستفيدين، والتكنولوجيا المتطورة.

الدراسات السابقة المتعلقة بالقدرات الديناميكية:

هدفت دراسة عبد الستار وجابر (2025) إلى التعرف على القدرات الديناميكية ودورها في تحقيق النجاح الاستراتيجي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة بني سويف، وذلك من خلال عرض الأسس النظرية للقدرات الديناميكية، من حيث: الفرق بين مفهوم القدرات الديناميكية وبعض المفاهيم ذات الصلة، ونشأتها، وكذلك البناء الهيكلي لها، وأهميتها، ومكوناتها، بالإضافة إلى التعرف على النجاح الاستراتيجي من حيث الماهية، والأهمية، ومؤشرات القياس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية التي تناولت رصد واقع استخدام القدرات الديناميكية في تحقيق النجاح الاستراتيجي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة بني سويف، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين وعددهم (341)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات المقترحة لاستخدام القدرات الديناميكية في تحقيق النجاح الاستراتيجي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة بني سويف، تمثلت في: اتخاذ الإجراءات اللازمة لإنشاء فرضيات استباقية حول الأحداث والاتجاهات المستقبلية ونماذج الأعمال الجديدة، وتوليد المعرفة الداخلية واكتساب المعرفة الخارجية ودمج كل منهما لاغتنام الفرص ومعالجة التهديدات، وتعزيز التطوير المستمر وتحقيق اللياقة التطورية، من خلال إعادة تكوين القدرات التشغيلية للمؤسسة ودمج القدرات الجديدة بالموارد والقدرات الموجودة، وإدارة المهام والأنشطة والموارد لنشر إعادة تكوين القدرات التشغيلية في العمليات التشغيلية الجديدة.

كما هدفت دراسة سليمان (2025) إلى تعزيز القدرات الديناميكية بأبعادها الاستشعار – التعلم – التكامل – إعادة التشكيل – التجديد والابتكار على ضوء أبعاد الحوكمة الرقمية والتي تتمثل في: (المساءلة والمسؤولية الرقمية – الشفافية الرقمية – المشاركة الرقمية – الرقابة الإلكترونية)، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أسوان، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة قوامها (77) عضو هيئة تدريس بالكلية، بهدف تحديد درجة توافر متطلبات تعزيز القدرات الديناميكية في ضوء مدخل الحوكمة الرقمية، وخلصت الدراسة إلى التأكيد على أهمية مدخل الحوكمة الرقمية في تعزيز القدرات الديناميكية

بكلية التربية، جامعة أسوان من وجهة نظر عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن بعدي قدرة التكامل وقدرة إعادة التشكيل تتم ممارستهما- من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة؛ حيث حصل هذان المحوران بكافة عباراتهما على متوسط حسابي قدره (2.24) يليه المحور الخاص بقدرة التجديد بمتوسط حسابي قدره (2.13) يليه المحور الخاص بقدرة التعلم بمتوسط حسابي قدره (1.90) وأخيراً بدرجة ضعيفة المحور الخاص بقدرة الاستشعار بمتوسط حسابي قدره (1.63).

ودراسة حمد والحوالي (2024) هدفت إلى تقصي درجة توفر القدرات الديناميكية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالأداء المتميز، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الأساسية استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (298) من ذوي المناصب الإدارية في (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، وجامعة فلسطين) اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن درجة تقدير أصحاب المناصب الإدارية لمستوى الأداء المتميز والقدرات الديناميكية في الجامعات الفلسطينية متوسطة، وبلغت الدرجة الكلية لمحور الأداء المتميز (67.37%)، والدرجة الكلية لمحور القدرات الديناميكية (65.73%)، وحصل بعد سرعة الاستجابة واستثمار الفرص على المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة أيضاً (68.16%)، فيما حصل بعد التخطيط وإدارة العمليات على المرتبة الثانية بدرجة تقدير متوسطة (67.55%) وجاء بعد الجودة ومعايير قياس الأداء بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة (66.22%)، وتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة (0.765) ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أصحاب المناصب الإدارية للقدرات الديناميكية ودرجة تقديرهم لمستوى الأداء المتميز في الجامعات الفلسطينية.

وهدف دراسة فضلي وآخرون (2023) إلى بيان أثر القدرات الديناميكية في تحسين أداء المنظمات التعليمية في جامعة بغداد، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تمثل مجتمع البحث بكلية الهندسة (رئاسة الجامعة وأقسامها وموظفيها) سحبت منه عينه بواقع (165)، توصلت الدراسة إلى أن استخدام القدرات الديناميكية طورت في تحسين الأداء الجامعي، من خلال تطوير وتدريب العاملين وتحسين قدرات التعلم لديهم والتنسيق فيما بين الوظائف والواجبات الملقاة على عاتقهم، وبالتالي فقد أوصى أنه توجب على قياداتها العليا فيما أن تستثمر المستويات العالية لقدرات كوادرها، وذلك بمنحهم استقلالية في أداء واجباتهم وممارسة نشاطاتهم.

فيما دراسة Markovich, Raban & Efrat (2022) هدفت إلى تقييم كيفية تفاعل مصادر المعلومات القائمة على الويب والمصادر البشرية للمعلومات ومساهمتها في تطوير القدرات الديناميكية (الاستشعار، الاغتنام، إعادة التشكيل)، واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط من خلال دراستين: الأولى نوعية باستخدام مقابلات متعمقة مع 12 مديراً تنفيذياً، والثانية كمية باستخدام استبيان إلكتروني تم تطبيقه على عينة من 139 مديراً تنفيذياً في الشركات الإسرائيلية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام

مصادر المعلومات البشرية ومصادر الويب يرتبط ارتباطاً إيجابياً بتعزيز قدرة الاستشعار، وأن قدرة الاستشعار تتوسط تأثير كل من مصادر المعلومات البشرية ومصادر الويب على قدرتي الاغتنام وإعادة التشكيل، ما يؤكد الدور المحوري للاستشعار في تحويل المعلومات إلى ميزة تنافسية.

وهدفنا دراسة اللهيبي والعلي (2022) إلى التعرف على مدى توافر القدرات الديناميكية بأبعادها المتمثلة ب (قدرات الاستشعار، قدرات التعلم، قدرات التكامل، قدرات التنسيق، قدرات إعادة التكوين) في المنظمات المبحوثة، وتم اعتماد البرنامج الإحصائي (spss) لغرض تحليل البيانات ذات العلاقة بالميدان المبحوث، وتم توزيع (١٠٠) استمارة استبانة على عينة قصدية من القيادات الإدارية في جامعة الموصل والجامعة التقنية الشمالية، استرجعت (٨٥) استمارة منها، وفي ضوء النتائج الإحصائية تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات ومن أهمها (حققت إجابات المبحوثين بنسبة جيد جدا حول توافر القدرات الديناميكية في المنظمات المبحوثة وهذا يفسر أن المنظمات المبحوثة تعمل على مراجعة بيئته باستمرار، من أجل إعادة تشكيل مواردها وفق استشعارها للتغيرات الحاصلة فيها بالوقت المناسب)، وقد تم تقديم عدد من التوصيات المتوافقة مع تلك الاستنتاجات.

ودراسة إبراهيم ومحمد (2021) هدفت إلى الكشف عن واقع كل من القدرات الديناميكية وقدرات إدارة المعرفة وسلوكيات العمل الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي، وذلك للتوصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية بين متغيرات البحث (قدرات إدارة المعرفة - القدرات الديناميكية - سلوكيات العمل الابتكاري) بجامعة جنوب الوادي في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وفقا للنموذج المقترح في الدراسة الحالية، واستخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة لقياس كل من القدرات الديناميكية وقدرات إدارة المعرفة وسلوكيات العمل الابتكاري بجامعة جنوب الوادي، وتكونت عينة الدراسة من (219) من قيادات جامعة جنوب الوادي (عمداء الكليات - وكلاء الكليات - رؤساء الأقسام)، وأعضاء كل من وحدة الجودة والتخطيط الاستراتيجي والخدمات التكنولوجية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: جاءت القدرات الديناميكية للجامعة بدرجة متوسطة (2.64)، كما جاءت قدرات البنية التحتية لإدارة المعرفة بدرجة متوسطة (2.68)، ومجالات القدرة على المعرفة بدرجة متوسطة (2.54)، وقدرات عمليات إدارة المعرفة بدرجة (2.58)، كما جاءت سلوكيات العمل الابتكاري بدرجة متوسطة (2.83)، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن المسار من قدرات إدارة المعرفة إلى القدرات الديناميكية للجامعة = 0.545 وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، أي أن قدرات إدارة المعرفة تؤثر إيجابيا في القدرات الديناميكية للجامعة، وأن المسار من القدرات الديناميكية للجامعة إلى سلوكيات العمل الابتكاري = 1.07 وهو دال عند مستوى (0.01)، أي أن القدرات الديناميكية للجامعة تؤثر إيجابيا في سلوكيات العمل الابتكاري، أن المسار من قدرات إدارة المعرفة إلى سلوك العمل الابتكاري = 0.150 وهو دال عند مستوى (0.01)، أي أن قدرات إدارة المعرفة تؤثر إيجابيا في سلوكيات العمل الابتكاري، ويكون التأثير غير المباشر

للقدرة إدارة المعرفة على سلوكيات العمل الابتكاري في حالة توسط القدرات الديناميكية للجامعة = $0.107 \times 0.545 = 0.058$ ، وهذا يعني أنه يوجد تأثير غير مباشر من قدرات إدارة المعرفة في سلوكيات العمل الابتكاري مروراً بالقدرات الديناميكية للجامعة. وتم وضع نموذج سببي يفسر هذه العلاقات.

وهدفت دراسة الغول (2021) إلى التعرف على القدرات الديناميكية وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (317) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القدرات الديناميكية والتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أعضاء هيئة التدريس لمستوى القدرات الديناميكية والتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية والمسار الأكاديمي، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين متوسطات استجابة أعضاء هيئة التدريس لمستوى القدرات الديناميكية ومستوى التميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج الوصفي والارتباطي، واستخدام الاستبانة كأداة، والاهتمام بمتغيري الذكاء التنافسي (كالزهراني والعفيص 2024، وجرجس 2024) والقدرات الديناميكية (كعبدالستار وجابر 2025، وحمد والحولي 2024) في سياق المؤسسات التعليمية. تختلف الدراسة الحالية في كونها تجمع بين المتغيرين في دراسة ارتباطية واحدة داخل مدارس التعليم العام بمدينة أمها، وهي منطقة ومرحلة تعليمية لم تحظ بالدراسة الكافية سابقاً، إذ ركزت الدراسات السابقة على قطاعات أخرى كالتعليم الجامعي (نوح 2024، والزايدي 2023) أو الأهلي (الزهراني والعفيص 2024) أو الفني (عبدالستار 2025). كما تتميز الدراسة باتجاه العلاقة المقترحة (تأثير الذكاء التنافسي في تعزيز القدرات الديناميكية) في سياق نتائج متباينة سابقاً (فمنها ما أظهر ضعفاً في التطبيق كدراسة جرجس 2024، ومنها ما أظهر درجة كبيرة كدراسة الزهراني 2024)، ما يعزز الحاجة إلى الدراسة الحالية لسد الفجوة البحثية وتقديم أدلة جديدة من بيئة مختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي فهو "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات

المستقبلية الخاصة بها" (يونس والعسولي، 2020م، ص38)، وهو الملائم لوصف واقع تطبيق الذكاء التنافسي لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها وقياس مستوى توافر القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها والكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء التنافسي وتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينها:

اقتصرت على عينة عشوائية (110) من المدراء والمديرين في مدارس التعليم العام في مدينة أمها

جدول (1)

توصيف عينة الدراسة

النسبة	العدد	
21.8 %	24	ذكر
78.2 %	86	أنثى
100 %	110	الإجمالي
43.6 %	48	المرحلة الابتدائية
39.1 %	43	المرحلة المتوسطة
17.3 %	19	المرحلة الثانوية
100 %	110	الإجمالي
50%	78	بكالوريوس
17.3 %	19	ماجستير
11.8 %	13	دكتوراه
100 %	110	الإجمالي
17.3 %	19	أقل من 5 سنوات
12.7%	14	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
70.0%	77	أكثر من 10 سنوات
100 %	110	الإجمالي

أظهرت النتائج أن نسبة المديرين بلغت (78.2%)، في حين بلغت نسبة المدراء (21.8%). كما تبين أن (50%) من أفراد عينة البحث يحملون درجة البكالوريوس، بينما بلغت نسبة حملة الماجستير (17.3%)، في حين وصلت نسبة حملة الدكتوراه إلى (11.8%).

وأوضحت نتائج العينة كذلك أن (70%) من المشاركين يمتلكون خبرة تزيد على عشر سنوات، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات (17.3%)

ثالثاً: أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة حول واقع تطبيق الذكاء التنافسي لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها ومستوى توافر القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها وطبيعة العلاقة بين الذكاء التنافسي وتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها، وتم بناء الاستبانة وفق خطوات وإجراءات ومعايير وشروط منهجية البحث العلمي، المعروفة في بناء وتصميم أداة الدراسة والاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما اعتمد على مقياس ليكرت الخماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً).

إجراءات صدق الأداة وثباتها:

الصدق الظاهري: تم اتباع أسلوب صدق المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة لمعرفة مدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الجامعات السعودية، وتم تعديلها في ضوء مقترحاتهم، ومن ثم وضعها في صورتها النهائية وتطبيقها على عينة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه لأبعاد الذكاء التنافسي

ذكاء التسوق	ذكاء الأعمال	ذكاء التسويق	الذكاء التكنولوجي	ذكاء الزيون
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
م	م	م	م	م
1	1	1	1	1
0.734**	0.789**	0.690**	0.672**	0.779**
2	2	2	2	2
0.787**	0.776**	0.726**	0.696**	0.670**
3	3	3	3	3
0.740**	0.765**	0.598**	0.740**	0.582**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.582) و (0.789)، وتشير هذه القيم إلى وجود ارتباط موجب وقوي بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية لذلك البعد، ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ما يعني أن كل فقرة تسهم بشكل جوهري في قياس البعد المخصصة له، وأن الأداة تتمتع بدرجة عالية من التجانس والاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن الوثوق بها في قياس أبعاد الذكاء التنافسي لدى عينة الدراسة.

جدول رقم (4)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لأبعاد القدرات الديناميكية

القدرة على التشكيل والتكيف	القدرة على اقتناص واغتنام الفرص	القدرة على م	م	م	م
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
**0.562	**0.673	1	1	**0.718	1
**0.655	**0.647	2	2	**0.815	2
**0.733	**0.691	3	3	**0.703	3

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.562) و (0.733)، وتشير هذه القيم إلى وجود ارتباط موجب وقوي إلى متوسط بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية لذلك البعد، ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وأن كل فقرة تسهم بشكل جوهري في قياس البعد المخصصة له، وأن الأداة تتمتع بدرجة عالية من التجانس والاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن الوثوق بها في قياس أبعاد القدرات الديناميكية لدى عينة الدراسة.

ثبات الأداة: وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ثم تم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5):
جدول رقم (5)

معاملات حساب ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	أبعاد الذكاء التنافسي:	15	0.914
2	أبعاد القدرات الديناميكية	12	0.934
	معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل	27	0.955

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة جاءت على النحو الآتي: (0.914) و (0.934) وبلغت جميع فقرات الاستبانة (0.955) وهو معامل ثبات مرتفع.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية المناسبة والتي منها:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي للتعرف على الخصائص الخاصة بالمتغيرات وتحديد استجاباتهم تجاه العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري "standard deviation" للتعرف على مدى انحراف إجابات المبحوثين على كل عبارة من عبارات الأداة عن متوسطها الحسابي، ولكل عبارة من عباراتها عن متوسطها الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للمحاور المختلفة لأداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على (ما واقع تطبيق الذكاء التنافسي لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الذكاء التنافسي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	التقدير
1	ذكاء التسوق	4.3182	0.50104	1	مرتفع جداً
2	ذكاء الأعمال	4.263	0.612	2	مرتفع جداً
3	ذكاء التسويق	4.218	0.557	4	مرتفع جداً
4	الذكاء التكنولوجي	4.227	0.573	3	مرتفع جداً
5	ذكاء الزبون	4.163	0.6248	5	مرتفع
	المتوسط العام للأداة	4.238	0.5736		مرتفع جداً

بلغ المتوسط العام للذكاء التنافسي (4.238) بتقدير مرتفع جداً، وهو مستوى يُعزى إلى دعم وزارة التعليم للتحويل الرقمي والتنافس على مؤشرات التميز في ضوء رؤية 2030، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني والعفيص (2024) التي أظهرت درجة كبيرة جداً، ودراسة الزايد والشرفي (2023) التي أكدت ممارسة كبيرة، بينما تختلف مع دراسة الزهراني (2022) وجرجس وآخرون (2024) ونوح (2024) التي

أظهرت مستويات منخفضة أو متوسطة لاختلاف السياق، وقد جاء ترتيب الأبعاد على النحو الآتي: ذكاء التسوق أولاً (4.3182) يُعزى لمتابعة التوجهات الوزارية كممارسة يومية أساسية، ثم ذكاء الأعمال ثانياً (4.263) لاعتماد القادة على تحليل البيانات المدرسية، ثم الذكاء التكنولوجي ثالثاً (4.227) بفضل التحول الرقمي واستخدام منصات نور ومدرستي، ثم ذكاء التسويق رابعاً (4.218) لرصد مبادرات المدارس الرائدة مع صعوبة نسبية في تحليل الاستراتيجيات، وأخيراً ذكاء الزبون خامساً (4.163) لتركيز القادة التقليدي على أولياء الأمور والطلاب، مقابل اهتمام أقل بتحليل احتياجات المعلمين، وهو ما يتسق مع دراسة محمد وآخرون (2022) التي أشارت إلى ضعف ممارسات الذكاء التنافسي تجاه العاملين، ومع توصيات مغاوري (2020) بأهمية إعداد فرق متكاملة لتحليل احتياجات جميع المستفيدين.

نتائج البعد الأول: ذكاء التسوق ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للبعد الأول ذكاء التسوق حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم متابعة التوجهات الحديثة لوزارة التعليم للتوقعات المستقبلية.	ت	50	59	0	1	0	4.43	0,550	1	مرتفع جداً
ترصد التغيرات في احتياجات سوق العمل لضمان توجيه طلاب المدرسة نحو المهارات المستقبلية المطلوبة.	م	45,5	53.6	0	0.9	0	4.116	0.659	3	مرتفع
تجمع معلومات دقيقة عن احتياجات وتوقعات أولياء الأمور في مجتمعنا.	ت	34	70	0	6	0	4.200	0.701	2	مرتفع
البعد ككل										
							4.3182	.50104		مرتفع جداً

أظهرت نتائج الجدول أن واقع تطبيق ذكاء التسوق لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها بمتوسط حسابي بلغ (4.3182) وانحراف معياري (0.50104)، وهو مستوى مرتفع جداً، يُعزى إلى الاهتمام المتزايد الذي توليه وزارة التعليم السعودية لتطوير العملية التعليمية في ضوء رؤية 2030، وإدراك القادة التربويين لأهمية جمع المعلومات عن البيئة المحيطة، ويتفق هذا المستوى مع دراسة الزهراني والعفيس

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة
مدارس التعليم العام بمدينة أربيل

(2024) التي أكدت درجة توافر كبيرة جداً للذكاء التنافسي، ودراسة الزايد والشريف (2023) التي أظهرت ممارسة بدرجة كبيرة، وقد احتلت الفقرة الأولى "متابعة التوجهات الحديثة لوزارة التعليم" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.550)، ويُعزى ذلك إلى أن وزارة التعليم تمثل المصدر الرئيس للتوجيه والإشراف، ما يجعل متابعة توجهاتها أولوية قصوى لضمان الامتثال للمعايير الوزارية، وجاءت الفقرة الثانية "جمع معلومات دقيقة عن احتياجات أولياء الأمور" في المرتبة الثانية بمتوسط (4.200) وانحراف (0.701)، ويُعزى ذلك إلى كون أولياء الأمور طرفاً أساسياً في العملية التعليمية ورضاهم مؤشراً مهماً على نجاح المدرسة، بينما جاءت الفقرة الثالثة "رصد التغيرات في احتياجات سوق العمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.116) وانحراف (0.659)، ويُعزى هذا الترتيب إلى أن قادة المدارس لا يرون أنفسهم مسؤولين مباشرة عن متابعة سوق العمل، إذ تعد تقليدياً من اختصاص التعليم العالي والتدريب المهني، إضافة لانشغالهم بالتفاصيل اليومية للإدارة المدرسية، ورغم ذلك يبقى المتوسط مؤشراً إيجابياً على وعيهم المتزايد بأهمية ربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل تماشياً مع رؤية 2030.

نتائج البعد الثاني: ذكاء الأعمال ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للبعد الثاني ذكاء الأعمال حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم الاعتماد على الأنظمة التقنية المحدثه (مثل نور، منصة مدرستي) لاستخراج مؤشرات دقيقة تدعم قراراتي القيادية.	ت	41	63	0	3	3	4.23	0.623	3	مرتفع جداً
تحلل البيانات المدرسية دورياً لتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء المؤسسي للمدرسة.	م	37.3	57.3	0	2.7	2.7	4.236	0.589	2	مرتفع جداً
يتم تنقية المعلومات الواردة للمدرسة وتوظيفها بما يرفع كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية	ت	35	72	0	2	0	4.290	0.564	1	مرتفع جداً
البعد ككل							4.263	0.612		مرتفع جداً

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعد ذكاء الأعمال بلغ (4.263) بانحراف معياري (0.612)، وهو مستوى مرتفع جداً، يُعزى إلى وعي القادة بأهمية تحليل البيانات وتوظيف المعلومات في تحسين العمليات الإدارية والتعليمية، واتساقاً مع توجه وزارة التعليم نحو الرقمنة والتحول الرقمي في ظل رؤية 2030. وقد احتلت الفقرة الأولى "يتم تنقية المعلومات الواردة للمدرسة وتوظيفها بما يرفع كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.290) وانحراف معياري (0.564)، ويُعزى ذلك إلى أن تنقية المعلومات وتوظيفها يمثلان جوهر عمليات الذكاء التنافسي، حيث يدرك القادة أن كثافة المعلومات دون معالجتها لا تفيد في تحسين الأداء، ما يجعلهم يولون اهتماماً أكبر لهذه الممارسة، وجاءت الفقرة الثانية "تحلل البيانات المدرسية دورياً لتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء المؤسسي للمدرسة" بمتوسط (4.236) وانحراف (0.589)، ويُعزى ذلك إلى أن التحليل الدوري للبيانات يمثل ممارسة راسخة في العمل المدرسي، حيث تُستخدم نتائج التحليل في التخطيط للتحسين ورفع التقارير للجهات العليا، بينما جاءت الفقرة الثالثة "يتم الاعتماد على الأنظمة التقنية المحدثة (مثل نور، منصة مدرستي) لاستخراج مؤشرات دقيقة تدعم قراراتي القيادية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.23) وانحراف (0.623)، ويُعزى هذا الترتيب (رغم كونه مرتفعاً) إلى أن بعض القادة قد يواجهون تحديات تقنية أو تدريبية في الاستخدام الأمثل لهذه الأنظمة، أو أن هذه الأنظمة قد لا توفر كافة المؤشرات التي يحتاجونها بدقة، إضافة إلى أن الاعتماد على الأنظمة التقنية يتطلب بنية تحتية وكفاءات رقمية، قد لا تكون متوفرة بنفس المستوى لدى جميع القادة، وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع دراسة نوح (2024) التي أظهرت أن بعد تحليل المعلومات جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة الزايدي والشرifi (2023) التي أشارت إلى أن بعد تحليل المعلومات حل أخيراً بين الأبعاد بدرجة متوسطة، ما يعكس تحدياً مستمراً في جوانب التحليل المتقدم رغم المستوى المرتفع للممارسات الأساسية.

نتائج البعد الثالث: ذكاء التسويق ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث ذكاء التسويق حسب استجابات عينة

الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم الاهتمام برصد المبادرات والأنشطة التي تنفذها المدارس الرائدة في المنطقة للاستفادة منها في تطوير خطتي	ت	31	76	0	2	1	4.216	0.626	1	مرتفع جداً

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
التشغيلية.										
تحلل الاستراتيجيات التي تتبعها المدارس المتميزة لجذب المواهب المعلمين والطلاب وتنميتها.	ت	28	78	0	4	0	4.181	0.608	3	مرتفع
يعمل على بناء خطط تنافسية فعالة تضمن لمدركي مكانا بارزا في التميز التعليمي.	م	25.5	70.9	0	3.6	0	4.181	0.608	3	مرتفع
	ت	33	73	0	3	1	4.216	0.668	2	مرتفع جداً
	م	30.0	66.4	0	2.7	0.9	4.216	0.668	2	مرتفع جداً
البعد ككل										
							4.218	0.557		مرتفع جداً

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعد ذكاء التسويق بلغ (4.218) بانحراف معياري (0.557)، وهو مستوى مرتفع جداً، يُعزى إلى إدراك القادة التربويين بأهمية التعلم من المدارس الرائدة والمنافسة في مجال التميز التعليمي، خاصة في ظل توجهات وزارة التعليم نحو تعزيز التنافسية الإيجابية بين المدارس، وتحقيق مؤشرات الأداء المرتفعة في ضوء رؤية 2030، وقد احتلت الفقرة الأولى "يتم الاهتمام برصد المبادرات والأنشطة التي تنفذها المدارس الرائدة في المنطقة، للاستفادة منها في تطوير خطتي التشغيلية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.216) وانحراف معياري (0.626)، ويُعزى ذلك إلى أن رصد المبادرات والأنشطة يمثل أسلوباً عملياً ومباشراً للتعلم من الآخرين، حيث يطلع القادة على تجارب ناجحة، يمكن تكيفها وتطبيقها في مدارسهم بأقل جهد وتكلفة، كما أن هذا الرصد لا يتطلب عمليات تحليل معقدة، ما يسهل ممارسته، وجاءت الفقرة الثانية "يعمل على بناء خطط تنافسية فعالة تضمن لمدركي مكاناً بارزاً في التميز التعليمي" بمتوسط (4.216) وانحراف (0.668) (بالتساوي مع الأولى في المتوسط تقريباً)، ويُعزى ذلك إلى أن بناء الخطط التنافسية يمثل جزءاً أساسياً من مسؤوليات القيادة المدرسية، حيث تسعى المدارس بشكل دائم لتحقيق مراكز متقدمة في مؤشرات الأداء والتصنيفات التعليمية، بينما جاءت الفقرة الثالثة "تحلل الاستراتيجيات التي تتبعها المدارس المتميزة لجذب المواهب المعلمين والطلاب وتنميتها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.181) وانحراف (0.608)، ويُعزى هذا الترتيب (رغم كونه مرتفعاً) إلى أن تحليل استراتيجيات جذب المواهب وتنميتها يتطلب عمقاً تحليلياً أكبر وفهماً دقيقاً للسياقات التنظيمية للمدارس المتميزة، كما أن قضايا المواهب (جذب المعلمين المتميزين ورعاية الطلاب الموهوبين) قد

لا تشكل أولوية قصوى لدى بعض القادة، مقارنة بالمهام التشغيلية اليومية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الزهراني والعفيس (2024) التي أكدت وجود فروق في ممارسات الذكاء التنافسي باختلاف المرحلة الدراسية، ومع دراسة جرجس وآخرون (2024) التي أشارت إلى ضعف تفعيل قنوات التواصل مع المدارس المنافسة، ما يجعل المستوى المرتفع لرصد المبادرات في الدراسة الحالية مؤشراً إيجابياً على تحسن هذه الممارسات في سياق مدارس أربها مقارنة بدراسات سابقة.

نتائج البعد الرابع: الذكاء التكنولوجي ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع الذكاء التكنولوجي حسب استجابات عينة

الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم متابعة التطورات التكنولوجية الحديثة (مثل الذكاء الاصطناعي) ومدى إمكانية توظيفها في تحسين أداء المدرسة.	ت	31	76	0	3	0	4.227	0.585	1	مرتفع جداً
تستخدم الأدوات التقنية المتقدمة لجمع البيانات وتحليلها بما يضمن سرعة الاستجابة ودقتها للمتغيرات.	ت	34	69	0	6	1	4.172	0.764	3	مرتفع
يتم العمل على استثمار التكنولوجيا في أتمتة العمليات المدرسية لتقليل القدرة على التكيف مع التغيرات.	م	30.9	62.7	0	5.5	0.9	4.227	0.630	2	مرتفع جداً
البعد ككل							4.227	0.573		مرتفع جداً

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة
مدارس التعليم العام بمدينة أمها

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعد الذكاء التكنولوجي بلغ (4.227) بانحراف معياري (0.573)، وهو مستوى مرتفع جداً، يُعزى إلى التوجه المتسارع نحو التحول الرقمي في التعليم السعودي، خاصة بعد جائحة كورونا التي أسهمت في تسريع تبني التقنيات التعليمية، والدعم الكبير الذي توفره وزارة التعليم، من خلال منصات رقمية متطورة (مثل منصة مدرستي ونظام نور)، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية 2030 في بناء مجتمع رقمي معرفي، وقد احتلت الفقرة الأولى "يتم متابعة التطورات التكنولوجية الحديثة (مثل الذكاء الاصطناعي) ومدى إمكانية توظيفها في تحسين أداء المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.227) وانحراف معياري (0.585)، ويُعزى ذلك إلى الوعي المتزايد لدى القادة بأهمية مواكبة التطورات التكنولوجية، والاهتمام الذي تثيره تقنيات الذكاء الاصطناعي في الأوساط التربوية، إضافة إلى أن المتابعة تتطلب جهداً أقل من التطبيق الفعلي، ما يجعلها ممارسة أكثر انتشاراً، وجاءت الفقرة الثانية "يتم العمل على استثمار التكنولوجيا في أتمتة العمليات المدرسية لتقليل الوقت والجهد المبذول في المهام الروتينية" بمتوسط (4.227) وانحراف (0.630) (بالتساوي مع الأولى في المتوسط)، ويُعزى ذلك إلى الفوائد المباشرة والواضحة لأتمتة العمليات، مثل توفير الوقت والجهد، وتقليل الأخطاء البشرية، وزيادة الإنتاجية، ما يجعل القادة يقبلون على هذه الممارسات لتحسين كفاءة العمل اليومي، بينما جاءت الفقرة الثالثة "تستخدم الأدوات التقنية المتقدمة لجمع البيانات وتحليلها بما يضمن سرعة الاستجابة للمتغيرات ودقتها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.172) وانحراف (0.764)، ويُعزى هذا الترتيب (رغم كونه مرتفعاً) إلى أن استخدام الأدوات التقنية المتقدمة في جمع البيانات وتحليلها يتطلب تكاليف مادية أعلى، ومهارات تقنية متخصصة، قد لا تتوفر لدى جميع القادة، إضافة إلى أن بعض المدارس قد لا تمتلك البنية التحتية التقنية الكافية، كما أن الاستجابة السريعة للمتغيرات تتطلب تكاملاً بين الأنظمة والكوادر البشرية قد لا يكون متحققاً بالدرجة المثل. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة جرجس وآخرون (2024) التي أشارت إلى ضعف استخدام المدارس الخاصة للأساليب والتقنيات التكنولوجية الحديثة في تخزين البيانات والمعلومات، وضعف استخدام وسائل الأمن الإلكتروني، ما يعني أن الدراسة الحالية تُظهر تحسناً ملحوظاً في هذا الجانب في مدارس أمها، كما تتفق مع دراسة مغاوري (2020) التي أوصت بتوفير إطار قانوني وتقني، يسمح بإتاحة المعلومات وتطوير البنية التحتية التكنولوجية.

نتائج البعد الخامس: ذكاء الزبون ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للبعد الخامس ذكاء الزبون حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
تحلل استطلاعات	ت	29	76	0	4	1	4.163	0.684	1	مرتفع

السؤال	ت	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
الرأي الخاص بأولياء الأمور لفهم توقعاتهم المستقبلية من المدرسة.	م	26.4	69.1	0	3.6	0.9				
يتم دراسة الاحتياجات التدريبية والمهنية للمعلمين لتوفير بيئة عمل محفزة تلبي تطلعاتهم.	م	29.1	66.4	0	2.7	1.8	4.081	0.731	3	مرتفع
يتم العمل على تطوير الخدمات التعليمية والأنشطة اللاصفية بناءً على ميول الطلاب واحتياجاتهم المتجددة.	م	26.4	69.1	0	3.6	0.9	4.163	0.684	2	مرتفع
يتم العمل على تطوير الخدمات التعليمية والأنشطة اللاصفية بناءً على ميول الطلاب واحتياجاتهم المتجددة.	ت	29	76	0	4	1				
أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعدها (المستفيد) بلغ (4.163) بانحراف معياري (0.6248)، وهو مستوى مرتفع، يُعزى إلى إدراك القادة التربويين بأهمية فهم احتياجات وتوقعات الأطراف المستفيدة من العملية التعليمية (أولياء الأمور، الطلاب، المعلمين) باعتبارهم محور الاهتمام في الرؤية الحديثة للتعليم، والتي تتبنى مفهوم "العميل" في الخدمة التعليمية، خاصة في ظل توجهات رؤية 2030 نحو رفع جودة الحياة وتحسين تجربة المستفيدين. وقد احتلت الفقرة الأولى "تحلل استطلاعات الرأي الخاصة بأولياء الأمور لفهم توقعاتهم المستقبلية من المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.163) وانحراف معياري (0.684)، ويُعزى ذلك إلى أن استطلاعات الرأي تمثل أداة منهجية سهلة التطبيق ومنخفضة التكلفة، كما أن أولياء الأمور يُعدون الجهة الأكثر تفاعلاً مع المدرسة والأكثر تعبيراً عن آرائهم،	البعد ككل						4.163	0.6248		مرتفع

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة
مدارس التعليم العام بمدينة أربيل

إضافة إلى أن وزارة التعليم تشجع المدارس على قياس رضا أولياء الأمور بشكل دوري كأحد مؤشرات الأداء الرئيسية، وجاءت الفقرة الثانية "يتم العمل على تطوير الخدمات التعليمية والأنشطة اللاصفية بناءً على ميول الطلاب واحتياجاتهم المتجددة" بمتوسط (4.163) وانحراف (0.684) (بالتساوي مع الأولى في المتوسط)، ويُعزى ذلك إلى الاهتمام المتزايد بمركزية الطالب في العملية التعليمية، والتحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم إلى التعليم القائم على المتعلم، كما أن الأنشطة اللاصفية أصبحت مجالاً للتميز والتنافس بين المدارس، ما يدفع القادة لتطويرها بما يتناسب مع ميول الطلاب، بينما جاءت الفقرة الثالثة "يتم دراسة الاحتياجات التدريبية والمهنية للمعلمين لتوفير بيئة عمل محفزة تلبي تطلعاتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.081) وانحراف (0.731)، ويُعزى هذا الترتيب (رغم كونه مرتفعاً) إلى أن التركيز التقليدي في المدارس ينصب على الطالب وأولياء الأمور كمستفيدين رئيسيين، بينما يُنظر أحياناً إلى المعلمين كمقدمي خدمة أكثر من كونهم مستفيدين، كما أن دراسة الاحتياجات التدريبية والمهنية تتطلب عمليات تنظيمية وتكاليف مالية وبشرية قد لا تكون متاحة بنفس الدرجة، إضافة إلى أن بعض القادة قد لا يمتلكون الأدوات المنهجية الكافية لتحليل هذه الاحتياجات بدقة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمد وآخرون (2022) التي أشارت إلى ضعف ممارسات الذكاء التنافسي لدى العاملين بالمعاهد الأزهرية، ما يجعل الاهتمام بالمعلمين في الدراسة الحالية مجالاً للتطوير، كما تتفق مع توصيات دراسة مغاوري (2020) بضرورة إعداد فرق متكاملة للذكاء التنافسي، تتمتع بمهارات تحليلية عالية، وهو ما قد ينطبق على الحاجة لتطوير قدرات القادة في تحليل احتياجات المعلمين المهنية.

السؤال الثاني: نتائج السؤال الثاني الذي ينص على (ما مستوى توافر القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أربيل؟

للإجابة عن هذا السؤال والتحقق منه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القدرات الديناميكية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	التقدير
1	قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات.	4.10	0.733	1	مرتفع
2	القدرة على اقتناص الفرص واغتنامها.	4.168	0.6217	2	مرتفع
3	القدرة على التشكيل والتكيف.	4.227	0.609	4	مرتفع جداً
	المتوسط العام للأداة	4.165	0.6546	مرتفع	

بلغ المتوسط العام للقدرات الديناميكية (4.165) بتقدير مرتفع، ويُعزى ذلك إلى الاهتمام المتزايد بتطوير القيادة المدرسية في السعودية، والبرامج التدريبية المستمرة، والدعم المؤسسي لتعزيز المرونة التنظيمية والاستجابة للمتغيرات في ضوء رؤية 2030. وقد جاء ترتيب الأبعاد على النحو الآتي: الأول: قدرة التشكيل والتكيف (4.227 - مرتفع جداً)، ويُعزى ذلك إلى ما أثبتته جائحة كورونا من أهمية تعديل الخطط التشغيلية بسرعة، ما جعل القادة يطورون مرونة عالية في هذا الجانب؛ والثاني: القدرة على اقتناص الفرص (4.168 - مرتفع)، ويُعزى إلى وعي القادة بأهمية الاستباقية والاستجابة السريعة للتحديات التقنية؛ والثالث: قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات (4.10 - مرتفع)، ويُعزى إلى أن اكتشاف الفجوات يمثل أولوية قصوى، لكن رصد الفرص التطويرية المفاجئة قد يكون الأقل ممارسة؛ بسبب متطلبات اليقظة المستمرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمد والحوي (2024) التي أظهرت مستوى متوسطاً للقدرات الديناميكية (65.73%)، ومع دراسة عبدالستار وجابر (2025) التي أكدت أهمية إعادة تكوين القدرات التشغيلية، وتختلف مع دراسة سليمان (2025) التي أظهرت أن قدرة الاستشعار جاءت بدرجة ضعيفة (1.63)، ما يعكس تفوق مدارس أربها في هذا الجانب، مقارنة بكلية التربية بجامعة أسوان، ومع دراسة إبراهيم ومحمد (2021) التي أظهرت مستوى متوسطاً (2.64)، ما يؤكد تحسن مستوى القدرات الديناميكية في السياق السعودي لمدارس التعليم العام.

نتائج البعد الأول: قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لقدرة الاستشعار ورصد المتغيرات حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم اكتشاف الفجوات في الأداء التعليمي والمدرسي قبل أن تتفاقم وتحتاج لتدخل كبير.	ت	35	11	0	4	0			
ترصد التطويرية التي تظهر فجأة في الميدان التربوي.	م	31.8	64.5	0	3.6	0	4.245	1	مرتفع جداً
يتم تشجيع المعلمين على تقديم تقارير دورية	ت	23	82	0	4	1			
ترصد التطويرية التي تظهر فجأة في الميدان التربوي.	م	20.9	74.5	0	3.6	0.9	4.109	4	مرتفع
يتم تشجيع المعلمين على تقديم تقارير دورية	ت	28	79	0	2	1			
يتم تشجيع المعلمين على تقديم تقارير دورية	م	26.5	71.8	0	1.8	0.9	4.190	2	مرتفع

السؤال	ت	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
التحديات التقنية التي تواجههم.	ت	26	28	0	4	2				
يخصص وقتا كافيا مع فريق العمل لمناقشة السيناريوهات المستقبلية للمدرسة.	م	23.6	70.9	0	3.6	1.8	4.17	.641	3	مرتفع
البعد ككل							4.10	.733		مرتفع

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعده قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات بلغ (4.10) من أصل (5.00) بانحراف معياري (0.733)، وهو مستوى مرتفع، يُعزى إلى وعي القادة التربويين بأهمية الاكتشاف المبكر للفجوات الأدائية والتربوية قبل تفاقمها، والدعم المؤسسي الذي توفره وزارة التعليم عبر أنظمة الإنذار المبكر ومؤشرات الأداء الدورية، وقد احتلت الفقرة الأولى "يتم اكتشاف الفجوات في الأداء التعليمي والمدرسي قبل أن تتفاقم وتحتاج لتدخل كبير" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.245) وانحراف معياري (0.638)، ويُعزى ذلك إلى أن اكتشاف الفجوات يمثل أولوية قصوى للقادة، لتجنب المشكلات الكبيرة التي قد تؤثر على سمعة المدرسة ومخرجاتها، كما أن أنظمة التقارير الدورية ومؤشرات قياس الأداء تساعد في ذلك، وجاءت الفقرة الثانية "يتم تشجيع المعلمين على تقديم تقارير دورية حول التحديات التقنية التي تواجههم" بمتوسط (4.190) وانحراف (0.613)، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين هم خط المواجهة المباشر مع التحديات التقنية، وتشجيعهم على الإبلاغ يعزز من قدرة القادة على الاستجابة السريعة، وجاءت الفقرة الثالثة "يخصص وقتاً كافياً مع فريق العمل لمناقشة السيناريوهات المستقبلية للمدرسة" بمتوسط (4.17) وانحراف (0.641)، ويُعزى ذلك إلى أن مناقشة السيناريوهات المستقبلية تتطلب وقتاً وتخطيطاً قد لا يتوفر بشكل كافٍ في ظل انشغال القادة بالمهام اليومية، بينما جاءت الفقرة الرابعة "ترصد الفرص التطويرية التي تظهر فجأة في الميدان التربوي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.109) وانحراف (0.654)، ويُعزى هذا الترتيب (رغم كونه مرتفعاً) إلى أن رصد الفرص المفاجئة يتطلب يقظة مستمرة ومرونة عالية في الاستجابة، وقد تكون بعض المدارس أقل استعداداً لاغتنام الفرص التطويرية الطارئة؛ بسبب الروتين الإداري، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة سليمان (2025) التي أظهرت أن قدرة الاستشعار جاءت بدرجة ضعيفة (1.63)، ما يعكس تفوق مدارس أربيل في هذا الجانب، مقارنة بكلية التربية بجامعة أسوان، كما تتفق مع دراسة Markovich وآخرون (2022) التي أكدت الدور المحوري لقدرة

الاستشعار في تحويل المعلومات إلى ميزة تنافسية، وتختلف مع دراسة إبراهيم ومحمد (2021) التي أظهرت مستوى متوسطاً للقدرات الديناميكية (2.64).

نتائج البعد الثاني القدرة على اقتناص واغتنام الفرص ومناقشتها وتفسيرها:
جدول (14)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقدرة على اقتناص واغتنام الفرص حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يتم استثمار الكفاءات المتميزة من المعلمين في مبادرات نوعية ومبتكرة.	ت	29	77	0	3	1	4.181	.652	2	مرتفع جداً
يتم الاستجابة بسرعة للتحديات التقنية الحديثة عبر توفير بدائل ووسائل فعالة.	ت	33	73	0	3	1	4.218	.668	1	مرتفع جداً
يعمل على بناء شراكات مجتمعية لتعزيز موارد المدرسة بشكل ابتكاري.	ت	26	77	0	6	1	4.100	.728	4	مرتفع
يتم بناء ثقافة "التعلم المستمر" لتغيير القنوات القديمة التي لا تناسب العصر الرقمي.	ت	27	79	0	2	2	4.154	.679	3	مرتفع
البعد ككل										
							4.168	0.6217		مرتفع

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعد القدرة على اقتناص واغتنام الفرص بلغ (4.168) من أصل (5.00) بانحراف معياري (0.6217)، وهو مستوى مرتفع، يُعزى إلى وعي القادة التربويين بأهمية

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة
مدارس التعليم العام بمدينة أمها

الاستباقية والمرونة في التعامل مع المتغيرات، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع والاهتمام بتطوير الأداء المدرسي وفق رؤية 2030. وقد احتلت الفقرة الأولى "يتم الاستجابة بسرعة للتحديات التقنية الحديثة عبر توفير بدائل ووسائل فعالة" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.218) وانحراف معياري (0.668) وتقدير مرتفع جداً، ويُعزى ذلك إلى أن التحديات التقنية باتت الأكثر إلحاحاً في المدارس بعد التحول الرقمي، ما يستدعي استجابة سريعة لتوفير البدائل وضمان استمرارية العملية التعليمية، وجاءت الفقرة الثانية "يتم استثمار الكفاءات المتميزة من المعلمين في مبادرات نوعية ومبتكرة" بمتوسط (4.181) وانحراف (0.652) وتقدير مرتفع جداً، ويُعزى ذلك إلى إدراك القادة أن الاستثمار الأمثل للمعلمين المتميزين يحقق أثراً مضاعفاً في تطوير المدرسة، ويعزز الابتكار المؤسسي، وجاءت الفقرة الثالثة "يتم بناء ثقافة التعلم المستمر لتغيير القنوات القديمة التي لا تناسب العصر الرقمي" بمتوسط (4.154) وانحراف (0.679) وتقدير مرتفع، ويُعزى ذلك إلى أن تغيير الثقافات الراسخة يحتاج إلى وقت وجهد مستمرين، وقد لا تزال بعض القنوات القديمة قائمة لدى بعض المعلمين، بينما جاءت الفقرة الرابعة "يعمل على بناء شراكات مجتمعية لتعزيز موارد المدرسة بشكل ابتكاري" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.100) وانحراف (0.728) وتقدير مرتفع، ويُعزى هذا الترتيب إلى أن بناء الشراكات المجتمعية يتطلب وقتاً وجهداً في التواصل والتفاوض، وقد يواجه بعض القادة صعوبات في إقامة هذه الشراكات بسبب طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمد والحوالي (2024) التي أظهرت أن بعد سرعة الاستجابة واستثمار الفرص جاء بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة (68.16%)، ومع دراسة Markovich وآخرون (2022) التي أكدت أن قدرة الاستشعار تتوسط تأثير مصادر المعلومات على قدرة الاغتنام، وتختلف مع دراسة سليمان (2025) التي أظهرت أن قدرة التكامل وإعادة التشكيل جاءت بدرجة متوسطة (2.24)، ما يعكس تفوق مدارس أمها في هذا الجانب.

نتائج البعد الثالث: القدرة على التشكيل والتكيف ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقدرة على التشكيل والتكيف حسب استجابات عينة الدراسة

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة متوسطة	منخفضة جداً	منخفضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
تمتلك المرونة الكافية لتعديل الخطط التشغيلية للمدرسة عند حدوث أي	ت	33	75	0	2	0			
	م	30.0	68.2	0	1.8	0	4.263	1	مرتفع جداً
							0.553		

السؤال	ت	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
طوارئ.										
يتم تبني أساليب تدريس غير تقليدية إذا ثبتت فاعليتها للطلاب.	ت	31	75	0	4	0	4.209	.622	2	مرتفع جداً
الحرص على تدوير المهام الإدارية بين الموظفين لضمان استمرارية العمل بمرونة.	م	28.2	68.2	0	3.6	0				
الحرص على تدوير المهام الإدارية بين الموظفين لضمان استمرارية العمل بمرونة.	ت	26	76	0	4.6	1	4.136	.710	4	مرتفع
تطوير الموارد البشرية والمادية لتواكب التحول الرقمي المتسارع.	م	26.4	70.0	0	2.7	0.9	4.181	.652	3	مرتفع
البعد ككل										
							4.227	0.609		مرتفع جداً

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لبعد القدرة على التشكيل والتكيف بلغ (4.227) من أصل (5.00) بانحراف معياري (0.609)، وهو مستوى مرتفع جداً، يُعزى إلى إدراك القادة التربويين لأهمية المرونة التنظيمية في ظل المتغيرات المتسارعة التي يشهدها الميدان التربوي، خاصة مع جائحة كورونا التي أثبتت أهمية تعديل الخطط التشغيلية بسرعة، والدعم المستمر من وزارة التعليم لتطوير الموارد البشرية والمادية في ضوء رؤية 2030. وقد احتلت الفقرة الأولى "تمتلك المرونة الكافية لتعديل الخطط التشغيلية للمدرسة عند حدوث أي طوارئ" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.263) وانحراف معياري (0.553) وتقدير مرتفع جداً، ويُعزى ذلك إلى أن تعديل الخطط التشغيلية يمثل ممارسة ضرورية ومتكررة في العمل المدرسي؛ نتيجة التغيرات المستمرة في التوجهات الوزارية والظروف الطارئة (كجائحة كورونا، تعليق الدراسة، الأحوال الجوية)، ما جعل القادة يطورون مرونة عالية في هذا الجانب، وجاءت الفقرة الثانية "يتم تبني أساليب تدريس غير تقليدية إذا ثبتت فاعليتها للطلاب" بمتوسط (4.209) وانحراف (0.622) وتقدير مرتفع جداً، ويُعزى ذلك إلى انفتاح القادة على أساليب التدريس الحديثة (التعلم النشط، الفصول المقلوبة، التعليم المدمج) وحرصهم على تحسين مخرجات التعلم بما يتناسب مع احتياجات الطلاب،

الذكاء التنافسي وعلاقته بتعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة
مدارس التعليم العام بمدينة أمها

وجاءت الفقرة الثالثة "العمل على تطوير الموارد البشرية والمادية لتواكب التحول الرقمي المتسارع" بمتوسط (4.181) وانحراف (0.652) وتقدير مرتفع، ويُعزى ذلك إلى الاهتمام المتزايد بالتحول الرقمي في التعليم السعودي، لكن تحديات الميزانية والتدريب قد تحد من سرعة تطوير الموارد، بينما جاءت الفقرة الرابعة "الحرص على تدوير المهام الإدارية بين الموظفين لضمان استمرارية العمل بمرونة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.136) وانحراف (0.710) وتقدير مرتفع، ويُعزى هذا الترتيب إلى أن تدوير المهام الإدارية قد يواجه مقاومة من الموظفين، خوفاً من التغيير أو فقدان الامتيازات، أو لأن الهيكل التنظيمي للمدرسة لا يشجع بوضوح على هذا التدوير، إضافة إلى أن بعض القادة يفضلون الاستقرار الوظيفي للموظفين في مهامهم المألوفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالستار وجابر (2025) التي أكدت أهمية إعادة تكوين القدرات التشغيلية وتعزيز التطوير المستمر لتحقيق اللياقة التطورية، ومع دراسة سليمان (2025) التي أشارت إلى أن قدرة إعادة التشكيل تمارس بدرجة متوسطة (2.24) ما يجعل مستوى مدارس أمها (4.227) أعلى بكثير، وتختلف مع دراسة إبراهيم ومحمد (2021) التي أظهرت مستوى متوسطاً للقدرات الديناميكية (2.64)، كما تتفق مع دراسة حمد والحوي (2024) التي أظهرت علاقة ارتباطية موجبة بين القدرات الديناميكية والأداء المتميز.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: ما طبيعة العلاقة بين الذكاء التنافسي وتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها؟
تأثير العلاقة بين الذكاء التنافسي وتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها؟

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين والانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين الذكاء التنافسي وتعزيز القدرات الديناميكية لدى القادة في مدارس التعليم العام بمدينة أمها

المتغير التابع × تعزيز القدرات الديناميكية						المتغير المستقل
معامل الانحدار		تحليل التباين		ملخص النموذج		
المحسوبة T	معامل الانحدار β	مستوى الدلالة (sig)	F النحسوبة	معامل التحديد R²	الارتباط R	
-1.41	0.24	0.16	1.99	0.06	0.24-	الذكاء التنافسي
-0.98	0.17	0.33	0.99	0.04	0.17	ذكاء السوق
-1.19	0.20	0.17	0.165	0.03	0.12	ذكاء الأعمال
-1.32	-0.23	0.19	1.74	0.05	0.23	ذكاء التسويق
-1.41	0.24	0.16	1.89	0.06	0.21	الذكاء التكنولوجي
-0.84	0.15	0.40	0.71	0.02	0.15	ذكاء الزبون - مستفيد

أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء التنافسي لم يحقق تأثيراً ذا دلالة إحصائية في تعزيز القدرات الديناميكية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة أبها عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة ($\text{Sig} = 0.16$) وهي أكبر من (0.05). وجاءت العلاقة الارتباطية بين المتغيرين سالبة وضعيفة ($R = -0.24$)، ما يشير إلى وجود علاقة عكسية غير دالة إحصائياً، كما بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.06$) أي أن الذكاء التنافسي يفسر 6% فقط من التغير في القدرات الديناميكية، بينما تعود النسبة المتبقية 94% إلى متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة، وعلى مستوى الأبعاد، سُجّلت علاقات طردية ضعيفة لأبعاد (ذكاء التسوق، ذكاء الأعمال، الذكاء التكنولوجي، ذكاء الزبون) وعلاقة عكسية لبعد ذكاء التسوق، وجميعها غير دالة إحصائياً، ويُعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المتغيرين (الذكاء التنافسي يركز على جمع المعلومات الخارجية، بينما القدرات الديناميكية تركز على إعادة تشكيل الموارد الداخلية)، وغياب آليات تكاملية لتحويل المعلومات إلى عمليات تنظيمية مرنة، إضافة إلى مركزية الأنظمة التعليمية التي تحد من قدرة القادة على إعادة التشكيل بمرونة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزايدي والشريفي (2023) التي وجدت علاقة ارتباط متوسطة، ما يعكس أثر اختلاف السياق في طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

أولاً: خلاصة نتائج الأسئلة الثلاثة:

- بلغ المتوسط العام للذكاء التنافسي (4.238) بتقدير مرتفع جداً، وجاءت الأبعاد مرتبة على النحو الآتي: ذكاء التسوق أولاً (4.3182)، ثم ذكاء الأعمال ثانياً (4.263)، ثم الذكاء التكنولوجي ثالثاً (4.227)، ثم ذكاء التسويق رابعاً (4.218)، وأخيراً ذكاء الزبون خامساً (4.163)، يُعزى هذا المستوى المرتفع إلى دعم وزارة التعليم للتحويل الرقمي والتنافس على مؤشرات التميز في ضوء رؤية 2030.
- بلغ المتوسط العام للقدرات الديناميكية (4.165) بتقدير مرتفع، وجاءت الأبعاد مرتبة على النحو الآتي: قدرة التشكيل والتكيف أولاً (4.227 - مرتفع جداً)، ثم القدرة على اقتناص الفرص ثانياً (4.168 - مرتفع)، ثم قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات ثالثاً (4.10 - مرتفع)، ويُعزى ذلك إلى الاهتمام بتطوير القيادة المدرسية والبرامج التدريبية المستمرة.
- أظهرت النتائج عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للذكاء التنافسي على القدرات الديناميكية ($\text{Sig} = 0.16 > 0.05$)، بعلاقة ارتباطية سالبة وضعيفة ($R = -0.24$)، وبلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.06$) أي أن الذكاء التنافسي يفسر 6% فقط من التغير في القدرات الديناميكية، يُعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المتغيرين وغياب آليات تكاملية لتحويل المعلومات إلى عمليات تنظيمية مرنة.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بالآتي:

- تعزيز بعد ذكاء الزبون (المستفيد) - وهو البعد الأقل ممارسة (4.163) - من خلال إنشاء وحدات لتحليل احتياجات المعلمين التدريسية والمهنية، وتنظيم استطلاعات دورية شاملة لجميع فئات المستفيدين.
- تطوير بعد ذكاء التسويق - رغم مستواه المرتفع - من خلال إنشاء منصة إلكترونية لتبادل أفضل الممارسات بين المدارس، وتخصيص جوائز تحفيزية للمدارس التي تتبنى استراتيجيات تنافسية مبتكرة.
- تعزيز بعد ذكاء الأعمال من خلال تطوير أنظمة تحليل البيانات المدرسية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتدريب القادة على أدوات التحليل الإحصائي المتقدم.
- تعزيز قدرة الاستشعار ورصد المتغيرات (الأقل ممارسة بين أبعاد القدرات الديناميكية) من خلال إنشاء نظام إنذار مبكر بالفجوات الأدائية، وتخصيص وقت أسبوعي لمناقشة السيناريوهات المستقبلية مع فريق العمل.
- تطوير قدرة اقتناص الفرص، من خلال بناء دليل إجرائي للاستجابة السريعة للفرص التطويرية، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر لتغيير القنوات القديمة.
- الاستفادة من المستوى المرتفع لقدرة التشكيل والتكيف ليكون نموذجاً يُحتذى به في بقية الأبعاد، مع تعزيز تدوير المهام الإدارية كأحد متطلبات المرونة التنظيمية.
- إنشاء آلية تكاملية تربط بين مخرجات الذكاء التنافسي وعمليات إعادة تشكيل القدرات الديناميكية، وذلك من خلال تشكيل فرق عمل مشتركة تجمع المعلومات وتحولها إلى خطط تنفيذية مرنة.
- تطوير برامج تدريبية متخصصة، تجمع بين مهارات الذكاء التنافسي (جمع وتحليل المعلومات) ومهارات القدرات الديناميكية (الاستشعار، الاغتنام، إعادة التشكيل) لضمان تكاملها في الممارسة القيادية.
- نشر ثقافة الذكاء التنافسي في جميع مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من خلال ورش عمل ولقاءات دورية.
- تخصيص ميزانية مستقلة لأنظمة الذكاء التنافسي والتكنولوجي في المدارس.
- إدراج أبعاد الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية ضمن مؤشرات تقييم أداء القادة المدرسين.
- الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال تطبيق الذكاء التنافسي في المؤسسات التعليمية.

ثالثاً: المقترحات البحثية:

- دراسة دور القيادة التحويلية كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية.
- دراسة مقارنة بين مدارس التعليم العام ومدارس التعليم الأهلي في مستوى ممارسة الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية.
- دراسة أثر الذكاء التنافسي في تحقيق التميز المؤسسي للمدارس في ضوء رؤية 2030.
- تصور مقترح لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء التكامل بين الذكاء التنافسي والقدرات الديناميكية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد صبري الأنصاري، & محمد، رجب أحمد عطا. (2021). القدرات الديناميكية للجامعة كمتغير وسيط بين قدرات إدارة المعرفة وسلوكيات العمل الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية بجامعة جنوب الوادي. المجلة التربوية، 89، 319-490.
- جرجس، نبيل سعد خليل، دياب، عبد الباسط محمد، وحليم، كارولين ثروت. (2024). واقع تطبيق إدارة الذكاء التنافسي بالمدارس الخاصة بمحافظة سوهاج. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (25).
- الحاجي، هاني بن عبد اللطيف محمد. (2024). فاعلية تطبيق عمليات الذكاء التنافسي CI على الاستراتيجيات التسويقية لدعم وتطوير خدمات المكتبات الأكاديمية: دراسة تقييمية على عينة من المكتبات الأكاديمية السعودية في منطقة الغربية. مجلة دراسات العدد الاقتصادي، 15(2)، 105-126.
- الحروب، روان يوسف علي والغول، كاظم عادل أحمد. (2021). القدرات الديناميكية وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.
- حمد، محمد حسن خليل، & الحولي، عليان عبدالله سليمان. (2024). درجة توفر القدرات الديناميكية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالأداء المتميز. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 32(3)، 1-28.
- الحولي، عليان عبدالله سليمان. (2021). القدرات الديناميكية للجامعة كمتغير وسيط بين قدرات إدارة المعرفة وسلوكيات العمل الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية بجامعة جنوب الوادي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، 89، 319-490.
- حسيني، شيماء، & سايج، حمزة. (2025). الذكاء التنافسي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة: مؤسسة الاتصالات موبيليس بولاية البيض. مجلة البحوث والدراسات العلمية، 19(01)، 143-162.
- الزايدي، ضيف الله بن عوض عوض، & الشريف، هدى أحمد. (2023). درجة ممارسة القادة الأكاديميين لأبعاد الذكاء التنافسي وعلاقته بعملية اتخاذ القرار بجامعة طيبة. دراسات في التعليم الجامعي، 58، 11-53.
- الزهراني، عبد الواحد بن سعود سعيد. (2022). الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية وفق استراتيجية المحيط الأزرق: جامعة الباحة أنموذجاً. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 9(3)، 226-259.

- الزهراني، عبد الواحد بن سعود سعيد. (2022). الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية وفق استراتيجية المحيط الأزرق: جامعة الباحة أنموذجاً. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 9(3)، 226-259.
- سليمان، حنان البدرى كمال. (2025). تعزيز القدرات الديناميكية لكلية التربية بجامعة أسوان على ضوء مدخل الحوكمة الرقمية. المجلة التربوية، 136، 209-359.
- علوان، سهام أحمد محمد. (2021). إدارة الذكاء التنافسي كآلية استراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بالجامعات المصرية ومواجهة تحديات فيروس كورونا (Covid 19). المجلة التربوية، 83، 1061-1156.
- العساف، صالح. (2012م). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الزهراني، نسرین بنت علي بن عبدالله، والعقيص، أفنان خالد عبدالعزيز. (2024). درجة توافر أبعاد الذكاء التنافسي لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 16(3)، 689-725.
- عبد الستار، منى عبد الغني، وجابر، منار محمد. (2025). القدرات الديناميكية كمدخل لتحقيق النجاح الاستراتيجي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة بني سويف: آليات مقترحة. مجلة العلوم التربوية، 8(1)، 393-491.
- يونس، مليح والعسولي، عبد الصمد. (2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية. (29)، 38-65.
- فضلي، إيمان حسين، & شمرا، علي عبدالرسول، & كاظم، زينب كامل. (2023). أثر القدرات الديناميكية في تحسين أداء المنظمات التعليمية: دراسة استطلاعية في جامعة بغداد. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 19(62)، 358-373.
- الكاظم، زينب كامل. (2023). أثر القدرات الديناميكية في تحسين أداء المنظمات التعليمية: دراسة استطلاعية في جامعة بغداد. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 19(62)، 358-373.
- محمد، مصطفى السيد سعيد، مسيل، محمود عطا محمد علي، وعبد العظيم، حنان زاهر عبد الخالق. (2022). القيادة الريادية مدخل لتعزيز ممارسات الذكاء التنافسي بالمعاهد الثانوية الأزهرية: دراسة تحليلية. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 8(4)، 335-365.
- مغاوري، هالة أمين. (2020). آليات استخدام الذكاء التنافسي لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية. مجلة الإدارة التربوية، 7(28)، 183-225.
- اللهبي، آلاء شهاب أحمد، & العلي، مجيد حميد مجيد. (2022). مدى توافر القدرات الديناميكية في المنظمات التعليمية: دراسة تطبيقية في جامعة الموصل والجامعة التقنية الشمالية. تنمية الراقدين، 41(135)، 72-88.
- النوري، لقاء مطر عاتي. (2020). أثر الذكاء التسويقي في تحقيق الأداء التنافسي: دراسة حالة في مديرية اتصالات و بريد البصرة.
- نوح، هوازن بنت محمد بن عبد الوهاب. (2024). الذكاء التنافسي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 16(2)، 16-29.

References

- Ibrāhīm, Muḥammad Ṣabrī al-Anṣārī, & Muḥammad, Rajab Aḥmad 'Aṭā. (2021). *Al-Qudrāt al-Dināmikiyyah lil-Jāmi'ah ka-Mutaghayyir Wasīṭ bayna Qudrāt Idārat al-Ma'rifah wa-Sulūkiyyāt al-'Amal al-Ibtikārī li-A'ḍā' Hay'at al-Tadris: Dirāsah Taṭbīqiyyah bi-Jāmi'at Janūb al-Wāḍi*. Al-Majallah al-Tarbawīyyah, 89, 319–490.

- Jirjis, Nabil Sa'd Khalil, Diyab, 'Abd al-Basit Muhammad, & Halim, Karulin Tharwat. (2024). *Waqi' Taṭbiq Idārat al-Dhakā' al-Tanāfusī bi-al-Madāris al-Khāṣṣah bi-Muḥāfaẓat Sūhāj*. Majallat Shabāb al-Baḥithin fi al-'Ulūm al-Tarbawīyyah, (25).
- Al-Hājī, Hānī ibn 'Abd al-Laṭīf Muḥammad. (2024). *Fā'iliyyat Taṭbiq 'Amaliyyāt al-Dhakā' al-Tanāfusī (CI) 'alā al-Istirāṭijyyāt al-Taswīqiyyah li-Da'm wa-Taṭwīr Khadāmāt al-Maktabāt al-Akādīmīyyah*. Majallat Dirāsāt al-'Adad al-Iqtisādī, 15(2), 105–126.
- Al-Ḥurūb, Rawān Yūsuf 'Alī, & al-Ghul, Kāzim 'Ādil Aḥmad. (2021). *Al-Qudrāt al-Dināmikiyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Tamayyuz al-Tanzīmī fi al-Jāmi'āt al-Urdunniyyah al-Khāṣṣah fi Muḥāfaẓat al-'Āsimah 'Ammān min Wijhat Naẓar A'dā' Hay'at al-Tadris* (Master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.
- Ḥamad, Muḥammad Ḥasan Khalil, & al-Ḥūli, 'Alyān 'Abd Allāh Sulaymān. (2024). *Darajat Tawaffur al-Qudrāt al-Dināmikiyyah fi al-Jāmi'āt al-Filasṭīniyyah wa-'Alāqatuhā bi-al-Adā' al-Mutamayyiz*. Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 32(3), 1–28.
- Al-Ḥūli, 'Alyān 'Abd Allāh Sulaymān. (2021). *Al-Qudrāt al-Dināmikiyyah lil-Jāmi'ah ka-Mutaghayyir Wasīṭ bayna Qudrāt Idārat al-Ma'rifah wa-Sulūkiyyāt al-'Amal al-Ibūkārī li-A'dā' Hay'at al-Tadris*. Al-Majallah al-Tarbawīyyah, 89, 319–490.
- Ḥusaynī, Shaymā, & Sāyih, Ḥamzah. (2025). *Al-Dhakā' al-Tanāfusī wa-Dawruhu fi Taḥqīq al-Mizah al-Tanāfusiyyah al-Mustadāmah: Mu'assasat al-Ittiṣālāt Mūbīlis bi-Wilāyat al-Bayyāḍ*. Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-'Ilmiyyah, 19(1), 143–162.
- Al-Zāydi, Ḍayf Allāh ibn 'Awwāḍ 'Awaḍ, & al-Sharīf, Hudā Aḥmad. (2023). *Darajat Mumārasat al-Qādah al-Akādīmīyyin li-Ab'ād al-Dhakā' al-Tanāfusī wa-'Alāqatuhā bi-'Amaliyyat Ittikhādh al-Qarār bi-Jāmi'āt Taybah*. Dirāsāt fi al-Ta'līm al-Jāmi'i, 58, 11–53.
- Al-Zahrānī, 'Abd al-Wāḥid ibn Su'ūd Sa'īd. (2022). *Al-Dhakā' al-Tanāfusī li-Taḥqīq al-Istiqlāliyyah al-Māliyyah bi-al-Jāmi'āt al-Su'ūdiyyah Wifq Istirāṭijyyat al-Muḥīṭ al-Azraq: Jāmi'āt al-Bāḥah Namūdhajan*. Majallat Jāmi'āt al-Malik Khālīd lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah, 9(3), 226–259.
- Sulaymān, Ḥanān al-Badrī Kamāl. (2025). *Ta'ziz al-Qudrāt al-Dināmikiyyah li-Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'āt Aswān fi Ḍaw' Madkhal al-Ḥawkamah al-Raqmiyyah*. Al-Majallah al-Tarbawīyyah, 136, 209–359.
- 'Alwān, Suhām Aḥmad Muḥammad. (2021). *Idārat al-Dhakā' al-Tanāfusī ka-Āliyyah Istirāṭijyyah li-Taḥqīq al-Mizah al-Tanāfusiyyah al-Mustadāmah bi-al-Jāmi'āt al-Miṣriyyah wa-Muwājahat Taḥaddiyāt Firūs Kūrūnā (COVID-19)*. Al-Majallah al-Tarbawīyyah, 83, 1061–1156.
- Al-'Assāf, Ṣāliḥ. (2012). *Al-Madkhal ilā al-Baḥth fi al-'Ulūm al-Sulūkiyyah*. Riyadh: Dār al-Zahrā' li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Al-Zahrānī, Nasrīn bint 'Alī ibn 'Abd Allāh, & al-'Ufayṣ, Afnān Khālīd 'Abd al-'Azīz. (2024). *Darajat Tawāfur Ab'ād al-Dhakā' al-Tanāfusi ladā Idārat Madāris al-Ta'līm al-Aḥlī bi-Madīnat Jiddah*. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah, 16(3), 689–725.
- 'Abd al-Sattār, Munā 'Abd al-Ghanī, & Jābir, Manār Muḥammad. (2025). *Al-Qudrāt al-Dināmikiyyah ka-Madkhal li-Taḥqīq al-Najāḥ al-Istirāṭijī bi-Madāris al-Ta'līm al-Thānawī al-Fannī al-Ṣinā'i bi-Muḥāfaẓat Banī Suwayf*. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah, 8(1), 393–491.

Yūnus, Mulayh, & al-'Asūlī, 'Abd al-Šamad. (2020). *Al-Manhaj al-Wašfi al-Taḥlīlī fī Majāl al-Baḥth al-'Ilmī*. Majallat al-Manārah lil-Dirāsāt al-Qānūniyyah, (29), 38–65.

Faḍlī, Imān Ḥusayn, Shumrān, 'Alī 'Abd al-Rasūl, & Kāzim, Zaynab Kāmil. (2023). *Athar al-Qudrāt al-Dīnāmikiyyah fī Taḥsīn Adā' al-Munazzamāt al-Ta'limiyyah: Dirāsah Istiqlā'iyyah fī Jāmi'at Baghdād*. Majallat Tikrit lil-'Ulūm al-Idāriyyah wa-al-Iqtisādiyyah, 19(62), 358–373.

Muḥammad, Muṣṭafā al-Sayyid Sa'īd, Musayl, Maḥmūd 'Aṭā Muḥammad 'Alī, & 'Abd al-'Azīm, Ḥanān Zāhir 'Abd al-Khālīq. (2022). *Al-Qiyādah al-Riyādiyyah Madkhal li-Ta'zīz Mumārasāt al-Dhakā' al-Tanāfusī bi-al-Ma'āhid al-Thānawiyyah al-Azhariyyah: Dirāsah Taḥliyyah*. Majallat Dirāsāt wa-Buḥūth al-Tarbiyah al-Naw'iyyah, 8(4), 335–365.

Mughāwarī, Hālāh Amin. (2020). *Āliyyāt Istikhdām al-Dhakā' al-Tanāfusī li-Taḥqīq al-Mīzah al-Tanāfusīyyah fī al-Jāmi'āt al-Miṣriyyah*. Majallat al-Idārah al-Tarbawīyyah, 7(28), 183–225.

Allāhibī, Ālā' Shihāb Aḥmad, & al-'Alī, Majīd Ḥamīd Majīd. (2022). *Madā Tawāfur al-Qudrāt al-Dīnāmikiyyah fī al-Munazzamāt al-Ta'limiyyah: Dirāsah Taḥbiqīyyah fī Jāmi'at al-Mawṣil wa-al-Jāmi'ah al-Tiqniyyah al-Shamālīyyah*. Tanmiyat al-Rāfidayn, 41(135), 72–88.

Al-Nūrī, Liqā' Muṭar 'Āṭī. (2020). *Athar al-Dhakā' al-Taswīqī fī Taḥqīq al-Adā' al-Tanāfusī: Dirāsāt Ḥālāh fī Mudiriyyat Ittiṣālāt wa-Barīd al-Baṣrah*.

Nūh, Hawāzin bint Muḥammad ibn 'Abd al-Wahhāb. (2024). *Al-Dhakā' al-Tanāfusī fī Jāmi'at Umm al-Qurā min Wijhat Naẓar A'ḍā' Hay'at al-Tadris*. Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 16(2), 16–29.

المراجع الأجنبية:

Moyane, S.P., Dube, L., Nkomo, N. and Ngulube, P. (2020), "Competitive intelligence as a coping strategy for academic libraries in South Africa", Library Management, Vol. 41 No. 6/7, pp. 593-606.

Markovich, A., Raban, D. R., & Efrat, K. (2022). Tailoring competitive information sources to the sequence of dynamic capabilities. Journal of Management & Organization, 1-20. doi:10.1017/jmo.2022.35

Zhou, S. S., Zhou, A. J., Feng, J., & Jiang, S. (2017). Dynamic capabilities and organizational performance: The mediating role of innovation. Journal of Management & Organization, 23(5), 731-747. doi:10.1017/jmo.2017.20

Iwu-James, J., Haliso, Y., & Ifijeh, G. (2020). Leveraging Competitive Intelligence for Successful Marketing of Academic Library Services. New Review of Academic Librarianship, 26(1), 151–164

Paavola, L., & Cuthbertson, R. (2022). Redefining capabilities as drivers of adaptation, incremental change, and transformation: Recognising the importance of strategic and operational intent on performance. Journal of Management & Organization, this issue

Witthöft, M., Kunter, M., & Hertel, S. (2024). Leading digital innovation in schools: The role of the open innovation mindset. ResearchGate preprint, 1–15. <https://www.researchgate.net/publication/383915830>



The Role of Strategic Alliances in Enhancing Strategic Success at Yemen Mobile Telecommunications Company in the Republic of Yemen

Dr. Tawfiq Musleh Saleh Al-Sanabani* 

Sameer Abdulkader Hamed Abdulwahed**

Tawfiksan3@gmail.com

S.alsharabi.yemenmobile@gmail.com

Abstract:

This study aimed to determine the Role of strategic alliances—encompassing shared vision, communication and coordination, conflict resolution, and cooperation—in enhancing strategic success measured by survival, adaptability, and growth at the Yemen Mobile Telecommunications Company. Adopting a descriptive-analytical research design, the study gathered data via a structured questionnaire administered to a census sample of 181 administrative leaders. The collected data were analyzed utilizing the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The empirical findings revealed that strategic alliances exert a statistically significant role in fostering strategic success. Moreover, the results indicated a moderate level of strategic alliance practices within the company, whereas the level of strategic success was perceived as high. Furthermore, demographic analysis demonstrated no statistically significant differences in participants' perceptions regarding strategic alliances and strategic success based on job title or years of service; however, significant differences were observed attributable to educational qualifications.

Keywords: strategic alliances, strategic success, Yemen Mobile Telecommunications Company

* Associate Professor of Business Administration, Faculty of Administrative Sciences, Thamar University.

** Researcher, Al-Razi University

Cite this article as: Al-Sanabani, T. M. S. & Abdulwahed, S. A H. (2026). The Role of Strategic Alliances in Enhancing Strategic Success at Yemen Mobile Telecommunications Company in the Republic of Yemen., *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 520 -556.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

دور التحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية

سمير عبد القادر حامد عبد الواحد**

S.alsharabi.yemenmobile@gmail.com

د. توفيق مصلح صالح السنباني* 

Tawfiksan3@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد دور التحالفات الاستراتيجية بأبعادها: (الرؤية المشتركة، الاتصال والتنسيق، تسوية النزاعات، التعاون) في تعزيز النجاح الاستراتيجي بأبعاده: (النمو، التكيف، البقاء) في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، المتمثل في جميع القيادات الإدارية في الشركة والبالغ عددهم (181) عنصراً، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن للتحالفات الاستراتيجية دوراً ذا دلالة إحصائية في تعزيز النجاح الاستراتيجي، وإن مستوى واقع ممارسة التحالفات الاستراتيجية كان متوسطاً، بينما جاء مستوى النجاح الاستراتيجي مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد المجتمع حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في الشركة، والتي تعزى لمتغيري: (المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة)، بينما توجد فروق تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: التحالفات الاستراتيجية، النجاح الاستراتيجي، شركة يمن موبايل للهاتف النقال.

* أستاذ إدارة الأعمال المشارك، كلية العلوم الإدارية - جامعة ذمار.

** باحث جامعة الرازي.

للاقتباس: السنباني، ت. م. ص؛ عبد الواحد، س. ع. ح. (2026). دور التحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 520 - 556

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

أولاً: الإطار العام للدراسة:

1-1 المقدمة:

تشهد بيئة الأعمال المعاصرة تغيرات متسارعة، بفعل التحولات التكنولوجية، وتزايد حدة المنافسة وتتفاقم هذه التحديات في البيئة اليمينية؛ نتيجة التقلبات الاقتصادية، وعدم الاستقرار السياسي، ما يحد من قدرة الشركات على مواجهة هذه التحديات بشكل منفرد، ويجعل تبني استراتيجيات التحالف مع شركاء آخرين خياراً استراتيجياً فاعلاً، لتعزيز التكيف مع هذه الظروف، وتعظيم الاستفادة من موارد الشركاء وقدراتهم، ما يعمل على تعزيز النجاح الاستراتيجي.

يعتمد النجاح الاستراتيجي على قدرة الشركات على التنبؤ بالمشكلات الداخلية والخارجية، والاستجابة لها، والعمل على مواجهتها، بما يحقق النمو والاستمرار (الزغبى، 2021، 2)، ويرتبط هذا النجاح بقدرة المنظمة على صياغة استراتيجيات فعالة، تمكّنها من تحقيق الأهداف طويلة الأمد، بما يتوافق مع رؤيتها ورسالتها (التميمي والخشالي، 2015، 646)، وعليه، يمكن القول بأن التحالفات الاستراتيجية أحد أهم الاستراتيجيات الفعالة لبناء هذا النجاح؛ إذ لم يعد الاعتماد على الموارد الذاتية والقدرات الداخلية كافياً لتحقيق الاستدامة، بل أصبح التكامل مع الشركاء ضرورة حتمية لتعزيز الكفاءة والقدرة التنافسية. ويؤكد ذلك Emami et al. (2022) بأن الشراكات الاستراتيجية تعزز تنافسية شركات الاتصالات واستدامتها، بينما يرى الزواهره (2025، 30) أنها تمثل أداة فعالة لتجاوز قيود الموارد الداخلية والاستفادة من خبرات الشركاء، مشيراً إلى أنها لم تعد خياراً، بل ضرورة لتحقيق النمو والابتكار.

تبرز شركة يمن موبايل كنموذج عملي لقطاع الاتصالات في اليمن، إذ يفرض عليها موقعها الريادي وحصتها السوقية الكبيرة (الحملي، 2023، 7) تحقيق توازن بين الحفاظ على مكانتها التنافسية ومواجهة التحديات التشغيلية المتزايدة، ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور التحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي لشركة يمن موبايل للهاتف النقال.

2-1 مشكلة الدراسة:

تشهد بيئة الاتصالات العالمية خلال السنوات الأخيرة تحولات كبيرة، أبرزها صعود مزودي المحتوى الرقمي، وزيادة الاعتماد على البيانات، واندماج الخدمات التقنية والمالية، ما فرض تحديات كبيرة على شركات الاتصالات للبقاء في بيئة عمل تنافسية وسريعة التغير.

وقد استجابت شركات الاتصالات الإقليمية لهذه التحولات، من خلال تبني استراتيجيات استباقية، حيث شهدت هذه الشركات مؤخراً تطوراً ملحوظاً، إذ تحافظ على مستويات مرتفعة من الإنفاق

الرأسمالي بلغ 17%، لنشر شبكة الجيل الخامس وتعزيز البنية الرقمية، كما أسهمت الشراكات الاستراتيجية مع كبرى الشركات العالمية مثل Microsoft و HPE و Nvidia و Ericsson في رفع الكفاءة التشغيلية وتسريع تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي. وعلى الصعيد المالي، حققت معظم الشركات نموًا سنويًا إيجابيًا، حيث بلغ متوسط هامش الأرباح التشغيلية 41.3%، ما يعكس كفاءة تشغيلية مرتفعة وقدرة على التكيف مع بيئة تنافسية متغيرة. (Twimbit, 2025).

وفي المقابل، تُظهر المؤشرات المالية لشركة يمن موبايل للعام 2024 واقعًا مختلفًا، إذ ارتفعت نسبة التكاليف التشغيلية إلى 82.5% من الإيرادات، وتراجعت الكفاءة التشغيلية إلى 30%، وتراجع المركز الربحي بنسبة 25% عن العام السابق (القباطي، 2024، 35)، فضلًا عن تأثير الأوضاع الاقتصادية والسياسية التي جعلت من الصعب على الإدارة التنبؤ بآثارها على نشاط الشركة ومركزها المالي للفترة القادمة (يمن موبايل، 2024، 131). ويعكس هذا التباين بين الأداء الإقليمي والأداء المحلي فجوة واضحة في مستوى النجاح الاستراتيجي للشركة، ولا سيما فيما يتعلق بقدرتها على النمو والتكيف والبقاء، ما يؤكد الحاجة إلى دراسة العوامل المؤثرة في نجاحها الاستراتيجي.

وفي مواجهة هذه التحديات، طورت الشركة استراتيجيات متنوعة، مثل الدخول في شراكات استراتيجية مع كيانات اقتصادية، بغرض تنويع الاستثمارات وتحقيق النمو، بالإضافة إلى إعادة هيكلة العمليات الداخلية وتطوير منظومات الأعمال ورفع الكفاءة التشغيلية (الحري، 2024، 9)، بما يعزز نجاحها الاستراتيجي، فوفقًا لدراسة كل من: (التميمي، والخشالي، 2015؛ أحمد وسلطان، 2022؛ المحمودي والمسنى، 2023؛ ذيبان وطواف، 2021) فالتحالفات الاستراتيجية لها دور إيجابي في النجاح الاستراتيجي، وعلى الرغم من أهمية الربط بين المتغيرين إلا أنه وحسب اطلاع الباحثين فهناك قلة في الدراسات السابقة التي ربطت بينهما، فضلًا عن تطبيقهما في مجال الاتصالات.

بناءً على ما تقدم تظهر الفجوة البحثية لهذه الدراسة، في كونها فجوة معرفية وتطبيقية؛ فهي تمثل الدراسة الأولى -حد علم الباحثين- على المستوى المحلي التي ربطت بين المتغيرين، وتم تطبيقها في شركة يمن موبايل، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما واقع ممارسة التحالفات الاستراتيجية بأبعادها في شركة يمن موبايل للهاتف النقال؟
2. ما مستوى النجاح الاستراتيجي ممثلًا بأبعاده في شركة يمن موبايل للهاتف النقال؟
3. ما دور التحالفات الاستراتيجية بأبعادها في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال تُعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية الآتية: (المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟

4-1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على واقع ممارسة التحالفات الاستراتيجية بأبعادها في شركة يمن موبايل للهاتف النقال؟
2. قياس مستوى النجاح الاستراتيجي ممثلاً بأبعاده في شركة يمن موبايل للهاتف النقال؟
3. تحديد دور التحالفات الاستراتيجية بأبعادها في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.
4. التعرف على الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال والتي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية الآتية: (المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟

3-1 أهمية الدراسة:

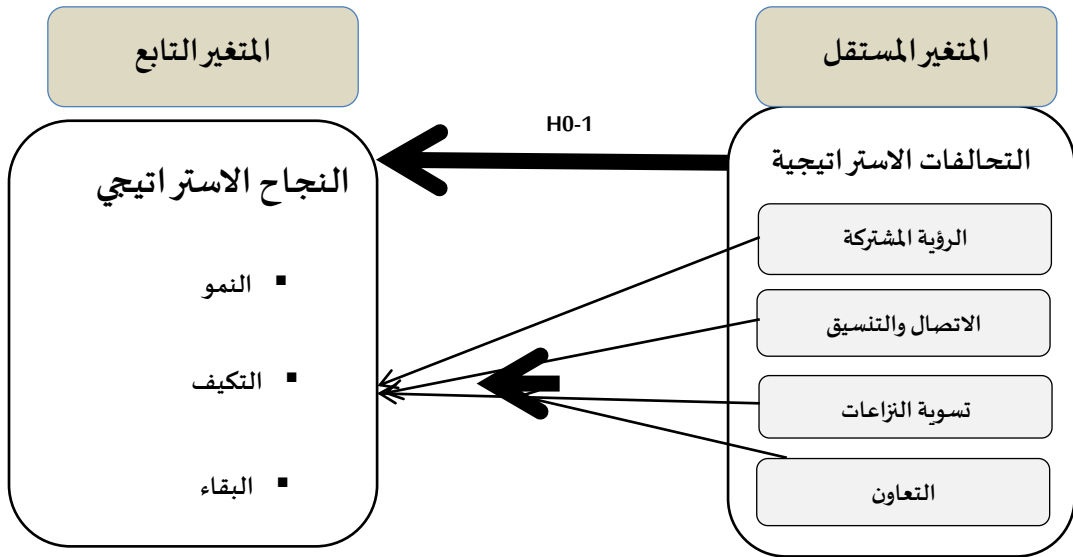
تم تناول أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

- 1- الأهمية النظرية: ركزت الدراسة الحالية على موضوع التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي لتقديم إضافة علمية وإثراء المكتبة العربية، وذلك لندرة الدراسات، حيث تعد الدراسة في حدود علم الباحثين الوحيدة محليا التي تناولت هذين المتغيرين معاً.
- 2- الأهمية التطبيقية: تسهم الدراسة الحالية في مساعد قيادة الشركة محل الدراسة على تحديد نقاط القوة، لتعزيزها والاستفادة منها ونقاط الضعف لمعالجتها حول واقع التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي للشركة، وتحديد الدور الذي تقوم به تلك التحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي لها، وتقديم توصيات وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها حول ذلك.

5-1 نموذج الدراسة المعرفي:

يتكون نموذج الدراسة المعرفي من متغيرين هما: المتغير المستقل التحالفات الاستراتيجية، وتم تحديد خمسة أبعاد هي: (الرؤية المشتركة، الاتصال والتنسيق، تسوية النزاعات، التعاون) وفقاً لدراسة كل من: (العجمي، 2022؛ العتيبي، 2022؛ الهسي، 2015)، والمتغير التابع النجاح الاستراتيجي، وقد تم اعتماد ثلاثة أبعاد هي: (النمو، التكيف، والبقاء) وفقاً لنموذج الركابي (2004)، والذي اعتمدته عدد من

الدراسات مثل: (الجفري، 2024؛ العودي، 2024؛ محمود وعبد الله، 2023) كما يوضح ذلك الشكل (1)
نموذج الدراسة.



شكل (1): النموذج المعرفي للدراسة

6-1 فرضيات الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة، وتحقيقاً لأهدافها، يمكن صياغة فرضيات الدراسة الآتية:

1- الفرضية الرئيسية الأولى: "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05 ≤ α) للتحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.

ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

- لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) للرؤية المشتركة في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.
- لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) للاتصال والتنسيق في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.
- لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) لتسوية النزاعات في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.
- لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) للتعاون في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية.

2- الفرضية الرئيسة الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أفراد المجتمع حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية الآتية: (المؤهل العلمي، المسعى الوظيفي، سنوات الخدمة).

7-1 حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد دور التحالفات الاستراتيجية بأبعادها: (الرؤية المشتركة، الاتصال والتنسيق، تسوية النزاعات، التعاون) في تعزيز النجاح الاستراتيجي بأبعاده (النمو، التكيف، البقاء).

2. الحدود المكانية: تحددت الدراسة مكانياً في شركة يمن موبايل للهاتف النقال.

3. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على القيادات الإدارية في شركة يمن موبايل (أعضاء مجلس الإدارة، المدراء التنفيذيون، مديري الإدارات، رؤساء الأقسام، رؤساء الفرق).

8-1 التعريفات الإجرائية:

1- التحالفات الاستراتيجية: وتتمثل في مستوى توافر الشراكة الهادفة بأبعادها: (الرؤية المشتركة، الاتصال والتنسيق، تسوية النزاعات، التعاون) بين شركة يمن موبايل وشركاء آخرين من وجهة نظر المبحوثين.

- الرؤية المشتركة: مدى وجود إطار عمل متفق عليه وواضح بين شركة يمن موبايل وشركائها في التحالف حول أهداف مشتركة للتحالف قابلة للقياس.

- الاتصال والتنسيق: عملية تبادل المعلومات بين شركة يمن موبايل وشركائها في التحالف بشكل منظم، عبر قنوات اتصال واضحة وفعالة، وكذلك وضوح المهام لكل طرف، من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة بينهم.

- تسوية النزاعات: عملية منهجية لتسوية الخلافات بين شركة يمن موبايل وشركائها في التحالف في الوقت المناسب، عبر تحديد مسببات النزاعات، وتطبيق آليات فعالة لحلها.

- التعاون: عملية تبادل المنافع بين شركة يمن موبايل وشركائها في التحالف، تتميز بالعمل المشترك لتحقيق الأهداف المتفق عليها، وتبادل الخبرات والمعرفة، وبناء ثقافة تعاونية قائمة على الإنصاف والعدالة.

2- النجاح الاستراتيجي: قدرة شركة يمن موبايل على تحقيق النمو من خلال تقديم خدمات جديدة واستراتيجيات توسعية فعالة. كما يشمل قدرتها على التكيف مع التغيرات البيئية، إضافة إلى الحفاظ على مكانتها التنافسية والبقاء في السوق عبر استراتيجيات تضمن استمراريته.

- النمو: زيادة مستمرة في حجم أعمال شركة يمن موبايل وأرباحها، مصحوبة بتوسع في حصتها السوقية وإطلاق خدمات جديدة تلي احتياجات العملاء، وتنفيذ استراتيجيات توسعية فعالة.
- التكيف: قدرة شركة يمن موبايل على الاستجابة للتغيرات المستمرة في البيئة الداخلية والخارجية، من خلال خطط استراتيجية فعالة، والتعلم المستمر وتطوير مهارات الموظفين، وإعادة هيكلة العمليات التشغيلية لتلبية احتياجات العملاء.
- البقاء: قدرة شركة يمن موبايل على الاستمرار في العمل والبقاء في دائرة المنافسة وتعزيز الأرباح على المدى الطويل، وذلك من خلال بناء قاعدة عملاء قوية، وإدارة المخاطر المالية بشكل فعال، وإدارة الموارد المالية بفعالية.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

1-2 التحالفات الاستراتيجية:

1- مفهوم التحالفات الاستراتيجية:

تعددت وجهات النظر العلمية في تحديد تعريف موحد للتحالفات الاستراتيجية، تماشياً مع تطور الفكر الإداري؛ فقد ركزت الطروحات المبكرة على الجانب العملي والنشاط المشترك، حيث عُرفت بأنها: "تلك الاتفاقيات التي تتميز بتزامن شركتين أو أكثر، من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وتنطوي هذه التحالفات على مجموعة من الموارد، والأنشطة والممارسات (فاطمة وصارة، 2023، 319)، كما ينظر إليها كأداة لإعادة صياغة العلاقات التنافسية، إذ تعرّف بأنها "ارتباطات بين عدة مؤسسات متنافسة أو محتملة التنافس، تختار القيام بمشروع أو نشاط معين، من خلال جمع المهارات والموارد المطلوبة، بدلاً من التنافس مع بعضها على النشاط المعني (زغدود، 2024، 30)، ومع تطور المفهوم نحو التركيز على خلق القيمة التشاركية، عُرِفَت التحالفات الاستراتيجية بأنها "ترتيبات تعاونية بين المنظمات K تهدف إلى بناء القيمة K من خلال خلق ميزات تنافسية وتآزر ناتج عن تقاسم الموارد، والقدرات، والمهارات، والمعرفة، والمخاطر" (الجزاني وعبدالكريم، 2022، 350)، وصولاً إلى الطروحات الأحدث، التي ركزت على دمج الموارد مع الحفاظ على الكيان القانوني للشركاء، حيث يعرفها الزواهره (2025، 19) بأنها "علاقة هادفة بين شركتين مستقلتين أو أكثر، تتضمن مشاركة أو تطوير مشترك للموارد والقدرات لتحقيق منافع متبادلة". وعند مقارنة هذه التعريفات، يتضح أنها تتفق على أن التحالفات الاستراتيجية عبارة عن علاقة بين طرفين أو أكثر؛ بهدف تحقيق منافع متبادلة بينهم ومواجهة المخاطر التي تواجههم.

2- أبعاد التحالفات الاستراتيجية:

تمثلت أبعاد التحالفات الاستراتيجية، في الدراسة الحالية في: (الرؤية المشتركة، الاتصال والتنسيق، تسوية النزاعات، التعاون)، وهي أبعاد تناسب بيئة الدراسة، وسيتم توضيحها على النحو الآتي:

- الرؤية المشتركة: تُعرّف بأنها: "آلية ربط تساعد الأطراف المتحالفة على تكامل تبادل الموارد بما يضمن توحيد الجهود وتلافي تكرار أو تعارض الجهود" (الهسي، 2015، 16)، فهي بمثابة الصورة الذهنية التي ترسم إطار أهداف الشركة، والتي تدعم عملية اتخاذ القرارات داخل التحالف، وتحفز الشركاء وتعمل على توجيه مواردهم وجهودهم في نفس الاتجاه، ما يساهم في نجاح التحالف (Emami et al., 2022) عبر توحيد الأهداف ودمج الموارد بين الشركاء، إذ تعمل كمرشد يوجه الشركاء نحو صياغة أهداف واضحة وقابلة للقياس، ما يساهم في تنسيق الأنشطة وتقليل تضارب المصالح. فعندما لا يمتلك الشركاء رؤية كاملة للتحالف فيمكن أن تظهر بعض الصعوبات، ويصبح مستقبل التحالف محفوف بالمخاطر (Franco, 2011)، ما يؤدي إلى ضياع الموارد وحدوث إخفاقات تنفيذية (Gulzar & Saif, 2012, 7).

ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد الرؤية المشتركة بالمؤشرات الآتية: تعزز "الرؤية المشتركة" الالتزام بين الأطراف في التحالف، توجد "رؤية مشتركة" واضحة بين الشركة وشركائها في التحالف، يدرك الشركاء كيفية تحقيق الأهداف المشتركة للتحالف. يتم وضع أهداف مشتركة للتحالف قابلة للقياس، تتوافق الأهداف الاستراتيجية للشركة مع الأهداف المشتركة للتحالف، تستخدم الرؤية المشتركة كمرجع لتوجيه قرارات التحالف.

- الاتصال والتنسيق: ويعرف الاتصال بأنه: "الإطار الذي يربط أنشطة الأطراف المشاركة في التحالف بالرؤية الاستراتيجية المشتركة ويُترجم الخطط إلى إجراءات عملية" (Schlossinger, 2016, 74)، وبأنه: "العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والمعرفة بين الشركاء؛ بهدف تحقيق التفاهم والتنسيق الفعال في تنفيذ الأنشطة المشتركة" (Abdullah et al., 2015, 120) أما التنسيق فيعرف بأنه "مجموعة من المهام التي يتوقع كل شريك من الطرف الآخر أن يقوم بها، من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة" (Russo, & Cesarani, 2017, 6)، وبأنه "المواءمة أو التعديل المتعمد والمنظم لإجراءات الشركاء لتحقيق أهداف محددة بشكل مشترك (Castañer, & Oliveira, 2020, 967) ويهدف التنسيق بين الشركاء إلى توجيه كافة جهود التنظيمات الإدارية باتجاه تحقيق الأهداف المرجوة بأعلى درجات الكفاءة، وأقل تكلفه ممكنة (الهسي، 2015، 18)، كما يساهم في تحقيق الاستقرار في علاقات التحالف ويعزز من فرص نجاح التحالفات الاستراتيجية، ويساعد في إدارة وحل النزاعات والاختلافات بين الشركاء (Russo, & Cesarani, 2017, 6).

ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد الاتصال والتنسيق بالمؤشرات الآتية: تساعد عمليات الاتصال والتنسيق بين الشركاء في معالجة المشكلات، توجد "قنوات اتصال" مفتوحة بين الشركة وشركائها في التحالف، توجد "خطة اتصال" واضحة لتنظيم التواصل بين الشركة وشركائها في التحالف، يتم تبادل

المعلومات بشكل منتظم بين الشركة وشركائها في التحالف، تبني الشركة ثقافة مشتركة من خلال التواصل المنتظم مع شركائها في التحالف.

- تسوية النزاعات: تعرف بأنها: " حل الخلافات التي تحصل بين أعضاء التحالف؛ نتيجة الاختلاف في وجهات النظر أو لتصادم المصالح أو لعدم وجود انسجام بين الأطراف المتحالفة" (الهيبي، 2015، 20)، كما يقصد بها: "مجموعة من الإجراءات التفاوضية والإدارية التي تهدف إلى تقليل التوتر بين الشركاء واستعادة الثقة التنظيمية للحفاظ على استمرارية التحالف" (Gardet, 2008).

ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد تسوية النزاعات بالمؤشرات الآتية: توجد اتفاقيات واضحة بين الشركة وشركائها تغطي جميع جوانب التحالف، تحدد الشركة نقاط النزاعات المحتملة مع أطراف التحالف، تضع الشركة آليات فعالة لحل النزاعات بين الشركة وشركائها في التحالف، توظف الشركة دروس النزاعات السابقة لتطوير ممارسات حل النزاعات المستقبلية، تعالج النزاعات بين الشركة وشركائها في الوقت المناسب.

- التعاون: ويُعدّ من الركائز الأساسية التي تبني عليها التحالفات الاستراتيجية، إذ يعبر عن درجة الانسجام في الأهداف والرؤى، وعن الالتزام والثقة المتبادلة بين أطراف التحالف (Abdullah et al., 2015, 119). يُعرف التعاون في سياق التحالفات بأنه: عملية ديناميكية تركز على "التنفيذ" أو "الفعّل"، حيث يبدأ مع التطبيق العملي للإجراءات المخطط لها مسبقاً، وبخلاف التنسيق الذي يركز على الجانب الفكري والهيكل، فإن التعاون يمثل مستوى العمل الميداني، الذي يسعى فيه كل شريك لتحقيق أهدافه الفردية من خلال العمل الجماعي (Achelhi, & Truchot, 2016)، وهذا يعني أن التعاون يعزز من قدرة الأطراف المتحالفة على تبادل الموارد والمعلومات والخبرات بصورة منسقة لكسب منافع مشتركة دون الإضرار باستقلالية تلك الأطراف.

ويمثل التعاون عاملاً حاسماً في إنجاح التحالفات وتحقيق أهدافها المشتركة، إذ يسهم في تعزيز التكامل في الموارد والمهارات (Schlossinger, 2016, 16). كما يؤدي إلى تحسين جودة المخرجات، ويسهم في خفض التكاليف التشغيلية عن طريق تقاسم الموارد (Heimeriks & Schreiner, 2002, 6).

ويتضح مما سبق أن التعاون يمثل حجر الزاوية في نجاح التحالفات الاستراتيجية، فهو يتجاوز الاتفاقات الشكلية إلى تفاعل مستمر، قائم على الثقة والتفاهم وتكامل المصالح، ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد التعاون بالمؤشرات الآتية: يعمل الشركاء بشكلٍ تعاوني لتحقيق الأهداف المشتركة للتحالفات، تلعب قيادة الشركة دوراً أساسياً في تعزيز ثقافة التعاون بين أطراف التحالف، يتم إشراك جميع الشركاء في صنع قرارات التحالفات، يُشارك الشركاء بفاعلية في أنشطة التحالف، يُعامل جميع الشركاء بإنصاف مؤسسي، بغض النظر عن حجم مساهماتهم في التحالف، يتم تنفيذ برامج تعاونية لتبادل الخبرات بين شركاء التحالف.

2-2 النجاح الاستراتيجي:

1- مفهوم النجاح الاستراتيجي:

شهد مفهوم النجاح الاستراتيجي تطوراً ملحوظاً في الأدبيات الإدارية، وتبايناً في رؤى الباحثين في تحديد أبعاده، حيث عرف بأنه: "المعيار الأساس لتقييم قدرة المؤسسة على البقاء ومواصلة عملياتها، التي تمثل جوهر إدارتها الاستراتيجية" (Jassmy,&Rahman,2023,48)، وبأنه: قدرة المنظمة على "البقاء والتكيف والنمو في ظل الأهداف التي تسعى لتحقيقها" (الركابي، 2004، 220)، ومع زيادة حدة المنافسة، عرّف بأنه "قدرة المؤسسة على الوفاء بالتزاماتها تجاه المستفيدين من منتجاتها أو خدماتها، والاهتمام بمواردها البشرية بما يضمن بقائها في المنافسة، والتكيف مع التغيرات البيئية، وتحقيق النمو، وبالتالي التفوق على المؤسسات المنافسة" (Mahdi,&Shalan,2020,179)، وبأنه: "مجموعة متنوعة من الأسباب التي تؤدي إلى تحقيق التميز والريادة، وزيادة الإيرادات، وتشمل القيمة العالية في الأعمال، والنمو والاستمرار من خلال اعتماد الابتكارات المستمرة، والتنظيم الأفقي والتنفيذ الفعال" (Sadeq, et al, 2020,3098)، وفي سياق التوجهات المعاصرة التي تركز على التفرد وبناء القدرات، عرفه عثمان وكرسو بأنه "إيجاد الطرق والسبل لامتلاك المنظمة للقدرات الجوهرية والموارد المتميزة التي لا يمكن للمنافسين تقليدها بسهولة، بما يضمن حصول المنظمة على مركز تنافسي متميز" (عثمان وكرسو، 2021، 170). وبأنه: "كفاءة ومهارة قيادة المؤسسة في الاستثمار الأمثل للقدرات التنظيمية، لتعزيز قدرة المؤسسة من البقاء والنمو والتكيف مع التغيرات في بيئتها الداخلية والخارجية" (الفلاحي، 2026، 98)، وصولاً إلى ربط النجاح بالذكاء الاستراتيجي والقدرة على إدارة المعلومات البيئية، حيث عرفه ياسين بأنه "القدرة التي يوصف بها قادة المنظمات في جمع المعلومات حول المنظمات المنافسة لها في الميدان، وتحديد البيئة الداخلية والخارجية وكيفية التعامل معها، وبالتالي صياغة استراتيجية واضحة ومحددة ومرنة مع التنفيذ الفاعل لها" (ياسين، 2020، 51)، وبناءً على ما تقدم يمكن القول: إن أهمية النجاح الاستراتيجي تتمثل في كونه معياراً مهماً، يظهر مدى قدرة المنظمات على توفير مواردها المختلفة لإنتاج سلع وخدمات تلبي احتياجات عملائها وتوقعاتهم، فضلاً عن مواجهة التحديات في البيئة المحيطة بالمنافسة والقدرة على التكيف في ظل مجتمع المعرفة والمعلومات المتنامي (Mohammed, et, al. 2024).

2- أبعاد النجاح الاستراتيجي:

تم تحديد أبعاد النجاح الاستراتيجي في: (النمو، التكيف، البقاء)؛ كونها الأكثر ارتباطاً بقطاع الخدمات والأكثر شمولاً وتم توضيحها على النحو الآتي:

- النمو: يعرف النمو بأنه: "قدرة المنظمة على العمل والحصول على موقع استراتيجي متقدم، تحقق من خلاله زيادة في حجمها واستثماراتها ومواردها لتضمن مستقبل أفضل بين المنظمات" (Al-Douri, et, al, 2022,4). أو بزيادة حجم المنظمة في اتجاه الأهداف التي يرغب فيها أصحاب المصلحة من خلال زيادة

المدخلات أو المخرجات أو الهيكل التنظيمي أو بزيادة عدد العاملين (عبد الرزاق، 2020، 93)، وبعد النمو محفزاً لاقتناص الفرص والتكيف مع التحديات، ويسهم في تطوير توجهات المنظمة وتنوع أنشطتها لتحقيق التميز (ياسين، 2020، 60)، فضلاً عن زيادة قدرتها على التكيف مع تقلبات السوق وزيادة كفاءتها الإنتاجية وأرباحها وبقائها (Onunwor, 2021, 5)، وتحسين مكانتها في السوق من خلال توسيع عملياتها، وزيادة استثماراتها، بما يعزز العوائد المستقبلية (شباله، 2023، 56)، حيث يقاس مدى تقدمها في تحقيق تلك النتائج من خلال جودة الخدمة، والكفاءة، والحصة السوقية (Fidelis, 2022, 93-94). ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد النمو بالمؤشرات الآتية: تتوسع الشركة في حصتها السوقية مقارنة بالمنافسين، تحقق الشركة نمواً سنوياً مطرداً في الإيرادات خلال السنوات الخمس الأخيرة، تطور الشركة خدمات جديدة تلبي احتياجات العملاء، تنفذ الشركة استراتيجيات توسعية فعالة لتحقيق النمو، تحقق الشركة ربحية متزايدة عند إطلاق الخدمات الجديدة، تستثمر الشركة بشكل كافٍ في التطوير المؤسسي.

- التكيف: يعرف بأنه: "المقياس الحقيقي لقدرة المنظمات على التكيف مع بيئتها الداخلية والخارجية، وأن جوهر هذا التكيف هو الثقافة والقيم التي تؤمن بها المؤسسة" (Halaj, 2021, 521)، كما يتجلى هذا التكيف أيضاً في تعديل الهياكل التنظيمية والممارسات الداخلية، للحفاظ على التوازن الداخلي ومواجهة التحديات الخارجية (شباله، 2023، 55)، فضلاً عن تطوير السياسات والاستراتيجيات التي تمكنها من مواجهة التغيرات البيئية بفاعلية، من أجل تحقيق الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة، سواء كانت بشرية أم مادية، بما يضمن استدامة الأداء (أحمد وسلطان، 2022، 80)، وتحسين جودة المنتجات والخدمات، وتقليل التكلفة مع مراعاة عامل الزمن في الاستجابة للتغيرات (الجنابي، 2017، 36). ويمكن القول: بأن قوة التكيف لا تكمن في مجرد الاستجابة للتغيير، بل في القدرة الاستباقية على التنبؤ بالتحديات وتحويلها إلى فرص للتميز؛ ما يجعل من التكيف جسراً حيوياً يربط بين موارد المنظمة الداخلية وطموحاتها في تعزيز النجاح الاستراتيجي دون فقدان هويتها.

ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد التكيف بالمؤشرات الآتية: تركز الشركة على التعلم المستمر لتطوير مهارات العاملين، تستجيب الشركة للتغيرات المستمرة في احتياجات العملاء، تتمتع الشركة بقيادة قوية تعمل على توجيه الشركة نحو التغيير، تضع الشركة خططاً استراتيجية فعالة للتكيف مع التغيرات البيئية، تتمتع الشركة بثقافة تنظيمية مرنة تتكيف مع التغيرات، تقوم الشركة بإعادة هيكلة عملياتها التشغيلية استجابة للتغيرات البيئية.

- البقاء: يشير البقاء إلى قدرة المؤسسات على العمل الجاد للاستمرار في خضم المنافسة الشديدة، وفي ظل البيئة المحيطة التي تتسم بمزيد من التعقيدات والأحداث غير المتوقعة التي تهدد وجودها

(Emmanuella, et al., 2018, 89)، كما يشير أيضاً إلى: "قدرة المنظمة على الاستمرار في خلق الثروة، من خلال زيادة ابتكاراتها، وزيادة حصتها في السوق، والبقاء رابحة على الرغم من كل الصعاب (Ugwuzor, 2017, 22)، ويُعد البقاء جوهر النجاح الاستراتيجي، إذ إن مجرد استمرار المنظمة في المنافسة يعد نجاحاً بحد ذاته، خاصة في ظل ظروف بيئية غير مستقرة، ويتطلب التركيز على القيم المؤسسية والنمو المستمر (فتحية وعلاي، 2020، 80).

ويمكن القول: إن البقاء الاستراتيجي يمثل القاعدة الأساسية التي تمهد الطريق للتكيف والنمو؛ فبدون ضمان الاستمرارية أولاً لا يمكن للمنظمة صياغة مستقبلها، ولأغراض الدراسة فقد تم قياس بعد البقاء بالمؤشرات الآتية: تمتلك الشركة قاعدة عملاء قوية، تحقق الشركة ربحية مستدامة، تتمتع الشركة بقدرة تنافسية قوية تدعم نجاحها على المدى الطويل، تدير الشركة مخاطرهما بشكل فعال، تمتلك الشركة خطة طوارئ فعالة للتعامل مع الأزمات، تدير الشركة مواردها المالية بشكل فعال لضمان الاستدامة المالية.

3-2 العلاقة بين التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي:

بناءً على ما سبق وما تم الاطلاع عليه من الدراسات السابقة يمكن القول: بأن هناك علاقة ارتباط وثيقة وأثر إيجابي للتحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في منظمات الأعمال المعاصرة (أحمد وسلطان، 2022؛ والتميمي، والخشالي، 2015)، ويمكن إبراز العلاقة بين التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في الآتي:

1. تقاسم المخاطر المشتركة: يعد تقاسم المخاطر سبباً آخر للقيام بتحالف استراتيجي، فعندما يكون هناك قدر كبير من عدم الاستقرار في سوق معينة، يصبح تقاسم المخاطر أمراً غاية في الأهمية.
2. تحسين الميزة التنافسية: تساعد التحالفات الاستراتيجية للأطراف المتحالفة على تحسين ميزتها التنافسية، وتوفير الوصول إلى أسواق جديدة، وتسمح بتقاسم المخاطر والتكلفة للمشاريع (İsoraite, 2009, 42).
3. مواجهة نقص الموارد: تظهر الشراكات كآلية حيوية لسد فجوات الموارد، بدلاً من محاولة بناء كل شيء داخلياً، والتي تتمثل في الموارد التكنولوجية والتسويقية والإنتاجية والمالية.
4. تكوين رأس المال الاجتماعي: وهي مجموعة الموارد المتاحة والمحتملة المتاحة، والممكن الوصول إليها من خلال شبكة العلاقات والمتمثلة في الوصول إلى المعلومات، والتأثير والنفوذ، والتضامن والثقة (الزواهره، 2025، 21-25).
5. تحقيق نمو الشركات وبقائها: كما تعد التحالفات الاستراتيجية مصدراً مهماً للنمو ودوراً حاسماً في بقاء الشركة، والحفاظ عليها في البيئة الاقتصادية المضطربة (Russo, & Cesarani, 2017, 1).

6. تحقيق الأهداف الاستراتيجية للشركاء: حيث تُعدّ التحالفات الاستراتيجية أحد الخيارات التي يمكن للشركات استخدامها، لتحقيق الأهداف الاستراتيجية لكل شريك، وتُساعد في الاستجابة بسرعة ومرونة تجاه التغير المتسارع في التكنولوجيا والمنافسة وتفضيلات العملاء (Abdullah et al., 2015, 116).

7. تحسين الأداء المالي للشركات: حيث أقرّت الدراسات بوجود نتائج إيجابية عديدة للشركات التي تشارك بفاعلية في التحالفات الاستراتيجية. وتشمل هذه النتائج زيادة العائد على حقوق الملكية، وتحسن العائد على الاستثمار، وارتفاع معدلات النجاح، مقارنة بأساليب الاندماج الأخرى أو مقارنة بالشركات الكبرى التي تتجنب بناء علاقات مع شركات أخرى (Todeva & Knoke, 2005, 123).

8. جعل الشركات أكثر اكتفاءً ذاتياً، وفتح العديد من الأفاق للشركات؛ نتيجة لتحالف استراتيجي ممتاز، منها خفض تكلفة الإمدادات، والوصول السريع إلى معلومات أكثر وموثوقة، وزيادة الموارد والتقدم التكنولوجي (Zainab et al., 2014).

9. الوصول إلى المعرفة: تؤدي المشاركة الناجحة في التحالفات إلى نقل فعال للمعرفة ونشر التكنولوجيا من خلال التحالفات الدولية (Franco, 2011).

10. تحسين صورة الشركة: كما يمكن للتحالفات الاستراتيجية أن تحسن صورة الشركة، إذا دخلت في شراكة مع شركة أخرى تحظى بالاحترام، وخاصة تلك التي تتمتع بحضور راسخ في أسواق مختلفة (Chahal, 2025, 5).

وختاماً يمكن القول: إن ممارسة شركات الاتصالات للتحالفات الاستراتيجية من خلال الرؤية المشتركة والاتصال والتنسيق والتعاون التنافسي وتسوية النزاعات، سيعزز من نجاحها الاستراتيجي، من حيث تعزيز بقاءها واستمراريتها على الأمد الطويل، من خلال التكيف مع المتغيرات والمستجدات وصولاً إلى تحقيق النمو والتوسع في أنشطتها.

4-2 الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

1- الدراسات التي تناولت التحالفات الاستراتيجية:

- دراسة النشبي والسكني (2024)، هدفت الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة شركات الأدوية اليمنية للتحالفات الاستراتيجية، وأثر ذلك على تعزيز الميزة التنافسية، وأظهرت النتائج أن ممارسات التحالفات الاستراتيجية كانت مرتفعة، وأن هناك أثراً دالاً إحصائياً لجميع أبعاد التحالف تقريباً في تعزيز الميزة التنافسية.

- دراسة Emami et al. (2022)، هدفت الدراسة إلى تحليل كيفية تأثير التحالفات الاستراتيجية على الأداء بأبعاده المختلفة (المالي والتشغيلي والتنظيمي) للمؤسسات الريادية الصغيرة، التي تعمل في صناعة الاتصالات السلكية واللاسلكية في إيران، وخلصت النتائج إلى أن للتحالفات الاستراتيجية تأثيرًا إيجابيًا وكبيرًا على أبعاد الأداء المالي، والتشغيلي، والفعالية التنظيمية للشركات الريادية الصغيرة في قطاع الاتصالات.

- دراسة قاسم، وآخرون (2021)، هدفت الدراسة إلى تحديد دور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق الابتكار التسويقي: دراسة ميدانية على القطاع المصرفي وقطاع الاتصالات السورية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحالف استراتيجي بمستوى جيد بين القطاعين، وأن هذا التحالف يرتبط بعلاقة طردية جيدة بتحقيق الابتكار التسويقي في المصارف، سواء كان الهدف من التحالف دخول أسواق جديدة أو توظيف التكنولوجيا الحديثة.

- دراسة Joia & Malheiros (2010)، هدفت الدراسة إلى اختبار مدى تأثير التحالفات الاستراتيجية على تطوير رأس المال الفكري للشركات في البرازيل، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا للتحالفات الاستراتيجية على جميع أبعاد رأس المال الفكري.

2- الدراسات التي تناولت النجاح الاستراتيجي:

- دراسة الفلاحي والسنباني (2025)، هدفت الدراسة إلى قياس مستوى تحقق النجاح الاستراتيجي الناتج عن دور ممارسة نمط القيادة المستدامة في الجامعات الأهلية اليمنية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: وجود مستوى توافر للنجاح الاستراتيجي عالٍ إلى حد ما، ووجود تأثير إيجابي للقيادة المستدامة على النجاح الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية.

- دراسة السنباني (2025)، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير القيادة الرقمية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة ميدانية لأراء عينة من القيادات في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية، وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: وجود مستوى مرتفع للنجاح الاستراتيجي بأبعاده (النمو، التكيف، البقاء)، ووجود تأثير للقيادة الرقمية بأبعادها في النجاح الاستراتيجي.

- دراسة العودي (2024)، هدفت الدراسة إلى قياس مدى مساهمة إدارة المواهب في تحقيق عناصر النجاح الاستراتيجي داخل شركة يمن موبايل، وخلصت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لإدارة المواهب على مكونات النجاح الاستراتيجي.

- دراسة محمود وعبد الله (2023)، هدفت الدراسة إلى تحديد دور البراعة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي في شركات الاتصالات العراقية (آسيا سيل، زين، كورك)، وأكدت النتائج أن للبراعة الاستراتيجية دورًا مهمًا ومؤثرًا في تعزيز النجاح الاستراتيجي.

- دراسة عبد الرزاق (2020)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات كل من أبعاد المنظمة الذكية وأبعاد النجاح الاستراتيجي (النمو، التكيف، البقاء) في المؤسسة العامة للاتصالات السلكية واللاسلكية بالجمهورية اليمنية، وكشفت أهم النتائج أن مستوى أبعاد النجاح الاستراتيجي (النمو، التكيف، البقاء) جاءت بدرجة متوسطة في المؤسسة.

- دراسة بامدح (2010)، هدفت الدراسة إلى معرفة مقومات النجاح الاستراتيجي للمؤسسة العامة للاتصالات بساحل حضرموت، من خلال التعرف على مدى تأثير أسلوب الإدارة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي بأبعاده (البقاء، التكيف، النمو) من خلال الوضع الاستراتيجي والمزايا التنافسية كمتغيرات وسيطة، وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير كبير لانتهاج أسلوب الإدارة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي من خلال الوضع الاستراتيجي والمزايا التنافسية.

3- الدراسات التي ربطت بين المتغيرين:

- دراسة أحمد وسلطان (2022)، بعنوان: دور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية والعلمية في كليات جامعة نورو وجهان الخاصة في محافظة دهوك. وكان هدفها اختبار مدى وجود علاقة ارتباط وتأثير بين التحالفات الاستراتيجية بأبعادها: (الاتصال والتنسيق، الثقة، الالتزام، الاعتماد المتبادل، والتكافؤ الثقافي) والنجاح الاستراتيجي بأبعاده (البقاء، التكيف، النمو) في قطاع التعليم الخاص، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط قوية وأثر ذي دلالة إحصائية بين التحالفات الاستراتيجية وجميع أبعاد النجاح الاستراتيجي.

- دراسة التميمي، والخشالي (2015)، هدفت الدراسة إلى قياس تأثير مقومات التحالف الاستراتيجي على النجاح الاستراتيجي للبنوك الأردنية العاملة، مع تحديد أي المقومات لها أثر أكبر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً لمقومات التحالف الاستراتيجي على النجاح الاستراتيجي للبنوك.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات السابقة تنوعت ما بين محلية وعربية وأجنبية، لقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في تناول موضوع التحالفات الاستراتيجية كمتغير مستقل، وتناول موضوع النجاح الاستراتيجي متغير تابع، واتفقت مع دراسات (السكاني والنشي، 2024؛ أحمد وسلطان، 2022؛ التميمي، والخشالي، 2015) في مجال تطبيق الاتصالات، واختلفت مع البقية، أما من حيث الربط بين المتغيرين فقد اتفقت فقط مع دراسة (أحمد وسلطان، 2022؛ والتميمي، والخشالي، 2015).

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وفي بناء أداة جمع البيانات والمعلومات وتطويرها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

وتتميز الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي ربطت بين التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي على المستوى العربي والدولي، أما على المستوى المحلي تعد الأولى (حد اطلاع الباحثين) التي ربطت بين المتغيرين وتم تطبيقها في شركة يمن موبايل للهاتف النقال.

ثالثاً: الإطار العملي للدراسة:

1-3 منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على الدراسة الميدانية، وجمع البيانات الأولية من المجتمع المستهدف، باستخدام الاستبانة المعدة لهذا الغرض، ويعطي تفسيراً لهذه البيانات، بما يسهم بشكل كبير في وصف الظاهرة موضوع الدراسة ويساعد على فهمها، بالإضافة إلى الاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة لبناء الجانب النظري للدراسة.

2-3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع القيادات الإدارية العليا والوسطى في شركة يمن موبايل للهاتف النقال بالمسميات الوظيفية الآتية: (أعضاء مجلس الإدارة، مدراء تنفيذيين، مدراء إدارات، رؤساء أقسام، رؤساء الفرق) والبالغ عددهم (181) عنصراً، بناءً على بيانات إدارة الموارد البشرية في الشركة؛ ونظراً لصغر حجم المجتمع تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل، وبلغ عدد المستجيبين (129) عنصراً، ونسبة بلغت (71.3%).

3-3 أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، تم تطويرها بالاستفادة بعدد من الدراسات السابقة، وتم اختبار الصدق الظاهري لها من قبل عدد من المحكمين متخصصين في إدارة الأعمال، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية بواقع (40) فقرة، موزعة على النحو الآتي: (22) فقرة للمتغير المستقل التحالفات الاستراتيجية و(18) فقرة للمتغير التابع النجاح الاستراتيجي، وقد صممت جميع مقاييس الدراسة بالاعتماد على مقياس (Likert) الخماسي (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً).

4-3 صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من صدق الاستبانة الداخلي وثباتها، من خلال تطبيقها بصورة أولية على عينة عشوائية، بلغ عددها (30) فرداً، من العاملين في الشركة المبحوثة، وقد تم استخدام الاختبارات الإحصائية كمعامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، ويوضح الجدول (1) نتائج هذا الاختبارات.

جدول (1):

نتائج اختبار ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	أبعاد الاستبانة	عبارات الاستبانة	درجة الثبات Cronbach's Alpha	درجة المصدقية $\sqrt{\text{Alpha}}$
التحالفات الاستراتيجية	الرؤية المشتركة	6	0.946	0.973
	الاتصال والتنسّق	5	0.942	0.971
	تسوية النزاعات	5	0.942	0.971
	التعاون	6	0.944	0.972
	المجموع	22	0.936	0.967
النجاح الاستراتيجي	النمو	6	0.944	0.972
	التكيف	6	0.944	0.972
	البقاء	6	0.945	0.972
	المجموع	18	0.940	0.970
الإجمالي		40	0.947	0.973

يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) جاءت مرتفعة لكل بُعد من أبعاد المتغير المستقل (التحالفات الاستراتيجية) حيث تراوحت بين (0.942) و(0.946)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات لجميع أبعاد المتغير المستقل (0.936)، كما أن قيمة الثبات (ألفا كرونباخ) جاءت مرتفعة لكل بُعد من أبعاد المتغير التابع (النجاح الاستراتيجي) حيث تراوحت بين (0.944) و(0.945)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات لجميع أبعاد المتغير التابع (0.940)، وبشكل عام بلغت قيمة الثبات (ألفا كرونباخ) لأداة جمع البيانات (0.947) وقيمة المصدقية (0.973)، ما يدل على أن المقاييس تتمتع بدرجة عالية من الثبات والمصدقية.

3-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

اعتمد الباحثون في معالجة بيانات الدراسة وتحليلها على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية: النسب المئوية والتكرارات لوصف خصائص عينة الدراسة، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف وتحليل فقرات الاستبانة، معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، واختبار الفرضية الرئيسة وفرضياتها الفرعية، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، والمتعدد، واختبار (f) لتحليل الفروق الخاصة باختبار الفرضية الرئيسة الثانية.

6-3 وصف خصائص مجتمع الدراسة:

وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2).

جدول (2):

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للخصائص الديموغرافية والوظيفية

النسبة %	التكرار	المؤهل العلمي
1.6	2	دبلوم عالي
65.1	84	بكالوريوس
31.0	40	ماجستير
2.3	3	دكتوراه
100.0	129	الإجمالي
النسبة %	التكرار	المسمى الوظيفي
1.6	2	مدير تنفيذي
12.4	16	مدير إدارة
47.3	61	رئيس قسم
38.8	50	قائد فريق
100.0	129	الإجمالي
النسبة %	التكرار	سنوات الخدمة
43.4	56	10 سنوات إلى أقل من 20 سنة
44.2	57	20 سنوات إلى أقل من 30 سنة
12.4	16	30 سنة فأكثر
100.0	129	الإجمالي

يتضح من الجدول (2) الآتي:

حل أفراد المجتمع من حملة المؤهل الجامعي (بكالوريوس) بنسبة (65.1%)، في المرتبة الأولى، يليه المؤهل العلمي (ماجستير): جاء في المرتبة الثانية بنسبة (31.0%) وحل في المرتبة الأخيرة حملة المؤهل العلمي (دبلوم عالي) بنسبة (1.6%) من مجتمع الدراسة، وتُظهر البيانات أن غالبية أفراد المجتمع من الحاصلين على مؤهلات علمية عليا، ما يُعزز من موثوقية الدراسة وقدرة المشاركين على تقديم إجابات دقيقة وموضوعية حول التحالفات الاستراتيجية ودورها في تعزيز النجاح الاستراتيجي لشركة يمن موبایل.

جاءت فئة المسمى الوظيفي (رئيس قسم) في المرتبة الأولى بنسبة (47.3%)، وهم الفئة الأكثر تأثيراً في تطبيق السياسات الاستراتيجية المتعلقة بالتحالفات الاستراتيجية، يليه المسمى (قائد فريق): في المرتبة الثانية بنسبة (38.8%)، ما يعكس دوراً حيوياً لهذه الفئة في تنفيذ العمليات اليومية ومتابعة أداء الفرق

لتحقيق أهداف الشركة، وحل في المرتبة الأخيرة فئة المسعى (مدير تنفيذي): في المرتبة الأخيرة وبنسبة (1.6%)، ما يعكس قلة عدد القيادات العليا مقارنة بباقي الفئات الوظيفية.

جاءت فئة عدد سنوات الخدمة من (20 سنة إلى أقل من 30 سنة) في المرتبة الأولى وبنسبة (44.2%)، ما يُظهر أن غالبية أفراد المجتمع لديهم خبرات طويلة وممتدة في العمل، تؤهلهم لفهم طبيعة العمليات الاستراتيجية في الشركة والمشاركة بفاعلية في تحقيق أهدافها، تلها فئة عدد سنوات الخدمة من (10 سنوات إلى أقل من 20 سنة): في المرتبة الثانية وبنسبة (43.4%)، ما يدل على وجود نسبة كبيرة من العاملين في منتصف مسيرتهم المهنية، وهم الفئة الأكثر نشاطاً وتأثيراً في تنفيذ العمليات اليومية وتطبيق الاستراتيجيات، أما فئة عدد سنوات الخدمة (30 سنة فأكثر): فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبنسبة (12.4%)، ما يُشير إلى وجود قلة العاملين ذوي الخبرات الطويلة جداً، والذين يمثلون الرصيد المعرفي التاريخي للشركة.

7-3 نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

1- التحليل الوصفي للمتغير المستقل (للتحالفات الاستراتيجية) وأبعاده

وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحالفات الاستراتيجية وأبعاده

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التوفر (الممارسة)
1	الرؤية المشتركة	3.36	0.80	3	متوسط
2	الاتصال والتنسيق	3.60	0.65	1	مرتفع
3	تسوية النزاعات	3.12	0.76	4	متوسط
4	التعاون	3.41	0.71	2	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	3.37	0.63		متوسط

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الكلي للمتغير المستقل التحالفات الاستراتيجية بلغ (3.37) بانحراف معياري (0.63) وبمستوى توافر متوسط، وهو ما يشير إلى أن شركة يمن موبايل تتمتع – من وجهة نظر العاملين – بوجود علاقات استراتيجية مستقرة وفعالة مع شركائها، ويبدو أن هذه التحالفات أصبحت جزءاً أساسياً من طريقة عمل الشركة في تطوير خدماتها وتحسين أدائها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النشعي والسكني (2024)، ودراسة Emami et al. (2022) ودراسة أحمد وسلطان (2022)، ونتيجة دراسة قاسم وآخرون (2021).

ويلاحظ أن بُعد الاتصال والتنسيق جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.60) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى توافر مرتفع؛ وهو ما يعكس إدراك المبحوثين بأن شركة يمن موبايل تمتلك نظام اتصال وتنسيق

فعال في تعاملها مع شركائها في التحالفات الاستراتيجية، ويعكس هذا التقييم المرتفع وجود وعي مؤسسي بأهمية الاتصال كأداة استراتيجية، تُسهم في معالجة المشكلات وتحسين الانسجام التشغيلي وتسهيل اتخاذ القرار المشترك.

يليه بُعد التعاون في المرتبة الثانية بمتوسط (3.41) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى توافر مرتفع من التعاون الفعلي بين شركة يمن موبايل وشركائها في التحالفات الاستراتيجية، وهو ما يعكس بيئة عمل إيجابية، قائمة على الثقة والتفاهم وتبادل المصالح المشتركة، كما يستدل أيضاً على أن التعاون يُعد أحد نقاط القوة في أداء شركة يمن موبايل، والذي سيسهم بفاعلية في دعم نجاح التحالفات الاستراتيجية واستدامتها في بيئة عمل تتسم بالتحديات والتغيرات المستمرة.

في حين جاء بُعد الرؤية المشتركة في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.36) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى توافر متوسط، ويشير ذلك إلى أن شركة يمن موبايل تمتلك تصوراً عاماً للرؤية المشتركة مع شركائها، إلا أن هذا التصور لا يزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتفعيل العملي داخل الشركة. وأخيراً، جاء بُعد تسوية النزاعات في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.12) وانحراف معياري (0.76) وبمستوى توافر متوسط، وهذا يشير إلى أن شركة يمن موبايل تمارس بعض الجوانب المتعلقة بإدارة وتسوية النزاعات ضمن تحالفاتها، ولكن بمستوى متوسط لا يصل إلى الممارسة المؤسسية الكاملة، أي أن هناك جهوداً موجودة ولكنها غير ممنهجة أو موثقة بشكل كافٍ، كما يستدل أيضاً بأن عملية تسوية النزاعات في الشركة تعتمد بشكل كبير على الحلول الشخصية والتفاهم المباشر بين الأطراف، أكثر من اعتمادها على أنظمة وسياسات واضحة؛ ما يدل على وجود جهود قائمة لكنها تحتاج إلى تطوير وتنظيم أكبر.

2- التحليل الوصفي للمتغير التابع (التحالف الاستراتيجي) و أبعاده:

وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4):

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنجاح الاستراتيجي وأبعاده

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوفر (الممارسة)
1	النمو	3.91	0.51	1	مرتفع
2	التكيف	3.55	0.69	3	مرتفع
3	البقاء	3.59	0.61	2	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	3.69	0.55		مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الكلي للمتغير التابع النجاح الاستراتيجي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.55)، وهو ما يشير إلى أن مستوى النجاح الاستراتيجي جاء مرتفعاً وفقاً لتقديرات أفراد مجتمع

الدراسة، إلا أن ذلك لم يكن بالمستوى المطلوب المتوقع؛ والذي قد يكون سبب ذلك التحديات الاقتصادية في السوق اليمني، وجمود البيئة التنافسية المحلية، وغياب تنوع مصادر الإيرادات، والتغيرات في احتياجات السوق، والافتقار إلى الابتكار المستمر. وعلى الرغم من أن شركة يمن موبايل أظهرت نجاحًا استراتيجيًا ملحوظًا، إلا أن لديها بعض المعوقات الداخلية المتعلقة بالمرونة التنظيمية، وتعزيز عمليات التكيف، ورفع مستوى الابتكار، وهذه الجوانب قد تكون العوامل الرئيسة التي حالت دون تحقيق تقييم أعلى بشكل ملحوظ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السنبراني (2025) والتي أظهرت أن مستوى النجاح الاستراتيجي في المؤسسة العامة للاتصالات كان مرتفعًا، وكذلك مع دراسة محمود وعبد الله (2023) واختلفت مع دراسة عبد الرزاق (2020) حيث جاء بدرجة متوسطة في تلك المؤسسة.

ويُلاحظ أن بُعد النمو جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.91) وانحراف معيار (0.51) ما يشير إلى أن مستوى النمو في شركة يمن موبايل يُعد مرتفعًا، ويعكس نجاح الشركة في الحفاظ على مسار تصاعدي في أدائها العام، كما يعكس نجاحها في الحفاظ على مكانتها في سوق الاتصالات اليمني؛ والذي يعود إلى قدرتها على إدارة مواردها بكفاءة، والتوسع التدريجي، وتطوير خدماتها بما يتناسب مع احتياجات السوق المحلي. وجاء بُعد البقاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.59) وانحراف معياري (0.61)، وهو ما يدل على أن شركة يمن موبايل تمتلك مقومات قوية، تساعد على الاستمرار في السوق اليمني رغم الظروف الصعبة التي تمر بها البلاد.

أما بُعد التكيف فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.59) وانحراف معياري (0.69)، وهو ما يشير إلى أن شركة يمن موبايل تمتلك قدرة جيدة على التكيف مع التغيرات في بيئة العمل، سواء داخل الشركة أو خارجها، سواء من خلال تطوير أداء الموظفين أو الاستجابة لاحتياجات العملاء أو تعديل بعض خططها التشغيلية، إلا أن التكيف لا يزال بحاجة إلى مزيد من السرعة والمرونة في اتخاذ القرار. وبشكل عام، تعكس النتائج السابقة أن شركة يمن موبايل تتمتع بمستوى جيد من الاستقرار والقدرة على النمو والبقاء في السوق، بفضل قاعدتها الكبيرة من العملاء وربحيته المستمرة، لكن لضمان استمرار نجاحها فهي بحاجة إلى تطوير خطط الطوارئ وإدارة المخاطر والموارد المالية بشكل أكثر تنظيمًا.

7-3 نتائج اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للتحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال في الجمهورية اليمنية".

ويوضح الجدول (5) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار هذه الفرضية:

جدول (5):

نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الرئيسية

اختبار T	معامل	درجة الحرية Df	اختبار F	معامل	معامل
Sig.T	الانحدار	بين	Sig.F	التحديد	الارتباط
قيمة T	Beta	المجموعات	قيمة F	R ²	R
مستوى الدلالة	المحسوبة	1	مستوى الدلالة	المحسوبة	
0.000	9.004	127	0.000	81.066	0.624
		128			

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحالفات الاستراتيجية وتعزيز النجاح الاستراتيجي، وهذا ما أوضحه معامل الارتباط R حيث بلغت قيمته (0.624)، وبلغ معامل التحديد R^2 (0.390) وهو يشير إلى أن المتغير المستقل (التحالفات الاستراتيجية) يفسر ما نسبته (39%) من التباين في المتغير التابع (النجاح الاستراتيجي).

كما بلغت قيمة معامل الانحدار β (0.542)، وهذا يعني أنه بافتراض تحييد أثر أية متغيرات أخرى لم تخضع للدراسة، فإن تغيراً مقداره وحدة واحدة في المتغير المستقل (التحالفات الاستراتيجية) سيؤدي إلى زيادة المتغير التابع (النجاح الاستراتيجي) بمقدار (54.2%) وهو ذو دلالة إحصائية وفق اختبار T ($T = 9.004$)، $P \leq 0.05$.

كما بلغت قيمة F (81.066) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهذا يثبت وجود دور ذو دلالة إحصائية للتحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبایل، وهذا يعني رفض الفرضية الرئيسة الأولى للدراسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (التميمي والخشالي، 2015) ودراسة (أحمد وسلطان، 2022) من وجود أثر معنوي للتحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي.

2- نتائج اختبار الفرضيات الفرعية للدراسة:

ويوضح الجدول (6) نتائج استخدام تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضيات الفرعية المنبثقة من الفرضية الرئيسة الأولى للدراسة:

جدول (6):

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للفرضيات الفرعية للدراسة

Sig. قيمة الاحتمال p.value	T قيمة (ت)	قيم معاملات الانحدار B	النموذج	تحليل التباين ANOVA		ملخص النماذج Model Summary		
				Sig.F	F	R ² معامل التحديد	R معامل الارتباط	
0.000	8.775	1.896	ثابت الانحدار					
0.746	0.325	0.023	الرؤية المشتركة					
0.396	0.851	0.086	الاتصال والتنسيق	0.000	21.603	0.411	0.641	النجاح الاستراتيجي
0.000	3.601	0.271	نسوية النزاعات					
0.050	1.977	0.164	التعاون					

يتبين من الجدول (6):

- إن أبعاد التحالفات الاستراتيجية مجتمعة تؤثر تأثيراً معنوياً في النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، حيث بلغ معامل الارتباط ($R=0.641$) ما يدل على وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المتغير المستقل بأبعاده والمتغير التابع، كما بلغ معامل التحديد ($R^2=0.411$)، ما يعني أن أبعاد بيئة العمل الداخلية تفسر ما نسبته (41.1%) من التباين في النجاح الاستراتيجي، بينما (58.9%) يعزى إلى عوامل أخرى، ويفسر ذلك بأن أبعاد التحالفات الاستراتيجية عامل حاسم من عوامل تعزيز النجاح الاستراتيجي لشركة يمن موبايل للهاتف النقال، كذلك بلغت قيمة ($F=21.603$) عند مستوى دلالة (0.000)، وهو ما يؤكد معنوية النموذج الإحصائي ككل وصلاحيته التفسيرية.
- بلغت القيمة المقدرة لثابت الانحدار (1.896) وبلغت قيمة اختبار (t-test) لهذا الثابت (8.775) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) أي أقل من (0.05)؛ والتي تعني بأن متوسط تعزيز النجاح الاستراتيجي كوحدة واحدة عندما يكون متوسط التحالفات الاستراتيجية يساوي صفراً.
- بلغت قيمة معامل انحدار لبعد (الرؤية المشتركة) (0.023)، وتعني أن زيادة الرؤية المشتركة بوحدة واحدة يزداد تعزيز النجاح الاستراتيجي بنسبة معيارية (2.3%) مع ثبات المتغيرات الأخرى، وبلغت قيمة اختبار (t-test) لهذا المعامل (0.325) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وعليه تم قبول الفرضية

الفرعية الأولى التي تنص على: "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) (للرؤية المشتركة) في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال.

- بلغت قيمة معامل انحدار بعد الاتصال والتنسيق (0.086)، وتعني أن زيادة الاتصال والتنسيق بوحدة واحدة، يزداد تعزيز النجاح الاستراتيجي بنسبة معيارية (8.6%) مع ثبات المتغيرات الأخرى، كما بلغت قيمة اختبار (t-test) لهذا المعامل (0.851) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وعليه تم قبول الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على: "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للاتصال والتنسيق في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال".

- بلغت قيمة معامل انحدار لبعد (تسوية النزاعات) (0.271)، وتعني أن زيادة تسوية النزاعات بوحدة واحدة، يزداد تعزيز النجاح الاستراتيجي بنسبة معيارية (27.1%) مع ثبات المتغيرات الأخرى، كما بلغت قيمة اختبار (t-test) لهذا المعامل (3.601) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وعليه تم رفض الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على: "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لتسوية النزاعات في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال"، وقبول الفرضية البديلة لها.

- بلغت قيمة معامل انحدار بعد (التعاون) (0.164)، وتعني أن زيادة التعاون بوحدة واحدة، يزداد تعزيز النجاح الاستراتيجي بنسبة معيارية (16.4%) مع ثبات المتغيرات الأخرى، كما بلغت قيمة اختبار (t-test) لهذه المعامل (1.977) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وعليه تم رفض الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على: "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للتعاون في تعزيز النجاح الاستراتيجي، في شركة يمن موبايل للهاتف النقال" وقبول الفرضية البديلة لها.

بناءً على القيم المقدرة لكل من ثابت الانحدار ومعامل الانحدار يمكن كتابة نموذج الانحدار في صورة المعادلة الآتية:

$$\text{تعزيز النجاح الاستراتيجي} = 1.896 + 0.023(\text{الرؤية المشتركة}) + 0.086(\text{الاتصال والتنسيق}) + 0.271(\text{تسوية النزاعات}) + 0.164(\text{التعاون}).$$

ويفسر هذا النموذج بأنه كلما اهتمت شركة يمن موبايل للهاتف النقال بتحسين واقع الرؤية المشتركة بمقدار وحدة واحدة، حققت النجاح الاستراتيجي بمقدار (2.3%) من الوحدة، وكلما اهتمت شركة يمن موبايل للهاتف النقال بتحسين الاتصال والتنسيق بمقدار وحدة واحدة، حققت النجاح الاستراتيجي بمقدار (8.6%) من الوحدة، وكلما اهتمت شركة يمن موبايل للهاتف النقال (بتسوية النزاعات) بمقدار وحدة واحدة، حققت النجاح الاستراتيجي بمقدار (27.1%) من الوحدة، وكلما اهتمت شركة يمن موبايل للهاتف النقال بتحسين (التعاون) بمقدار وحدة واحدة، حققت النجاح الاستراتيجي بمقدار (16.4%) من الوحدة.

3- اختبار الفرضية الرئيسة الثانية: اختبارات الفروق:

والتي نصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أفراد المجتمع حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية الآتية: (المؤهل العلمي، المسعى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)". تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

أ- متغير المؤهل العلمي:

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7):

نتائج دلالة الفروق في إجابات المبحوثين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التحالفات الاستراتيجية	بين المجموعات	3.395	3	1.132			
	داخل المجموعات	48.229	125	0.386	2.933	0.036	دال
	الكلية	51.624	128				
النجاح الاستراتيجي	بين المجموعات	2.452	3	0.817			
	داخل المجموعات	36.448	125	0.292	2.803	0.043	دال
	الكلية	38.900	128				

يتبين من نتائج الجدول (7) الآتي:

- إن قيمة (F) المحسوبة لمجال التحالفات الاستراتيجية بلغت (2.933)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد المجتمع حول أبعاد التحالفات الاستراتيجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
 - إن قيمة (F) المحسوبة لمجال النجاح الاستراتيجي بلغت (2.803)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد المجتمع حول أبعاد النجاح الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العودي (2024)، بعدم وجود فروق.
- ولمعرفة مصدر الفروق في إجابات أفراد المجتمع تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وتبين

أن الفروق لصالح المؤهل العلمي الماجستير للمحور الأول التحالفات الاستراتيجية، ولصالح المؤهل العلمي الدكتوراه للمحور الثاني النجاح الاستراتيجي. وعليه، تم رفض الفرضية الرئيسة الثانية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن وجود تلك الفروق قد يعود إلى أن هذه الفئة تمتلك أدوات فكرية ومعرفية متقدمة، تمكنها من تقديم تقييمات دقيقة ومنطقية لأبعاد التحالفات الاستراتيجية ودورها في النجاح الاستراتيجي، بناءً على خبراتهم ومعرفتهم.

ب- متغير المسمى الوظيفي:

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8):

نتائج دلالة الفروق في إجابات الباحثين وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التحالفات الاستراتيجية	بين المجموعات	2.708	3	0.903	2.306	0.080	غير دال
	داخل المجموعات	48.916	125	0.391			
	الكلية	51.624	128				
النجاح الاستراتيجي	بين المجموعات	1.776	3	0.592	1.993	0.118	غير دال
	داخل المجموعات	37.124	125	0.297			
	الكلية	38.900	128				

يتبين من نتائج الجدول (8) الآتي:

- بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.306) لمجال التحالفات الاستراتيجية، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على عدم وجود فروق في تقديرات أفراد المجتمع حول مستوى التحالفات الاستراتيجية.

- بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.993) لمجال النجاح الاستراتيجي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يعني عدم وجود فروق في تقديرات أفراد المجتمع حول مستوى النجاح الاستراتيجي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العودي (2024).

وعليه، تم قبول الفرضية الرئيسة الثانية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي؛ ويمكن تفسير ذلك إلى أن المستويات الإدارية المختلفة لأفراد مجتمع الدراسة في شركة يمن موبايل تشارك بيئة تنظيمية واحدة، ما يؤدي إلى تقارب وجهات نظرهم حول مستوى توافر التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي.

ج- متغير عدد سنوات الخدمة:
وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9):

نتائج دلالة الفروق في إجابات الباحثين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التحالفات الاستراتيجية	بين المجموعات	0.130	2	0.065			
	داخل المجموعات	51.494	126	0.409	0.159	0.854	غير دال
	الكلية	51.624	128				
النجاح الاستراتيجي	بين المجموعات	0.091	2	0.045			
	داخل المجموعات	38.810	126	0.308	0.147	0.863	غير دال
	الكلية	38.900	128				

يتبين من نتائج الجدول (9) الآتي:

- بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.159)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمجال التحالفات الاستراتيجية، ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد المجتمع حول هذا المجال تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.
 - بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.147)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمجال النجاح الاستراتيجي، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد المجتمع حول المحور الثاني تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العودي (2024).
- وعليه، تم قبول الفرضية الرئيسة الثانية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجتمع متفقون في آرائهم، رغم اختلاف سنوات خدمتهم في الشركة حول مستوى توافر كل من: التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي.

وبناءً على ما تقدم تم قبول الفرضية الرئيسة الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أفراد المجتمع حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، والتي تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وسنوات الخدمة"، في حين تم رفضها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لوجود فروق.

الاستنتاجات والتوصيات:

1- الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج التحليل الوصفي والاستدلالي، توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:
- تبدي شركة يمن موبايل اهتماماً متوسطاً بالتحالفات الاستراتيجية، وهذا يعد قصوراً لديها؛ نظراً لأهمية هذا الموضوع في تعزيز نجاحها الاستراتيجي.
 - تمتلك شركة يمن موبايل نظام اتصال وتنسيق فعال في تعاملها مع شركائها الاستراتيجيين، حيث احتل هذا البعد المرتبة الأولى بمستوى توافر مرتفع، يليه بعد التعاون بتوافر مرتفع، ما يعكس وجود ثقافة تعاونية داخل الشركة وبين شركائها، تسهم في تبادل المعرفة وتحقيق الأهداف المشتركة.
 - تمتلك شركة يمن موبايل تصوراً عاماً للرؤية المشتركة مع شركائها، إلا أن هذا التصور ليس بالمستوى المطلوب، حيث جاء بمستوى متوسط، وكذلك تسوية النزاعات والتي تعتمد على الحلول الشخصية والتفاهم المباشر بين الأطراف، أكثر من اعتمادها على أنظمة وسياسات واضحة.
 - يوجد اهتمام مرتفع من قبل شركة يمن موبايل حول النجاح الاستراتيجي، ولكن لا يرتقي إلى المستوى المطلوب، وقد يعود ذلك إلى عدة تحديات بيئية داخلية وخارجية للشركة.
 - تحقق الشركة نجاحها الاستراتيجي من خلال مستويات مرتفعة من النمو، للحفاظ على مكانتها والبقاء والاستمرار في سوق الاتصالات والتكيف مع التغيرات في بيئة العمل، سواء داخل الشركة أو خارجها.
 - وجود دور إيجابي للتحالفات الاستراتيجية في تعزيز النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل، وأن تحقيق التحالفات الاستراتيجية يمثل مدخلاً مهماً لتعزيز نجاحها الاستراتيجي.
 - يوجد دور ضعيف لبعد الاتصال والتنسيق في تعزيز النجاح الاستراتيجي، ما يعني أن قنوات الاتصال الحالية إجرائية روتينية وتفتقر للبعد الاستراتيجي التطويري.
 - يعد بُعد تسوية النزاعات الأكثر تأثيراً في تعزيز النجاح الاستراتيجي؛ على الرغم من مجيئه في المرتبة الأخيرة من حيث التوافر.
 - إن تأثير كل من الرؤية المشتركة والاتصال والتنسيق لم يرتق إلى مستوى التأثير المعنوي المستقل في تفسير تعزيز النجاح الاستراتيجي عند دخول جميع الأبعاد معاً في النموذج.
 - عدم وجود فروق في إجابات أفراد المجتمع حول التحالفات الاستراتيجية والنجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، والتي تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وسنوات الخدمة، بينما وجدت فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وخاصة حملة الماجستير والدكتوراه، والذي يشير أنهم أكثر إدراكاً للأحداث التنظيمية بالشركة.

2- التوصيات:

- في ضوء النتائج والاستنتاجات، توصي الدراسة بالآتي:
- ضرورة تعزيز التحالفات الاستراتيجية في الشركة عبر إجراء المراجعات والتقييم الشامل للتحالفات الحالية، لتحديد نقاط القوة والضعف بكل تحالف، واتخاذ قرارات تصحيحية بناءً على النتائج، بما يعزز من فرص تحسين نتائج التحالفات مستقبلاً.
- إعادة صياغة أهداف التحالفات، بحيث لا تكون الرؤية المشتركة مجرد توافق نظري، بل محركاً فعلياً للنمو والبقاء، وتعزيز هذه الرؤية من خلال ورش عمل دورية للقيادات لتوحيد الأهداف الاستراتيجية.
- تطوير منظومة الاتصال والتنسيق، لتتحول من مجرد تبادل للمعلومات الروتينية إلى منصة اتصال استراتيجي مشترك، تربط بين الإدارات العليا للشركة وشركائها.
- اعتماد آليات رسمية لتسوية النزاعات في التحالفات الاستراتيجية، من خلال إنشاء لجنة دائمة لفض النزاعات، تضم خبراء قانونيين وفنيين من كافة الأطراف؛ مع اعتماد آليات استباقية (مفاوضات، وساطة، تحكيم فيني)، تضمن معالجة الخلافات بشكل تنظيبي، بما يكفل استقرار التحالف.
- ضرورة التخطيط المشترك للطوارئ والمخاطر، لضمان مرونة التحالفات في مواجهة التغيرات البيئية والتقنية المحتملة، مع وضع آليات متابعة وتقييم دورية لضمان بقاء التحالف واستمراره.
- تنوع مصادر الإيرادات، من خلال تطوير وتقديم خدمات رقمية ذات هامش ربح مرتفع (كالحلول المالية والتقنية، وخدمات الشركات، والتخزين السحابي وحوسبة الأعمال، والاشتراك في منصات المحتوى الرقمي)، لتقليل الاعتماد على الإيرادات التقليدية.
- تعزيز استراتيجيات النمو، وذلك من خلال تطوير وتقديم خدمات جديدة، وتحسين إدارة موارد الشركة، وزيادة الحصة السوقية عبر تقديم خدمات جديدة أو تحسين الخدمات الحالية.
- رفع الكفاءة التشغيلية وتحسين تجربة العميل، بالاستفادة من نقل الخبرات وتوظيف تقنيات متقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي (AI) في العمليات وخدمة العملاء.
- تعزيز قدرة الشركة على التكيف مع المتغيرات البيئية، من خلال مراقبة السوق بشكل مستمر، وتعزيز الاستدامة المالية للشركة، من خلال تطوير خطط طوارئ تضمن استمرارية العمل في حالات الأزمات.
- تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية لجميع أفراد المجتمع، لتعزيز فهمهم حول طبيعة التحالفات الاستراتيجية التي تمارسها الشركة وبيان أثرها في نجاحها استراتيجياً.

- اجراء دراسات تربط النجاح الاستراتيجي بالتحول الرقمي أو بالقيادة الاستراتيجية في شركة يمن موبايل.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، حكيم، وسلطان، حكمت. (2022). دور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي (دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية والعلمية في كليات جامعة نورو ووجهات خاصة في محافظة دهوك). مجلة نورو الأكاديمية العلمية، 11(2)، 75-90.
- بامدح، فؤاد. (2010). مقومات النجاح الاستراتيجي لقطاع الاتصالات في الجمهورية اليمنية: دراسة ميدانية لفرع المؤسسة العامة للاتصالات بمحافظة حضرموت. [رسالة ماجستير]. التعليم عن بُعد، جامعة سانت كلمنتس العالمية.
- التميمي، إياد، والخشالي، شاكر. (2015). أثر مقومات التحالفات الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة تطبيقية في البنوك التجارية العاملة في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 11(3)، 641-667.
- الجفري، مازن. (2024). أثر ممارسات القيادة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة حالة الشركة الوطنية لصوامع الغلال المحدودة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(1)، 438-467.
- الجنابي، عبد الودود. (2017). دور عوامل النجاح الحرجة في تحقيق النجاح الاستراتيجي: قدرات رأس المال البشري متغيراً وسيطاً: دراسة تطبيقية في الشركات الصناعية المدرجة في بورصة عمان. [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الجززاني، منصف وعبد الكريم، غفار. (2022). تحليل البيئة الخارجية، والتحالف الاستراتيجي للشركات في المملكة العربية السعودية. مجلة الخليج العربي للبحوث العلمية، 40(4)، 347-363.
- الحري، أمين. (2024). (يمن موبايل إرث من الإنجازات واستشراف لمستقبل رقمي واعد). مجلة حصاد 2024، عدد خاص، شركة يمن موبايل للهاتف النقال.
- الحملي، عصام. (2023). (نمو وريادة). مجلة حصاد 2023، عدد خاص، شركة يمن موبايل للهاتف النقال.
- ذيبان ه. ح. م.، وطواف ع. ه. (2021). أثر رأس المال الفكري في رفع أداء شركة يمن موبايل للهاتف النقال. مجلة الآداب، 1(19)، 579-606. <https://doi.org/10.35696/v1i19.724>
- الركابي، كاظم. (2004). الإدارة الاستراتيجية: العولة والمنافسة. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- الزغبى، خالد. (2021). أثر القيادة التحولية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة ميدانية في الجامعات العاملة في إقليم شمال الأردن. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 5(21)، 1-21.
- زغدود، مرج. (2024). التحالفات الاستراتيجية المبنية على الثقة: دراسة حالة قطاع تصنيع أجهزة الكمبيوتر والمنتجات الإلكترونية والبصرية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 3، الجزائر.
- الزواهره، إبراهيم. (2025). نظرة شاملة على التحالفات الاستراتيجية، الدوافع، عوامل النجاح، وآفاق مستقبلية في عصر التحول الرقمي: جامعة أكسفورد الإلكترونية. مجلة قنطار للعلوم الإنسانية والتطبيقية، سلسلة الدراسات الاقتصادية وريادة الأعمال، 6(9)، 18-33.
- السنباني، عامر. (2025). تأثير القيادة الرقمية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة ميدانية لآراء عينة من القيادات الإدارية في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية. مجلة الآداب، 13(3)، 209-244.

- شباله، محمد. (2023). أثر القيادة التحويلية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة ميدانية في الجامعات الأهلية في اليمن. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزيرة، صنعاء، اليمن.
- عبد الرزاق، محمد. (2020). المنظمة الذكية وتأثيرها في النجاح الاستراتيجي: دراسة حالة المؤسسة العامة للاتصالات السلكية واللاسلكية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمار، اليمن.
- العتيبي، زغار. (2022). دور التحالفات الاستراتيجية في تحسين ربحية البنوك التجارية: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، 13(3)، 1176-1143.
- عثمان، محمود، وكرسو، كلثوم. (2021). دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة جيهان، أبريل. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، (1)، 184-167.
- العجي، عبد الرحمن. (2022). تأثير التحالفات الاستراتيجية على الصورة الذهنية للبنوك التجارية الكويتية: دراسة تطبيقية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، 14(1)، 33-1.
- العودي، أيوب. (2024). دور إدارة المواهب في تحقيق النجاح الاستراتيجي في شركة يمن موبايل: دراسة ميدانية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الرازي، صنعاء، اليمن.
- فاطمة، وصارة. (2023). التحالفات الاستراتيجية ما بين الجامعات في ضوء نماذج عربية ودولية - مع الإشارة إلى حالة الجامعة الجزائرية. مجلة الاقتصادات المالية البنكية وإدارة الأعمال، 12(1)، 333-316.
- فتحية، بقادر، وعلاي، زينب. (2020). أثر مقومات القيادة التحويلية على النجاح الاستراتيجي للمنظمة: دراسة ميدانية على مؤسسة إيكومس أدرار. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.
- الفلاحي، وليد والسنباني، توفيق. (2025). دور القيادة المستدامة في تحقيق النجاح الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4(8)، 522-497.
- الفلاحي، وليد. (2026). دور القيادة المستدامة في تحقيق النجاح الاستراتيجي من خلال القدرات التنظيمية: دراسة ميدانية على الجامعات الأهلية اليمنية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء، اليمن.
- قاسم، سامر، والسكري، أحمد، وماء البارد، باسل. (2021). دور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق الابتكار التسويقي: دراسة ميدانية على القطاع المصرفي وقطاع الاتصالات السورية. مجلة جامعة تشرين للأبحاث والعلوم، العلوم الاقتصادية والقانونية، 43(3)، 379-359.
- القباطي، وليد. (2024). آفاق النجاح المالي لعام 2024م رؤية متجددة في مواجهة التحديات. مجلة حصاد 2024، عدد خاص، شركة يمن موبايل للهاتف النقال.
- محمود، ناجي، وعبد الله، أحمد. (2023). دور البراعة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لأراء مجتمع من القيادات الإدارية في شركات الاتصالات العراقية (آسياسيل، زين، كورك). مجلة جامعة كركوك للإدارة والعلوم الاقتصادية، 13، 28-17.
- المحمودي ف. م.، إ.، والمسنى م. ح. ع. (2023). منصات التواصل الاجتماعي وأثرها على الاتصالات التسويقية المتكاملة دراسة حالة شركة يمن موبايل للهاتف النقال، مجلة الآداب، 11(4)، 701-659. <https://doi.org/10.35696/arts.v11i4.1699>
- النشعي، مراد والسكني، علي. (2024). أثر التحالفات الاستراتيجية على الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على شركات الأدوية في الجمهورية اليمنية. مجلة أبحاث الإدارة والأعمال، 12(1)، 62-45.
- الهسي، أحمد. (2015). واقع التحالفات الاستراتيجية وأثرها على الكفاءات الجوهرية في الجمعيات الأهلية في قطاع غزة. [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة.

ياسين، علي. (2020). أثر الذكاء الاستراتيجي على النجاح الاستراتيجي: الدور الوسيط للمرونة الاستراتيجية. دراسة حالة: المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات. [أطروحة دكتوراه]، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

يمن موبايل. (2024). تقرير مجلس الإدارة للعام المالي 2024، البيانات المالية المدققة للسنة المنتهية 2024 م. الجمهورية اليمنية: يمن موبايل.

References

- ‘Abd al-Razzāq, M. (2020). *Al-Munazzamah al-dhakiyyah wa-ta’thiruhā fī al-najāh al-istirātijī: Dirāsāt ḥālat al-Mu’assasah al-‘Āmmah lil-Ittiṣālāt al-Silkiyyah wa-al-Lāsilkīyyah* [Unpublished master’s thesis]. Dhamar University, Yemen.
- Ahmed, H., & Sultan, H. (2022). *Dawr al-taḥālufāt al-istirātijīyyah fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī (Dirāsah istiṭlā’iyyah li-ārā’ ayyinah min al-qiyādāt al-idāriyyah wa-al-‘ilmiyyah fī kullīyyāt Jāmi’at Nawrūz wa-jihāt khāṣṣah fī Muḥāfaẓat Duhūk)*. Nawroz University Scientific Academic Journal, 11(2), 75–90.
- Al-‘Ajāmī, ‘A. (2022). *Ta’thir al-taḥālufāt al-istirātijīyyah ‘alā al-ṣūrah al-dhihniyyah lil-bunūk al-tijāriyyah al-Kuwaytiyyah: Dirāsah taṭbiqīyyah*. Scientific Journal of Financial and Administrative Studies and Research, 14(1), 1–33.
- Al-‘Awdī, A. (2024). *Dawr idārat al-mawāhib fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī fī Sharikat Yemen Mobile: Dirāsah maydāniyyah* [Unpublished master’s thesis]. Al-Razi University, Sana’a, Yemen.
- Al-Falāḥī, W. (2026). *Dawr al-qiyādah al-mustadāmah fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī min khilāl al-qudrāt al-tanzīmīyyah: Dirāsah maydāniyyah ‘alā al-jāmi’āt al-ahliyyah al-Yamaniyyah* [Unpublished doctoral dissertation]. Sana’a University, Yemen.
- Al-Falāḥī, W., & Al-Sunbānī, T. (2025). *Dawr al-qiyādah al-mustadāmah fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī fī al-jāmi’āt al-ahliyyah al-Yamaniyyah*. Sana’a University Journal of Humanities, 4(8), 497–522.
- Al-Ḥamlī, ‘I. (2023). *Numūw wa-riyādah*. Ḥiṣād Magazine, Special Issue.
- Al-Ḥarthī, A. (2024). *Yemen Mobile: Irth min al-injāzāt wa-istishrāf li-mustaqbal raqamī wā’id*. Ḥiṣād Magazine, Special Issue.
- Al-Hisī, A. (2015). *Wāqī’ al-taḥālufāt al-istirātijīyyah wa-atharuhā ‘alā al-kafā’āt al-jawhariyyah fī al-jam’iyyāt al-ahliyyah fī Qiṭā’ Ghazzah* [Master’s thesis]. Islamic University of Gaza.
- Al-Jafri, M. (2024). *Athar mumārasāt al-qiyādah al-istirātijīyyah fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī: Dirāsāt ḥālat al-Sharikah al-Waṭaniyyah li-Ṣawāmi’ al-Ghilāl al-Maḥdūdah*. Journal of Human and Natural Sciences, 5(1), 438–467.
- Al-Janābī, A. A. (2017). *Dawr ‘awāmil al-najāh al-ḥarijah fī taḥqīq al-najāh al-istirātijī: Quḍrāt ra’s al-māl al-basharī mutaghayyiran wasīṭan* [Master’s thesis]. Middle East University, Jordan.
- Al-Jizānī, M., & ‘Abd al-Karīm, Gh. (2022). *Taḥlīl al-bīrah al-khārijīyyah wa-al-taḥāluf al-istirātijī lil-sharikāt fī al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Sa’ūdiyyah*. Arabian Gulf Journal of Scientific Research, 40(4), 347–363.

- Al-Mahmoudi, F. M. I. ., & Al-Masni, M. H. A. . (2023). Social Media Platforms Impact on Integrated Marketing Communications: A Case Study of Yemen Mobile Phone Company. *Journal of Arts*, 11(4), 659-701. <https://doi.org/10.35696/arts.v11i4.1699>
- Al-Nashmi, M., & Al-Sakanī, 'A. (2024). *Athar al-taḥālufāt al-istirāṭijyyah 'alā al-mizah al-tanāfusyyah: Dirāsah maydāniyyah 'alā sharikāt al-adwiyah fī al-Jumhūriyyah al-Yamaniyyah*. Journal of Management and Business Research, 12(1), 45–62.
- Al-Qubāṭi, W. (2024). *Āfāq al-najāḥ al-mālī li-ām 2024: Ru'yah mutajaddidah fī muwājahat al-taḥaddiyāt*. Ḥiṣād Magazine, Special Issue.
- Al-Rikābī, K. (2004). *Al-Idārah al-Istirāṭijyyah: Al-'Awlamah wa-al-Munāfasah*. Dār Wā'il lil-Nashr.
- Al-Sunbānī, 'Āmir. (2025). *Ta'thīr al-qiyādah al-raqamiyyah fī taḥqīq al-najāḥ al-istirāṭijī: Dirāsah maydāniyyah li-ārā' ayyinah min al-qiyādāt al-idāriyyah fī al-Mu'assasah al-Āmmah lil-Ittiṣālāt al-Yamaniyyah*. Al-Adab Journal, 13(3), 209–244.
- Al-Tamīmī, I., & Al-Khashālī, S. (2015). *Athar muqawwimāt al-taḥālufāt al-istirāṭijyyah fī taḥqīq al-najāḥ al-istirāṭijī: Dirāsah taṭbīqiyyah fī al-bunūk al-tijāriyyah al-āmilah fī al-Urdun*. Jordan Journal of Business Administration, 11(3), 641–667.
- Al-'Uṭaybī, Z. (2022). *Dawr al-taḥālufāt al-istirāṭijyyah fī taḥsīn ribḥiyyat al-bunūk al-tijāriyyah: Dirāsah taṭbīqiyyah 'alā al-bunūk al-tijāriyyah al-Kuwaytiyyah*. Scientific Journal of Financial and Administrative Studies and Research, 13(3), 1143–1176.
- Al-Zawāhirah, I. (2025). *Nazrah shāmilah 'alā al-taḥālufāt al-istirāṭijyyah: Al-dawāfī', 'awāmil al-najāḥ, wa-āfāq mustaqbaliyyah fī 'aṣr al-taḥawwul al-raqamī*. Qantar Journal of Humanities and Applied Sciences, 6(9), 18–33.
- Al-Zu'bī, K. (2021). *Athar al-qiyādah al-taḥwiliyyah fī taḥqīq al-najāḥ al-istirāṭijī: Dirāsah maydāniyyah fī al-jāmi'āt al-āmilah fī iqlīm shamāl al-Urdun*. Journal of Economic and Administrative Sciences, 5(21), 1–21.
- Bāmadḥan, F. (2010). *Muqawwimāt al-najāḥ al-istirāṭijī li-qīṭā' al-ittiṣālāt fī al-Jumhūriyyah al-Yamaniyyah: Dirāsah maydāniyyah li-far' al-Mu'assasah al-Āmmah lil-Ittiṣālāt bi-Muḥāfaẓat Ḥaḍramawt* [Master's thesis]. St. Clements University, Distance Education.
- Dhaiban, H. H. M. ., & Tawwaf, A. H. M. (2021). Impact of intellectual capital on raising performance level of Yemen Mobile company. *Journal of Arts*, 1(19), 579-606. <https://doi.org/10.35696/v1i19.724>
- Faṭḥiyyah, B., & 'Alālī, Z. (2020). *Athar muqawwimāt al-qiyādah al-taḥwiliyyah 'alā al-najāḥ al-istirāṭijī lil-munazzamah: Dirāsah maydāniyyah 'alā Mu'assasat Ikūmis Adrār* [Unpublished master's thesis]. Ahmed Draia University, Adrar, Algeria.

- Fātimah, W., & Šarah. (2023). *Al-Taḥālufāt al-istirāṭijyyah bayna al-jāmi'āt fi daw' namādhij 'Arabiyyah wa-dawlīyyah ma 'al-ishārah ilā ḥālat al-jāmi'ah al-Jazā'irīyyah*. Journal of Financial, Banking and Business Economies, 12(1), 316–333.
- Maḥmūd, N., & 'Abd Allāh, A. (2023). *Dawr al-barā'ah al-istirāṭijyyah fi taḥqīq al-najāh al-istirāṭijī: Dirāsah istiṭlā'iyyah li-ārā' mujtama' min al-qiyādāt al-idāriyyah fi sharikāt al-ittiṣālāt al-lraqiyyah (AsiaCell, Zain, Korek)*. Kirkuk University Journal for Administrative and Economic Sciences, 13, 17–28.
- Qāsim, S., Al-Sukkarī, A., & Mā' al-Bārīd, B. (2021). *Dawr al-taḥālufāt al-istirāṭijyyah fi taḥqīq al-ibtikār al-taswīqī: Dirāsah maydāniyyah 'alā al-qitā' al-maṣrifī wa-qitā' al-ittiṣālāt al-Sūriyyah*. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies: Economic and Legal Sciences Series, 43(3), 359–379.
- Shabālāh, M. (2023). *Athar al-qiyādah al-taḥwīliyyah fi taḥqīq al-najāh al-istirāṭijī: Dirāsah maydāniyyah fi al-jāmi'āt al-ahliyyah fi al-Yaman* [Unpublished master's thesis]. Al-Jazeera University, Sana'a, Yemen.
- 'Uthmān, M., & Kirsū, K. (2021). *Dawr al-yaqāzah al-istirāṭijyyah fi taḥqīq al-najāh al-istirāṭijī: Dirāsah istiṭlā'iyyah li-ārā' 'ayyīnah min al-qiyādāt al-idāriyyah fi Jāmi'at Jihān, Arbil*. Journal of Humanities of Zakho University, (1), 167–184.
- Yāsīn, 'A. (2020). *Athar al-dhakā' al-istirāṭijī 'alā al-najāh al-istirāṭijī: Al-dawr al-wasīṭ lil-murūnah al-istirāṭijyyah. Dirāsāt ḥālah: Al-Markaz al-Waṭanī lil-Amn wa-l-dārāt al-Azmāt* [Doctoral dissertation]. Mutah University, Jordan.
- Yemen Mobile. (2024). *Taqrīr Majlis al-Idārah lil-ām al-mālī 2024: Al-bayānāt al-māliyyah al-mudaqqaqah lil-sanah al-muntahiyah 2024*. Yemen Mobile
- Zaghdūd, M. (2024). *Al-Taḥālufāt al-istirāṭijyyah al-mabniyyah 'alā al-thiqah: Dirāsāt ḥālat qitā' taṣnī' ajhizat al-kumyūtir wa-al-muntajāt al-iliktrūniyyah wa-al-baṣariyyah* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Algiers 3, Algeria.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Abdullah, N. A. H., Nasser Ghasham, A. A., & Abd Ghani, N. H. (2015). The degree of cooperation in international strategic alliances and value creation outcomes: Empirical study on service firms in Yemen. Asian Social Science, 11(28), 116–126.
- Achelhi, H., & Truchot, P. (2016). *Strategic alliance management performance: Coordination/cooperation cycle: Action-research study*. International Journal of Innovation and Applied Studies, 16(3), 605–625.
- Al-Douri, Z. M., Muttalak, A. L. R. Z., & Al Riyalat, J. A. (2022). The Impact of Strategic Success on Organizational Health, An Applied Study, Al-Hikma Pharmaceutical Company. Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science, 3(1), 1-18. ISSN: 2788-6026.

- Castañer, X., & Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*, 46(6), 965–1001.
- CHahal, A. K. (2025). Strategic alliances: How they work in business. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(3), Article 48672. <https://www.ijfmr.com/papers/2025/3/48672.pdf>
- Emami, A., Welsh, D. H. B., Davari, A., & Rezazadeh, A. (2022). Examining the relationship between strategic alliances and the performance of small entrepreneurial firms in telecommunications. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 18(2), 637–662.
- Emmanuella, O. O., Amah, E., & Olori, W. (2018). Ethical orientation and organizational survival of fast food firms in rivers state. *International Journal of Advanced Academic Research*, 4(3), 88-107. ISSN: 2488-9849.
- Fidelis, R. O. (2022). Employees 'affective Commitment and Organizational Growth in The Hospitality Industry in Rivers State. *Nigerian Journal of Management Sciences*, 23(2), 90-101.
- Franco, M. (2011). Determining factors in the success of strategic alliances: An empirical study performed in Portuguese firms. *European Journal of International Management*, 5(6), 655–675.
- Gardet, E. (2008). Conflict resolution mechanisms in alliance networks developing an innovation project. In *Strategy and governance of networks*, Physical-Verlag/Springer.
- Gulzar, A., & Saif, M. I. (2012). Shared vision and partnership success. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 2(1), 7–12.
- Halaj, R.A. (2021). The Role of Electronic Management in Achieving Strategic Success: A Field Study at the Directorate of Education in Baghdad. *Journal of Administration and Economics*, (129), 513-527. <http://doi.org/10.31272/JAE.44.2021.129.30>.
- Heimeriks, K. H., & Schreiner, M. (2002). Alliance capability, collaboration quality, and alliance performance: An integrated framework. Working Paper No. 02.05, Technische Universiteit Eindhoven.
- Išoraitė, M. (2009). Importance of strategic alliances in company's activity. *Intelektinė Ekonomika/Intellectual Economics*, 2009(1), 39–46.
- Jassmy, B. A. K., & Rahman, S. J. (2023). The Combined Effect Employee Engagement and Strategic Clarity in Strategic Success: An Analytical Study of The Opinions of a Sample of Leaders Working in Private Universities in The Middle Euphrates. *World Bulletin of Social Sciences*, 23, 44-57. <https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/2929>.
- Joia, L. A., & Malheiros, R. (2010). *Empirical evidence of the influence of strategic alliances on the intellectual capital of firms. BASE: Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 17(3), 419–436.

- Mahdi, M. H., Shaalan, M.A. (2020). The Role of Collaborative Innovation in Supporting Strategic Success-An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Employees in Babylon Bank/ Najaf Branch. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(3), 171- 194. ISSN: 2005-4238 IJAST.
- Mohammed, A. Y., Wali, A. I., & Rashid, W. N. (2024). The Impact of Strategic Leadership to Achieving Strategic Success: "An analytical study of the opinions of managers in a sample of small and medium projects in Erbil Governorate". Polytechnic Journal of Humanities and Social Sciences, 5(1), 101-111. <https://doi.org/10.25156/ptjhss.v5n1y2024>.
- Onunwor, A. A. (2021). Performance Management Strategies and Organizational Growth of Access Bank Plc, Rivers State. International Journal of Innovations in Human Resource and Management, 9(2), 1-17. <https://www.bwjjournal.org/index.php/bsjournal/article/view/248>.
- Russo, M., & Cesarani, M. (2017). *Strategic alliance success factors: A literature review on alliance lifecycle*. International Journal of Business Administration, 8(3), 1–13. <https://doi.org/10.5430/ijba.v8n3p1>
- Sadq, Z. M., Khorsheed, R. K., Mohammed, H. O., & Othman, B. (2020). The Effect of Administrative Leadership on Achieving Business Success Strategies (The Case of Lebanese French University). International Journal of Advanced Science and Technology, 29(2), 3095- 3102. ISSN: 2005-4238.
- Schlossinger, A. (2016). Effective interfirm cooperation: Key factors of success and failure for international strategic alliances (Master's thesis). Johannes Kepler University.
- Todeva, E., & Knoke, D. (2005). Strategic alliances and models of collaboration. Management Decision, 43(1), 123–148.
- Twimbit. (2025). Middle East telcos performance benchmarks: Winter 2025 (FY-2024 update). <https://content.twimbit.com/wp-content/uploads/2025/01/Middle-East-Telcos-Performance-Benchmarks-Winter-2025.pdf>
- Ugwuzor, M. (2017). Survivor behaviour management and organizational survival. International Journal of Commerce, Business and Management, 28(6), 12-80. ISSN: 2319–2828.
- Zainab, Z., Arooj, S., & Fareeha, Z. (2014). Strategic alliances: A comparative analysis of successful alliances in large and medium scale enterprises around the world. Educational Research International, 3(1), 15–28.



"The Attribute of Comprehensive Enumeration and the Name of Allah; 'Al-Muhsi' (The Reckoner)"

- A Doctrinal Study -

Dr. Ahlam bint Mohammed bin Saad Al-Wadi*

amwady@uqu.edu.sa

Abstract

This study aimed to clarify the divine attribute of Al-Iḥṣā' (Comprehensive Enumeration) and the name of Allah Al-Muḥṣī (The All-Enumerating) from an Islamic creedal perspective. The study sought to explore the linguistic meaning of iḥṣā', explain its application to Allah the Almighty, examine its relationship with other divine attributes, clarify its modalities and domains, and elucidate the doctrinal implications arising from belief in this noble attribute and the name 'Al-Muḥṣī'. The study employed descriptive and analytical methodologies through the systematic examination and analysis of relevant Sharī'ah texts and the extraction of their creedal significations. The study concluded several key findings, most notably: The affirmation of the attribute of Al-Iḥṣā' for Allah based on evidence from the Qur'an and Sunnah; that divine enumeration encompasses comprehensive knowledge of all things, as well as recording in Al-Lawḥ Al-Maḥfūz [The Preserved Tablet] and in the records of deeds; and that this attribute is closely linked to all other divine attributes of perfection. Furthermore, the study demonstrated that belief in Al-Iḥṣā' yields certainty in Allah's all-encompassing knowledge, strengthens faith in His greatness and perfection, instills tranquility and the sense of divine justice, reinforces reliance on and trust in Allah, and motivates uprightness and righteous deeds. The study recommends giving greater attention to the study of Allah's names and attributes, and expanding specialized scholarly research in this field, particularly among students of Islamic knowledge and those studying Islamic creed, due to its profound impact on deepening knowledge of Allah and worshipping Him with insight.

Keywords: Al-Iḥṣā'; Al-Muḥṣī; Divine Attributes; The Most Beautiful Names of Allah; Islamic Creed

* Assistant Professor of Islamic Creed College of Da'wah and Fundamentals of Religion Umm Al Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Wadi, A. M. S. (2026). ""The Attribute of Comprehensive Enumeration and the Name of Allah; 'Al-Muhsi' (The Reckoner)" - A Doctrinal Study, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 557-579.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي (دراسة عقدية)

د. أحلام بنت محمد بن سعد الوادي *

amwady@uqu.edu.sa

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي من منظور عقدي، من خلال التعرف إلى مفهوم الإحصاء في اللغة، وبيان معناه في حق الله تعالى، والكشف عن علاقته ببقية الصفات الإلهية، وتوضيح كيفية الإحصاء ومجالاته، وبيان الآثار الإيمانية المترتبة على الإيمان بهذه الصفة الكريمة واسم الله المحصي. اعتمدت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي؛ وذلك من خلال استقراء النصوص الشرعية المتعلقة بالموضوع وتحليلها وبيان دلالاتها العقدية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: ثبوت صفة الإحصاء لله تعالى بالكتاب والسنة، وأن الإحصاء الإلهي يشمل العلم الشامل بكل شيء، والكتابة في اللوح المحفوظ وفي صحائف الأعمال، وأن لهذه الصفة ارتباطاً وثيقاً بسائر صفات الكمال الإلهية. كما بينت الدراسة أن الإيمان بصفة الإحصاء يثمر اليقين بإحاطة علم الله تعالى بكل شيء، ويعزز الإيمان بعظمته وكماله، ويحقق الطمأنينة والشعور بالعدل الإلهي، ويقوي التوكل على الله والثقة به، ويدفع إلى الاستقامة والعمل الصالح. وأوصت الدراسة بالعناية بدراسة أسماء الله تعالى وصفاته، والتوسع في البحث العلمي المتخصص فيها، ولا سيما لدى طلاب العلم الشرعي ودارسي العقيدة الإسلامية؛ لما لذلك من أثر في تعميق المعرفة بالله تعالى وتحقيق التعبد له على بصيرة.

الكلمات المفتاحية: الإحصاء، المحصي، صفات الله تعالى، أسماء الله الحسنى، العقيدة الإسلامية

* أستاذ العقيدة المساعد - كلية الدعوة وأصول الدين - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الوادي، أ. م. س. (2026). صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي - (دراسة عقدية)، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 557-579

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ به من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلا هادي له، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وعلى آله وصحبه وسلم؛ وبعد:

فإن من أعظم الأعمال قربة عند الله عز وجل التأمل والتفكير والتدبر في أسمائه وصفاته سبحانه، ففي ذلك تقوية الإيمان وزيادة اليقين، وربط القلب والنفس بالتقوى ومخافة الله، وكلما تدبر العبد المسلم في اسم من أسماء الله عز وجل أو صفة من صفاته خرج بخير ومعرفة وعلم ينفعه ويملأ ميزانه ويثقله ويرجحه، ويفتح له باب التوحيد الخالص الذي لا يحصل إلا للكامل من الموحدين.

وأسماء الله تعالى ذات دلالات ومعاني عظيمة، تؤثر في القلب إذا تدبرها العبد بقلب واع، وفي العمل إذا عمل بمقتضاها، وفي سعادته في الدنيا والآخرة، فمن أحصاها دخل الجنة، فمن أسماء الله تعالى الثابتة بالكتاب والسنة وذات المعاني والدلالات المؤثرة بالتدبر والتفكير؛ التي ينعكس أثرها على القلب والروح والعقل والعمل: اسم الله المحصي المشتق من صفة الإحصاء لله تعالى.

وقد اخترت البحث في هذا الاسم وهذه الصفة؛ لما لهما من أثر على الفرد روحاً وقلباً وعملاً؛ وإذا صلح الفرد صلحت الجماعة بصلاحه، وكان من أهمية هذا الموضوع ما يلي:

عموم ما للصفات العلاء والأسماء الحسنى المأمور بالعمل بمقتضاها بعد العلم بها: ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا﴾ [سورة الأعراف: 180] من أثر على الفرد من تمام التوحيد، وشرف العلم، والاستقامة على الطريق الصحيح الموصل لرضا الله تعالى، ولا شك أن صفة الإحصاء واسم الله المحصي فيهما من المعاني والآثار ما يدخل في عموم ما للأسماء والصفات من أثر في الإيمان بها والاشتغال بفهمها، وما يختص بهما من معنى وأثر، يثمر ثمرات عظيمة في روح العبد وقلبه وعقله وفهمه وعمله وسلوكه وسعادته وعصمته من الزلل والخطأ، وتحقق له عباديات متنوعة ترفع منزلته وقدره عند ربه عز وجل.

أهداف البحث:

1. بيان معنى الإحصاء لغة.
2. دراسة معنى صفة الإحصاء لله تعالى.
3. بيان ثبوتها بأدلة الكتاب والسنة.
4. إيضاح كيفية الإحصاء عند الله تعالى.
5. بيان علاقة صفة الإحصاء بغيرها من الصفات العلاء لله تعالى.

6. استنتاج الآثار المترتبة على الإيمان بصفة الإحصاء واسم الله المحصي.

مشكلة البحث:

يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما معنى الإحصاء في حق الله تعالى؟
2. ما علاقة صفة الإحصاء بصفات الله تعالى الأخرى؟
3. كيف يحصي الله تعالى أقوال عباده وأعمالهم؟
4. ما الآثار المترتبة على صفة الإحصاء واسم الله المحصي؟

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على دراسة صفة الإحصاء من حيث المعنى اللغوي، ومعناها في حق الله تعالى، وورودها في الكتاب والسنة، وعلاقتها بغيرها من الصفات وأثرها على الفرد.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث والاستطلاع لم أجد أن موضوع صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي كان موضوعاً لدراسة سابقة، وما وجدته هو:

1. مقال في صحيفة الرحيق على الشبكة العنكبوتية، الرابط:

<https://nektar.co.at/arab/?p=136>

2. بحث بعنوان: إحصاء أسماء الله جل وعلا الثابتة في الكتاب والسنة، د/ أحمد مولود آدم، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد "5"، العدد "7"، 2024م.
- ويظهر من عنوان البحث أنه بحث في إحصاء أسماء الله تعالى الثابتة بنصوص الكتاب والسنة، وورد اسم الله المحصي من ضمن الأسماء الحسنى، ولم يفرد الباحث بالدراسة والتحليل كما هو في هذا البحث.

منهج البحث:

1. المنهج الوصفي: بيان المعنى اللغوي للإحصاء، ومعنى الصفة في حق الله تعالى.
2. المنهج التحليلي: بتحليل معنى الإحصاء الوارد في الكتاب والسنة، وعلاقة الصفة بالصفات الأخرى، والآثار المترتبة على إثبات الاسم والصفة.

خطة البحث:

- جاء البحث في: مقدمة وخاتمة وفهرس للمصادر والمراجع، وهي على الترتيب التالي:
- المبحث الأول: معنى الإحصاء لغة، ومعناه في حق الله تعالى.
 - المطلب الأول: معنى الإحصاء لغة.
 - المطلب الثاني: معنى الإحصاء في حق الله تعالى.
 - المبحث الثاني: صفة الإحصاء في السنة النبوية.

المبحث الثالث: صفة الإحصاء لله تعالى وعلاقتها بالصفات الأخرى.

المبحث الرابع: كيفية الإحصاء.

المبحث الخامس: الآثار المترتبة على صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج، ثم فهرس المصادر والمراجع.

سائلة المولى الإخلاص ثم القبول والتوفيق والسداد.

وصلّى الله وسلّم على عبده ورسوله وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً.

المبحث الأول: معنى الإحصاء في اللغة، ومعناه في حق الله تعالى:

المطلب الأول: معنى الإحصاء في اللغة:

تعبر العرب عن كثرة الشيء وسعته بالحصى؛ يقال عنده حصى من الناس: أي جماعة، قال

الشاعر:

ولسنا إذا عد الحصى بأقلة ...

ويقال حصيت الحصى؛ إذا عددته، وأحصيته؛ إذا ميزته بعضه من بعض.

والحصاة: العقل أيضاً، قال الشاعر:

وإن لسان المرء ما لم تكن له حصاة على عوراته لدليل

ويقال أحصيت الشيء إذا أطلقته واتسعت له، وقال الله عز اسمه: ﴿عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصَوْهُ فَتَابَ

عَلَيْكُمْ﴾ [سورة المزمل: 20] أراد - والله أعلم - لن تطيقوه.

(حصوى) الحاء والصاد والحرف المعتل ثلاثة أصول: الأول المنع، والثاني العد والإطاقة، والثالث

شيء من أجزاء الأرض.

فالأول الحصو: وهو المنع؛ يقال حصوته أي منعه.

والأصل الثاني: أحصيت الشيء، إذا عددته وأطقته. قال الله تعالى: ﴿عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصَوْهُ﴾ [سورة

المزمل: 20]. وقال تعالى: ﴿أَحْصَاهُ اللَّهُ وَكَسُوهُ﴾ [سورة المجادلة: 6].

والأصل الثالث: الحصى، وهو معروف. يقال أرض محصاة، إذا كانت ذات حصى⁽¹⁾.

المطلب الثاني: معنى الإحصاء في حق الله تعالى:

الإحصاء: العد والحفظ.

وفي الحديث قال صلى الله عليه وسلم: «إن لله تسعة وتسعين اسماً من أحصاها دخل الجنة»⁽²⁾،

أي من أحصاها علماً بها وإيماناً، وقيل: أحصاها: أي حفظها على قلبه، وقيل: أراد من استخراجها من كتاب

الله تعالى وأحاديث رسوله صلى الله عليه وسلم؛ لأنه لم يعدها لهم.

والإحصاء من الصفات الفعلية لله تعالى التي وصف الله تعالى بها نفسه في كتابه الكريم، ووصفه بها رسوله صلى الله عليه وسلم⁽³⁾.

فمن صفات الله عزوجل إحصاء كل ما في السموات ومن فيهن، والأرضين السبع وما عليهن، بحركاتهم وسكناتهم، وأقوالهم وأعمالهم، وأرزاقهم وأجالهم، علمها وأحصاها وعدّها عليهم وحفظها لهم. وقد ورد إحصاء الله تعالى لذلك في عدة مواضع في القرآن الكريم:

قال الله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَنِ عَبْدًا ۚ لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا ۖ وَكُلُّهُمْ أَتِيهِ يَوْمَ الْقِيَمَةِ فَرْدًا﴾ [سورة مريم: 93-95].

فمن هذه الصفة اشتق اسم الله تعالى «المحصي»؛ فهو الذي أحصى كل شيء بعلمه وأحاط به، فلا يفوته دقيق منها ولا جليل.

والله تعالى محصي كل شيء، ولا يفوته شيء من خلقه عدًّا وإحصاءً؛ قال تعالى: ﴿وَأَحَاطَ بِمَا لَدَيْهِمْ وَأَحْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدًّا﴾ [سورة الجن: 28]⁽⁴⁾.

وقيل في اسم الله (المحصي): (ومعناه العالم بمقادير الحوادث ما يحيط به منها علوم العباد، وما لا يحيط به منها علومهم، كالأنفاس والأرزاق والطاعات والمعاصي والقرب، وعدد القطر والرمل والحصي والنبات وأصناف الحيوان والموات وعامة الموجودات، وما يبقى منها أو يضمحل ويفنى)⁽⁵⁾. وجاء في اسم الله المحصي أنه هو المحيط بكل شيء جملة وتفصيلاً لا تخفى عليه خافية لا في الأرض ولا في السماء.

وقال بعض العلماء: المحصي هو الذي بالظاهر يراقب أنفاسك؛ وبالباطن يراقب حواسك.

وقيل: المحصي هو الحافظ لأعداد طاعتك، العالم بجميع حالتك.

وقيل: الذي أحصى كل شيء عدداً⁽⁶⁾.

وقيل المحصي: هو الذي أحصى كل شيء بعلم فلا يفوته دقيق منها ولا جليل⁽⁷⁾.

ويظهر مما سبق: أن إحصاء الله يستغرق إحصاء كل شيء، فكل الكون وما فيه أحصاه الله تعالى، فهو المحصي لجميع أعمال الخلائق وأنفاسهم، وهو العليم بدقائق الأمور وبأسرار المقدور، المحيط بكل شيء، العالم بكل شيء لا تخفى عليه خافية⁽⁸⁾.

وليس كمثله شيء في إحصائه سبحانه، فكما أنه لا يشبهه شيء ولا يماثله في ذاته ولا في صفاته، فكذلك لا يماثل ولا يشابه إحصاؤه شيء، ومن يمثل الخالق بالخلق العاجز بعلمه أن يحصي بعض المعلومات له؛ كإحصائه نعم الله جل وعلا عليه؛ فهو مكابر معاند، قال تعالى: ﴿وَإِنْ

تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا﴾ [سورة النحل: 18]

وإحصاء الله تعالى لكل ما في الكون مرتبط بعلمه وحفظه سبحانه، فهو الحفيظ الحافظ لجميع المخلوقات جملة وتفصيلاً، ويعلمها علماً لا زوال فيه ولا سهو ولا نسيان. يعلم ما في السموات والأرض، ويحفظهما وما فيهما وما علمهما، قال تعالى: ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ [سورة البقرة: 255].

المبحث الثاني: صفة الإحصاء في السنة النبوية:

ورد الإحصاء في سنة المصطفى عليه الصلاة والسلام في الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم؛ قال: «إن لله تعالى تسعة وتسعين اسماً مائة غير واحد من أحصاها دخل الجنة هو الله الذي لا إله إلا هو الرحمن الرحيم الملك القدوس السلام المؤمن ... المحصي المبدئ المعيد»⁽⁹⁾، فجاء في الحديث ذكر اسم الله تعالى (المحصي) أنه اسم من أسماء الله الحسنى، وقد تكلم العلماء عن هذا الحديث في سرد أسماء الله الحسنى، فاتفق أهل المعرفة بالحديث على أن هاتين الروايتين ليستا من كلام النبي صلى الله عليه وسلم⁽¹⁰⁾؛ وإنما كل ما ورد من الأسماء في الحديث من جمع بعض السلف، وقد استخرجوها من القرآن الكريم، ومنها اسم المحصي الذي تدل عليه صفة الإحصاء المذكورة في القرآن الكريم بدلالة المطابقة⁽¹¹⁾.

وجاء وصف الله تعالى بالإحصاء في حديث أسماء بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لها: «أَنْفَقِي، أَوْ ائْصَحِي، أَوْ ائْفَعِي، وَلَا تُحْصِي؛ فَيُحْصِي اللَّهُ عَلَيْكَ»⁽¹²⁾.

والمراد بالإحصاء في الحديث: معرفة قدر الشيء وزناً أو عدداً، وهو من باب مقابلة اللفظ باللفظ للتجنيس؛ قال الله تعالى: ﴿وَمَكْرُؤٌ وَّمَكْرَ اللَّهُ﴾ ومعناه: يمنعك كما منعت؛ ويقتر عليك كما قترت.

وإحصاء الله هنا المراد به قطع البركة أو حبس مادة الرزق أو المحاسبة عليه في الآخرة⁽¹³⁾.

وورد الدعاء لله تعالى بإحصاء عدد الكافرين لمعاقبتهم وإهلاكهم في دعاء خبيب رضي الله عنه قبل أن يقتله الكفار، وذلك فيما روى البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم بعث سرية عيناً، وكان فيهم خبيب بن عدي رضي الله عنه، فأسرهم ومن معه الكفار وقتلوهم وباعوا خبيباً لبني الحارث، وكان قد قتل منهم الحارث بن عامر في غزوة بدر، فمكث عندهم أسيراً؛ حتى إذا أجمعوا على قتله خرجوا به من الحرم ليقتلوه، فقال: دعوني أصلي ركعتين، ثم قال: «اللهم أحصهم عدداً»⁽¹⁴⁾. دعا عليهم بالاستئصال والهلاك بحيث لا يبقى منهم أحد⁽¹⁵⁾.

وورد الإحصاء في حديث البطاقة الذي رواه عبد الله بن عمرو بن العاص، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «توضع الموازين يوم القيامة، فيؤتى بالرجل، فيوضع في كفة، فيوضع ما أحصى عليه، فتمايل به الميزان»، قال: «فيبعث به إلى النار، فإذا أدبر به إذا صائح يصيح من عند الرحمن يقول: لا تعجلوا، لا تعجلوا، فإنه قد بقي له، فيؤتى ببطاقة فيها: لا إله إلا الله، فتوضع مع الرجل في كفة، حتى يميل به الميزان»⁽¹⁶⁾.

وهذه الرواية فيها دلالة على أن أحد طرق الإحصاء هو ما يكتبه الملائكة الكتبة على العبد، وورد ذلك في حديث عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله سيخلص رجلاً من أمتي على رؤوس الخلائق يوم القيامة، فينشر عليه تسعة وتسعين سجلاً؛ كل سجل مثل مد البصر، ثم يقول: أتنكر من هذا شيئاً؟ أظلمك كتبتي الحافظون؟ فيقول: لا يا رب، فيقول: أفلك عذر؟ فيقول: لا يا رب، فيقول: بلى إن لك عندنا حسنة، فإنه لا ظلم عليك اليوم، فتخرج بطاقة فيها: أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ... فطاشت السجلات وثقلت البطاقة، فلا يثقل مع اسم الله شيء»⁽¹⁷⁾.

وجاء في الصحيح عن أبي ذر رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم فيما رواه عن ربه تبارك وتعالى أنه قال: «يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي، وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا ... يا عبادي إنما هي أعمالكم أحصها لكم، ثم أوفيكهم إياها، فمن وجد خيراً فليحمد الله، ومن وجد غير ذلك فلا يلومن إلا نفسه»⁽¹⁸⁾.

وفي الحديث دلالة واضحة على أن الله تعالى يُحصى أعمال كل فرد من بني آدم؛ من خير أو شر؛ ليحاسبهم عليها يوم القيامة.

المبحث الثالث: صفة الإحصاء لله تعالى وعلاقتها بالصفات الأخرى:

ثبتت صفة الإحصاء لله تعالى في الكتاب والسنة، وهي صفة فعلية متعلقة بمشيئة الله تعالى، واشتق منها اسم من الأسماء الحسنى لله تعالى هو: اسم الله عز وجل المحصي كما يليق بجلاله وعظمته. واسم الله تعالى المحصي يدل على وصفٍ متعدٍ، مما جعله يتضمن ثلاثة أمور:

1. ثبوت الاسم: المحصي.
 2. ثبوت الصفة: الإحصاء على الوجه اللائق به سبحانه وتعالى.
 3. ثبوت حكمه: وهو أن الله عز وجل أحصى كل شيء عدداً.
- وتدل صفة الإحصاء على غيرها من الصفات بدلالة الالتزام⁽¹⁹⁾ ومنها: صفة الخلق والربوبية والملك والعلم والإحاطة، والقدرة والحفظ والعد والحساب والعدل، ونفي صفات النقص كالنسيان والغفلة والظلم عنه سبحانه وتعالى.

وتظهر دلالتها على صفة الخلق والربوبية والملك في قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَنِ عَبْدًا﴾ ﴿٩٣﴾ لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا ﴿٩٤﴾ وَكُلُّهُمْ آتِيهِ يَوْمَ الْقِيَمَةِ فَرْدًا ﴿٩٥﴾ [مريم: 93-95].

فالله تعالى ربُّ الخلائق وخالقهم ومالكهم، وكلهم عبدٌ له تحت ملكه وسلطانه، وهو محصي كل خلقه في السموات السبع والأرضين السبع بأعدادهم منذ خلقهم إلى يوم القيامة، ذكرهم وأنثاهم، وصغيرهم وكبيرهم ⁽²⁰⁾، وحركاتهم وسكناتهم، وأيامهم وأثارهم وأعمالهم وأرزاقهم وأجالهم، فلا يخفى عليه شيء ولا يفوته شيء من خلقه، وعدّهم عدًّا وعددًا.

وتدل صفة الإحصاء على صفة العلم والإحاطة والقدرة، فلقد أحصاهم وعدّهم عدًّا أي: حصرهم وأحاطهم إحاطة لا يخرج بها أحد عن حيطة علمه وقبضة قدرته ⁽²¹⁾، ولا تشغله الكثرة عن العلم بهم، ولا تغير الأحوال وتبدلها كضوء النور أو عدمه، أو سكون الريح أو اشتدادها ⁽²²⁾، فيعلم أجزاء الحركات في كل ما خلقه ويحصيه، وكيف لا يعلم وهو الذي يخلق وقد قال: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ [الملك: 14]، وقال تبارك وتعالى: ﴿وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطًا﴾ [النساء: 126]؛ وقال تعالى: ﴿وَاللَّهُ مِنْ وَرَائِهِمْ مُّحِيطٌ﴾ [البروج: 20]، أي: محصي علمهم أعمالهم، لا يخفى عليه منها شيء، وهو مجازيهم عليها جميعاً ⁽²³⁾.

وتدل صفة الإحصاء على الحفظ والحساب بالمولى سبحانه، فهو الحفيظ على عبادته قال تعالى: ﴿اللَّهُ حَفِيفٌ عَلَيْهِمْ﴾ [الشورى: 6]، أي شهيد على أعمالهم يحصيها ويعدها عدًّا؛ ليحاسبهم عليها ويجازيهم بها ⁽²⁴⁾، قال ابن عثيمين رحمه الله: (وإذا كان حافظاً لهم مراقباً لهم فلا بد أن يحصي علمهم أعمالهم ويجازيهم عليها) ⁽²⁵⁾.

وقال أيضاً: (ومن فوائدها: الوعيد؛ وعيد من اتخذ من دون الله أولياء، لقوله: ﴿اللَّهُ حَفِيفٌ عَلَيْهِمْ﴾ هذا التهديد، كما يقول القائل للإنسان: اذهب وأنا معك، أنا وراءك، أنا أحصي عليك) ⁽²⁶⁾.

وتنفي صفة الإحصاء عن الله تعالى صفات النقص كالغفلة والنسيان، وتثبت كمال الضد وهو العلم والإحاطة، قال تعالى في قصة مجادلة موسى عليه السلام مع فرعون في إثبات ربوبية الله تعالى بإلهيته: ﴿قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى﴾ ﴿٥١﴾ قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنسَى ﴿٥٢﴾ [طه: 51-52]، فلما سأل فرعون موسى عليه السلام: ما بال القرون الأولى ذهبوا ولم يقرؤوا وعبدوا غير ربك (يعني

عبدوا غير الله تعالى)، فأعلمه أنها محصاة عند الله تعالى ومحفوظة عنده في كتاب، هو اللوح المحفوظ، محصي غير منسي⁽²⁷⁾.

وتنفي صفة الإحصاء من صفات النقص الظلم، وتثبت كمال ضده وهو كمال العدل، حيث جاء في الحديث الصحيح فيما يرويه المصطفى صلى الله عليه وسلم عن ربه أنه قال: «يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي، وجعلته بينكم محرماً، فلا تظلموا ... يا عبادي إنما هي أعمالكم أحصيها لكم ثم أوفيكم إياها، فمن وجد خيراً فليحمد الله، ومن وجد غير ذلك فلا يلومن إلا نفسه»⁽²⁸⁾.

وقد قال تعالى: ﴿وَيَقُولُونَ يَتَوَلَّيْنَا مَالَ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا﴾ [الكهف: 49] فدللت الآية أن العبد يثاب على حسناته ولا ينقص شيئاً منها، ولا يعاقب إلا على سيئاته، وأن عقوبته بغير ذنب وبخس حسناته ظلم يُنزّه الرب تبارك وتعالى عنه؛ لأنه أحصى حسناتهم وسيئاتهم ويثيبهم عليها⁽²⁹⁾ من غير ظلم لأحد منهم، وإن كانوا هم قد نسوها، كما قال تعالى: ﴿يَوْمَ يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُوا أَحْصَاهُ اللَّهُ وَنَسُوهُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ [المجادلة: 6] فشكوى الظالمون من الإحصاء، ولم يشتك أحدٌ ظلمًا⁽³⁰⁾.

وعن سعيد بن جنادة رضي الله عنه قال: لما فرغ النبي صلى الله عليه وسلم من غزوة حنين، نزلنا قفراً من الأرض ليس فيه شيء، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «اجمعوا، من وجد عوداً فليأت به، ومن وجد حطباً أو شيئاً فليأت به قال: فما كان إلا ساعة حتى جعلناه ركماً، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «أترون هذا؟ فكذاك تجمع الذنوب على الرجل منكم كما جمعتم هذا، فليترك الله رجل لا يذنب صغيرة ولا كبيرة، فإنها مُحْصاة عليه»⁽³¹⁾.

المبحث الرابع: كيفية الإحصاء:

إحصاء الله تعالى لعباده أعمالهم وأقوالهم وأرزاقهم وآجالهم، وإحصاء كل ما في الكون من مخلوقات وكائنات وسموات وأرضين؛ إحصاء يليق بجلاله وعظمته، ويكون: بالعلم والكتابة في اللوح المحفوظ، وفي صحائف الأعمال.

وعلى كلٍّ منها أدلة وردت في الكتاب الكريم:

فيدل على الأول قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتَى الرَّحْمَنِ عَبْدًا﴾ [سورة مريم: 93-95].

والمعنى: لقد أحصى الرحمن خلقه كلهم، وعدّهم عدّاً، فلا يخفى عليه عدد جميعهم، وعرف عددهم فلا يعزب عنه منهم أحدٌ، ولا تشغله كثرتهم ذكرهم وأنثاهم، وصغيرهم وكبيرهم، ولا يعزب عن علمه بهم شيء، ولا يخفى عنه منهم خافية⁽³²⁾، فقد حصرهم بعلمه وأحاط بهم⁽³³⁾، وكلهم تحت أمره وتديبره وقهره

وقدرته، فهو سبحانه محيط بهم، ويعلم مجمل أمورهم وتفصيلها، لا يفوته شيء من أحوالهم وكل واحد منهم يأتيه يوم القيامة⁽³⁴⁾.

وبدل على الإحصاء بالعلم قوله سبحانه: ﴿يَوْمَ يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُوا أَحْصَاهُ اللَّهُ وَنَسُوهُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ [سورة المجادلة: 6].

والمعنى: أحصى الله ما عملوا، فعده عليهم، وضبطه وحفظه عليهم ولم يذهب عنه شيء، وهم قد نسوه والله على كل شيء شهيد⁽³⁵⁾.

قال الرازي: (أحصاه الله أي أحاط به بجميع أحوال تلك الأعمال من الكمية والكيفية، والزمان والمكان لأنه تعالى عالم بالجزئيات)⁽³⁶⁾.

ودل على الإحصاء بالكتابة في اللوح المحفوظ قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نُحْيِي الْمَوْتَى وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآخَرَهُمْ وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ﴾ [سورة يس: 12].

والمعنى: كل شيء كان أو هو كائن أحصيناه وحفظناه وعددناه وبيّناه في أم الكتاب الإمام مبین، وهو اللوح المحفوظ، وسُمي بالإمام المبین لأنه كتاب هو أم الكتب وإليه مرجع الكتب⁽³⁷⁾، التي تكون بأيدي الملائكة⁽³⁸⁾.

وجاء الإحصاء بالكتابة في اللوح المحفوظ في قوله تعالى: ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا﴾ [سورة النبا: 29].

والمعنى: كل شيء من أعمال العباد كلهم علمناه، وكتبناه عليهم في اللوح المحفوظ⁽³⁹⁾.
قال الرازي: (المراد من قوله "كتاباً" تأكيد ذلك الإحصاء والعلم)⁽⁴⁰⁾.

وهذا الإحصاء بالكتابة في اللوح المحفوظ هي الكتابة السابقة قال تعالى: ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ فَعَلُوهُ فِي الزُّبُرِ ۝٥٦ وَكُلُّ صَغِيرٍ وَكَبِيرٍ مُسْتَطَرٌ﴾ [سورة القمر: 52 - 53].

والمعنى أن ما فعلته الأمم السابقة أو الأمم اللاحقة فإنه مكتوب في الزُّبر وهي الكتب⁽⁴¹⁾، قال ابن عثيمين: ﴿﴿وَكُلَّ شَيْءٍ فَعَلُوهُ﴾ أي فعلته الأمم السابقة أو الأمم اللاحقة فإنه مكتوب ... وكتابة الأعمال سابقة وكتابة لاحقة، الكتابة السابقة: لكتابة على أن هذا سيفعل كذا، وهذه الكتابة لا يترتب عليها ثواب ولا عقاب؛ لأن المرء لم يكلف بها بعد، كتابة لاحقة هي كتابة أنه فعل، فإذا فعل الإنسان حسنة كتبها الله، وإذا فعل سيئة كتبها الله، وهذه الكتابة اللاحقة هي التي يترتب عليها الثواب والعقاب⁽⁴²⁾﴾.

ويظهر مما سبق من كلام ابن عثيمين أن الإحصاء بالكتابة السابقة هي الكتابة في اللوح المحفوظ، والإحصاء بالكتابة اللاحقة هي الإحصاء بالكتابة في صحائف الأعمال الذي تكتبه الملائكة الموكله بكتابة

الأعمال؛ قال تعالى: ﴿وَأَنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ ۖ كَرَامًا كَثِيرِينَ ۖ يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ﴾ [سورة الانفطار: 10-12]، وهو النوع الثالث من الإحصاء، ويدل عليه قوله تعالى: ﴿وَوُضِعَ الْكِتَابُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَتَوَلَّاتَنَا مَالٌ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا﴾ [سورة الكهف: 49]، والمعنى: أن القوم يشكون من دقة الإحصاء ولم يشتكوا من الظلم، ويتعجبون في شأن هذا الكتاب لا يبقي صغيرة ولا كبيرة من ذنوبهم وأعمالهم إلا ضبطها وحفظها لهم ووجدوها مكتوبة عليهم⁽⁴³⁾، والكتاب المقصود هنا في قوله تعالى: ﴿وَوُضِعَ الْكِتَابُ﴾: كتاب الأعمال؛ أي صحائف الأعمال التي كتبتها الملائكة الكرام، الذي فيه أعمال المكلفين في دار الدنيا، جليلها وحقيقها، وصغيرها وكبيرها حتى القليل والقطمير⁽⁴⁴⁾.

وتتجلى دقة الإحصاء والكتابة في الخوف والإشفاق الذي يظهر على المجرمين إذا رأوا الكتاب عندما يوضع، ﴿فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ﴾ لأنهم يرون أقوالهم وأعمالهم مُسطرة عليهم، قد أحصيت وضبطت وحفظت، لم يُنس منها عمل سر ولا علانية، ولا ليل ولا نهار، ﴿وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا﴾ لا يقدرّون على إنكاره⁽⁴⁵⁾، ﴿وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا﴾، فيجازون بها ويحق عليهم العذاب.

وتظهر الحكمة العظيمة في إحصاء الله تعالى أعمال العباد وكتابتها عليهم في صحائف أعمالهم؛ وهي بإظهار كمال عدله عز وجل ونفي الظلم عنه في ثوابه وعقابه لعباده سبحانه، ومن هنا يتبين أن هناك حكم وفوائد وآثار لصفة الإحصاء لله تعالى كما يليق بجلاله وعظمته.

المبحث الخامس: الآثار المترتبة على صفة الإحصاء لله تعالى واسم الله المحصي:

1. اليقين بعلم الله الشامل وإحاطته بكل شيء.
2. تثبت صفة الإحصاء علم الله تعالى الذي يشمل أحوال العباد وأفعالهم وأقوالهم، وجميع المخلوقات، ولا يغيب عن علمه شيء مهما دق أو صغر، عظم أو كبر.
3. علمه تعالى محيط بكل شيء؛ بالكليات والجزئيات، وليس محصوراً في الكليات فقط دون الجزئيات كما تدعي الفلاسفة⁽⁴⁶⁾، يقول الله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطًا﴾ [سورة النساء: 126].

4. الظاهر من إحصاء الله تعالى كمال العلم الذي لم يسبقه ولم يلحقه الجهل أو الضلال أو الغفلة أو النسيان.

5. هذا الإحصاء الشامل والكامل يترتب عليه الثواب والعقاب والجزاء بالجنة والنار؛ فإنه لم يغب ولن يغيب عنه حتى ما هو أقل دقيقتي أو حقيرتي كالذرة والفتيل والقنطير، قال جلّ جلاله: ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۖ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ [سورة الزلزلة: 7-8].
6. في إثبات صفة الإحصاء لله تعالى إبطال لما يدعيه الكاذبون من صفات النقص فيه سبحانه كالقول بالبداء⁽⁴⁷⁾ الذي تقوله اليهود⁽⁴⁸⁾، ومن اعتقد ذلك مثلهم⁽⁴⁹⁾، ومن يزعم علم الله بالكلية دون الجزئيات؛ فالله تعالى يرد عليهم ﴿لَتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا﴾ [سورة الطلاق: 12]، ويثبت إحصاءه عز وجل لما كان وما يكون وما هو كائن إلى يوم القيامة، ودقة هذا الإحصاء حتى أن فاعلوه قد نسوه لتقدم العهد عليه: ﴿أَحْصَنُ اللَّهُ وَاسْأَلْهُ﴾ [سورة المجادلة: 6].
7. أحصاه عليهم علماً وكتابة في اللوح المحفوظ وفي صحائف أعمالهم، فلا مجال بعد هذا للعبد أن يُنكر جزاء الله تعالى له على ما قدّمه من أقوال أو أعمال.
8. تقوية الإيمان بالله تعالى وبوجوده وعظمته وقدرته.
9. إنه مما يقوى إيمان الإنسان بربه ويقينه وثقته به سبحانه واستشعار عظمته والتوكل عليه؛ التفكير في أن الكون كله محكوم بإحصاء دقيق، من عدد النجوم والمجرات والكواكب والعوالم العلوية والسفلية، إلى الدماء التي تجري في عروقه وشرائينه، إلى الماء الذي يسري في جذوع النبات وفروعها وأغصانها وأوراقها، إلى ما يسري في عروق أدق وأصغر الكائنات، كله محسوب معلوم مضبوط بدقة عند رب العالمين على نحو يعجز العقل عن استيعابه، فليس له إلا أن يسلم بوجود الإله وربوبيته وإلهيته.
10. لا شيء صدفة ولا خبط عشوائي كما تقوله الملاحدة ومنكرو الربوبية.
11. زيادة التفكير والتأمل في خلق الله وقدرته سبحانه.
12. إحصاء الله تعالى لكل شيء في الكون صغيراً أو كبيراً حقيق أن يدفع الإنسان إلى زيادة التقرب إلى الله بعبادة التفكير والتأمل في خلقه وقدرته عز وجل، تلك العبادة العظيمة التي لا تكلف العبد جهداً ولا مالاً، وهي من العبادات التي قد يغفل عنها البعض؛ وهي مفتاح لغيرها من العبادات كالخشية والإنابة والخشوع والخوف من الله والتقوى، وتعزيز الإيمان وتقوية الإيمان بالله والقرب منه لنيل الأجر والثواب والمنزلة العظيمة عنده عز وجل.
13. الشعور بالطمأنينة والعدل الإلهي.

14. يورث الإيمان بهذا الاسم وهذه الصفة الطمأنينة في الإنسان إذا اختل ميزان العدل في الدنيا، وطغى الباطل على الحق وعلا.
15. فاليقين بأن الله المحصي الذي لا يغيب عنه شيء في الكون، سواء كان صغيراً أو كبيراً معقولاً أو غير معقول، ظاهراً أو خفياً؛ فإنه لن يضيع حق أحد، سيجازي كل إنسان بما عمل ويعطي لكل حقه من خير أو شر؛ هذا مما يجعل العبد في طمأنينة بأن العدل التام سيُقام عند الذي لا تخفي عنه خافية، وسيأخذ له حقه وما سُلِب منه، وتطمئن نفسه ويطيب قلبه ويهدأ فكره ويذهب قلقه وخوفه من عدوه، قال تعالى: ﴿وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظُنُّ رَبُّكَ أَحَدًا﴾ [سورة الكهف: 49].
16. الاعتماد على الله والتوكل عليه والثقة فيه.
17. معرفة أن الله يحصي كل شيء صغيراً أو كبيراً يجعل الإنسان يعتمد على الله ويتوكل عليه حق التوكل، ويسلم الأمر له ويفوض التدبير والتصرف للعظيم الكبير؛ فهو المقدير المحصي للأرزاق والأعمال والأجال بدقة.
18. لا دعي للجزع أو الخوف، بل على الإنسان أن يثق في الله ويؤدي واجبه ويتوكل عليه ويدعوه، ويثق فيه سبحانه.
19. الشعور بالمسؤولية وتحقيق التقوى واستشعار مراقبة الله تعالى.
20. إذا تيقن الإنسان أن الله تعالى يعلم أقواله وأعماله ويحصيها عليه مهما دقت أو خفيت، ويحصيها عليه عدداً وعدداً وضبطاً وكتابة في صحيفة أعماله، وسيلقاها مسجلة عليه بأيامها ولياليها وساعاتها ودقائقها وثوانها وما هو أقل من ذلك؛ فذلك سيُشعره بأنه مسؤول عن حركاته وسكناته، فينفتح أمامه طريق الاجتهاد في الخير والابتعاد عن المعاصي، ويستشعر أهمية تقوى الله عز وجل ومراقبته في كل قول وعمل؛ لأن الله يحصيها عليه وسيحاسبه عليها.
21. التحفيز على العمل الصالح.
22. أي عمل يعمل به الإنسان - يتساوى في ذلك العمل الكبير والصغير، والجليل والحقير - أحصاه الله وسجله له، وسيجازيه عليه إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، جاء في الحديث القدسي قول النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرويه عن ربه: «... يا عبادي إنما هي أعمالكم أحصيها لكم؛ ثم أوفيكُم إياها، فمن وجد خيراً فليحمد الله، ومن وجد غير ذلك فلا يلومن إلا نفسه»⁽⁵⁰⁾.
23. وهذا مما يشجذ همة المؤمن ويقوي عزمته ويدفعه إلى فعل الصالحات وترك المعاصي، ويحفزه للاستزادة والإكثار من العمل الصالح، ولا يحقر منه شيء حتى لو كان مثقال ذرة، ويعلمه عدم احتقار أي عمل مهما كان صغيراً، فحتى أصغر الأعمال يمكن أن يكون لها تأثير

على الفرد والمجتمع، فالكلمة الطيبة، والابتسامة، ومساعدة الآخرين، وإرشادهم للطريق، ومشاركة المعرفة، وتعليم الخير، والتصدق ولو بشق تمرّة؛ لا يضيعه الله ويحصيه، ومن الأدلة على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «لا يحقرن أحدكم من المعروف شيئاً، ولو أن تلق أخاه بوجه طليق»⁽⁵¹⁾.

24. وفي الحديث الصحيح أن امرأة بغياً من بني إسرائيل غفر الله لها لأنها سقت كلباً كان يلهث من العطش⁽⁵²⁾.

25. فمع اليقين بأن تعالى المحصي لا يحقر ولا ينسى ولا يغفل ولا يظلم من عملك شيئاً يا مؤمن حتى وإن استصغرت أنت ولم تره شيئاً ذا قمة في نظرك؛ فإن الله سبحانه سيجازي ثواباً عليه، فما عليك إلا بذل الجهد والاجتهاد والاستزادة من العمل الصالح.

الخاتمة

في نهاية هذه الدراسة توصلت إلى جملة من النتائج والتوصيات؛ يمكن إيرادها وفقاً للآتي:
أولاً: ثبوت صفة الإحصاء لله تعالى بأدلة الكتاب والسنة.

ثانياً: صفة الإحصاء لله تعالى صفة فعلية متعلقة بمشيئة الله وقدرته، واشتق منها اسم الله المحصي.

ثالثاً: تدل صفة الإحصاء دلالة التزام على صفات أخرى لله تعالى كالربوبية والخلق والملك والحفظ والحساب والعدل.

رابعاً: أن صفة الإحصاء تنفي عن الله عز وجل صفات النقص كالغفلة والنسيان، وتثبت كمال الضد وهو العلم والإحاطة والحفظ.

خامساً: أن اسم المحصي لله تعالى معناه الذي يحصي أعمال العباد وأقوالهم وأحوالهم وحركاتهم وسكناتهم.

سادساً: إحصاء الله تعالى لا يختص بأعمال العباد فقط؛ بل يشمل كل ما في الكون من مخلوقات، فهي كلها خلقه وتحت ملكه وعلمه وإحاطته، وقد أحصاها عدداً وعدداً.

سابعاً: أن صفة الإحصاء لها آثار مترتبة عليها تنعكس على الفرد في تقوية إيمانه وبقينه بربه وعلمه وإحاطته بكل شيء، وفي عمله بالتحفيز على العمل الصالح، والشعور بالطمأنينة والعدل الإلهي، وتحقيق التقوى واستشعار مراقبة الله تعالى.

أهم التوصيات:

أولاً: الإهتمام بدراسة أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، من قبل طلاب العلم؛ لبيان معانيها واستجلاء دلالاتها، وفهمها وبيانها للناس بالدراسة والشرح والتوضيح والكتابة، للعلم بها، والعمل بمقتضاها، ليكون من الإحصاء أسماء الله الموعود لصاحبها بدخول الجنة.

ثانيًا: استشعار المسلم لمعنى إحصاء الله تعالى لأعماله وأقواله، وحركاته وسكناته، فيكون ذلك دافعًا له على حُسن العمل والبعد عن المعاصي والزلل.

الهوامش والاحالات:

- (1) انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة (2/69-70)، الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (6/2315)، الزجاج، تفسير أسماء الله الحسنى (ص: 22-23).
- (2) رواه البخاري، رقم (2585).
- (3) سيأتي لاحقًا الحديث عن ورود إحصاء الله تعالى في السنة.
- (4) انظر: ابن منظور، لسان العرب (14/184).
- (5) الحلي، المنهاج في شعب الإيمان (1/198).
- (6) انظر: الزجاج، تفسير أسماء الله الحسنى (ص: 55)، الحكي، معارج القبول بشرح سلم الوصول (1/52).
- (7) انظر: الزبيدي، تاج العروس (37/444).
- (8) انظر: حسين المهدي، صيد الأفكار في الأدب والأخلاق والحكم والأمثال (1/134).
- (9) رواه الترمذي، رقم (3509) (5/530)، وقال هذا حديث غريب حدثنا به غير واحد عن صفوان بن صالح، ولا نعرفه إلا من حديث صفوان بن صالح: وهو ثقة عند أهل الحديث، وقد روي هذا الحديث من غير وجه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم، ولا نعلم في كثير شيء من الروايات ذكر الأسماء إلا في هذا الحديث. ورواه ابن ماجه بإسناد غير هذا عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم، وذكر فيه الأسماء (رقم 3861)، والحديث ضعفه الألباني. انظر: ضعيف الجامع، رقم (1946).
- (10) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (6/379) و (22/482).
- (11) دلالة المطابقة هي: دلالة اللفظ على كامل معناه كدلالة "البيت" على البيت كاملاً بجميع مشتملاته. انظر: ابن قدامة، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه (1/71).
- (12) رواه مسلم، رقم (1029).
- (13) انظر: القسطلاني، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (3/33).
- (14) صحيح البخاري، رقم (4086).
- (15) انظر: العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري (17/168-169).
- (16) رواه الإمام أحمد رقم (7066).
- (17) رواه الترمذي، رقم (2639).
- (18) صحيح مسلم، رقم (1994).
- (19) دلالة الالتزام: هي دلالة اللفظ على خارج عن مسماه لازم له لزومًا ذهنيًا. انظر: كاملة الكواري، المجلّى في شرح القواعد المثلى (ص: 104).
- (20) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (18/291)، البغوي، معالم التنزيل (3/253)، ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (5/267).
- (21) انظر: القاسمي، محاسن التأويل (7/115).
- (22) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (11/160).

- (23) انظر: القاسمي، محاسن التأويل (9/ 447).
- (24) انظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (7/ 191).
- (25) ابن عثيمين، تفسير سورة الشورى (ص: 50).
- (26) المرجع السابق: (ص: 51).
- (27) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (11/ 205).
- (28) رواه مسلم في صحيحه (7/ 257).
- (29) انظر: ابن تيمية، منهاج السنة (5/ 106).
- (30) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (18/ 39).
- (31) رواه الطبراني في المعجم الكبير (6/ 52) (رقم ح 548).
- (32) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (18/ 261)، ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (5/ 267)، تفسير السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (2/ 27).
- (33) انظر: الزمخشري، تفسير الكشاف (ص: 649).
- (34) انظر: الرازي، مفاتيح الغيب (20/ 567).
- (35) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (23/ 236)، ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (8/ 41)، تفسير القاسمي، محاسن التأويل (9/ 167).
- (36) الرازي، التفسير الكبير (29/ 488).
- (37) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (20/ 499)، ابن أبي زمنين، تفسير القرآن العزيز، (4/ 40)، البغوي، معالم التنزيل (4/ 8)، القاسمي، محاسن التأويل (8/ 176).
- (38) انظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (ص: 693).
- (39) انظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (8/ 307)، السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (2/ 855).
- (40) الرازي، التفسير الكبير (31/ 20).
- (41) انظر: ابن عثيمين، تفسير سورة الحجرات (ص: 296-297).
- (42) المرجع السابق (ص: 297).
- (43) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن (18/ 39).
- (44) انظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (5/ 155-156)، القاسمي، محاسن التأويل (7/ 41): الشنقيطي، أضواء البيان، (3/ 237).
- (45) انظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (1/ 857).
- (46) انظر: ابن تيمية، الرد على المنطقيين (ص: 523)، ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل (10/ 178).
- (47) البدء في اللغة: مصدر للفعل بدا يبدو بدؤاً: أي ظهر، الباء والداال والواو أصل واحد وهو ظهور الشيء. واصطلاحاً هو: الظهور بعد الخفاء، ومعناه أيضاً: حدوث رأي جديد لم يكن من قبل. وله معانٍ أخرى كلها لا تخرج عن مفهوم تجدد العلم بتجدد الأحداث؛ وهذه المعاني تستلزم سبق الجهل وحدث العلم تبعاً لحدوث المستجدات لقصور العقول عن إدراك المغيبات. انظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة (1/ 212)، ابن منظور، لسان العرب (14/ 66)، غالب عواجي، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام، (1/ 443).

(48) جاء في سفر التكوين الإصحاح السادس، الفقرة 5، 6، 7: «رأى الرب أن شر الإنسان قد كثر في الأرض، وأن كل تصور أفكار قلبه إنما هو شرير كل يوم. فحزن الرب أنه عمل الإنسان، وتأسف في قلبه، فقال الرب أمحو من وجه الأرض الإنسان الذي عملته، الإنسان مع الهائم ودبابات وطيور السماء لأنني حزنت أني عملتهم».

(49) أجاز الشيعة على الله تعالى البدء، ولم يكتفوا بذلك؛ بل توجهوا إلى القرآن والسنة متأولين الآيات لتحقيق أهدافهم، ومستدلين بها لتقوية معتقداتهم وأفكارهم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَمْحُوا اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ وَعِنْدَهُ أُمُ

الْكِتَابِ﴾ [الرعد: 39]، وللإطلاع على مزيد من عقيدة البدء عند الشيعة انظر: الكليني، أصول الكافي (1/ 146)، غالب عواجي، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها (1/ 445).

(50) سبق تخريجه راجع (ص: 9)

(51) رواه مسلم في صحيحه رقم (2626).

(52) رواه البخاري في صحيحه رقم (2245).

المصادر والمراجع :

ابن أبي زمنين، محمد بن عبد الله بن عيسى المري. (2002). تفسير القرآن العزيز (حسين بن عكاشة، ومحمد بن مصطفى الكنز، تحقيق). الفاروق الحديثة.

ابن العربي، محمد بن عبد الله المعافري. (2003). أحكام القرآن (محمد عبد القادر عطا، مراجعة وتخریج). دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1986). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية (محمد رشاد سالم، تحقيق). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1995). مجموع الفتاوى (عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1997). درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول (عبد اللطيف عبد الرحمن، تحقيق). دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1991). درء تعارض العقل والنقل (محمد رشاد سالم، تحقيق، ط2). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1426هـ). بيان تلبیس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية (مجموعة من المحققين، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم الحراني. (1431هـ). الرد على المنطقيين. دار المعرفة.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري (محمد فؤاد عبد الباقي، ترقيم؛ محب الدين الخطيب، إشراف). دار المعرفة.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد التونسي. (1984). التحرير والتنوير: تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد. الدار التونسية للنشر.

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1437هـ). تفسير القرآن الكريم: سورة الشورى. مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.

- ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1437هـ). تفسير القرآن الكريم: سورة فصلت. مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
- ابن عثيمين، محمد بن صالح. (2004). تفسير الحجرات - الحديد (ط1). دار الثريا للنشر والتوزيع.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (1978). شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل. دار المعرفة.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (2001). مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعتلة (سيد إبراهيم، تحقيق). دار الحديث.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (د.ت). بدائع الفوائد. دار الكتاب العربي.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي. (1999). تفسير القرآن العظيم (سامي بن محمد سلامة، تحقيق). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب (ط3). دار صادر.
- ابن الوزير، محمد بن إبراهيم الحسني القاسمي. (1994). العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم (شعيب الأرناؤوط، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد الشيباني. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل (شعيب الأرناؤوط وآخرون، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الألباني، محمد ناصر الدين. (د.ت). ضعيف الجامع الصغير وزيادته. المكتب الإسلامي.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (صحيح البخاري) (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق). دار طوق النجاة.
- البغوي، الحسين بن مسعود. (1999). معالم التنزيل في تفسير القرآن (عبد الرزاق المهدي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- البهقي، أحمد بن الحسين. (1993). الأسماء والصفات (عبد الله بن محمد الحاشدي، تحقيق). مكتبة السوادي.
- البهقي، أحمد بن الحسين. (1401هـ). الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث (أحمد عصام الكاتب، تحقيق). دار الأفاق الجديدة.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1975). سنن الترمذي (أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة عوض، تحقيق). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- التميمي، محمد بن خليفة. (1999). أهل السنة والجماعة في أسماء الله الحسنى (ط1). أضواء السلف.
- الجرجاني، الحسين بن الحسن. (1979). المنهاج في شعب الإيمان (حلي محمد فودة، تحقيق). دار الفكر.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق، ط4). دار العلم للملايين.
- الحكي، حافظ بن أحمد بن علي. (1990). معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول (عمر بن محمود أبو عمر، تحقيق). دار ابن القيم.
- الخطابي، حمد بن محمد. (1992). شأن الدعاء (أحمد يوسف الدقاق، تحقيق، ط3). دار الثقافة العربية.
- الرازي، أحمد بن فارس بن زكريا. (1979). معجم مقاييس اللغة (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- الرازي، محمد بن عمر بن الحسن التيمي. (2000). مفاتيح الغيب (ط3). دار إحياء التراث العربي.

الرضواني، محمود عبد الرازق. (د.ت). *أسماء الله الحسنى الثابتة في الكتاب والسنة*. كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد.

الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس* (مجموعة من المحققين، تحقيق). دار الهداية. الزجاج، إبراهيم بن السري. (1986). *تفسير أسماء الله الحسنى* (أحمد يوسف الدقاق، تحقيق، ط5). دار المأمون للتراث. الزمخشري، محمود بن عمر الخوارزمي. (2009). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل* (ط3). دار المعرفة.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، دار الفجر للتراث القاهرة. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2000). *تفسير أسماء الله الحسنى* (عبيد بن علي العبيد، جمع وإعداد). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

سعيد، أرزقي بن محمد السعيد. (2014). *جهود شيخ الإسلام ابن تيمية في باب أسماء الله الحسنى* (ط1). دار المنهاج. السفاريني، محمد بن أحمد الحنبلي. (1982). *لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرر المضية في عقد الفرقة المرضية* (ط2). مؤسسة الخافقين.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1986). *حاشية السندي على سنن النسائي* (ط2). مكتب المطبوعات الإسلامية. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1995). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفكر. الطبري، محمد بن جرير. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (أحمد محمد شاكر، تحقيق). مؤسسة الرسالة. عبد الله بن عباس. (د.ت). *تنوير المقباس من تفسير ابن عباس* (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، جمع). دار الكتب العلمية.

عواجي، غالب بن علي. (2014). *فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها* (ط10). الدار العصرية. العيني، محمود بن أحمد الحنفي. (د.ت). *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. دار إحياء التراث العربي. القاسمي، محمد جمال الدين. (1998). *محاسن التأويل* (محمد باسل عيون السود، تحقيق). دار الكتب العلمية. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق، ط2). دار الكتب المصرية.

القسطلاني، أحمد بن محمد المصري. (1323هـ). *إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري* (ط7). المطبعة الكبرى الأميرية. الكليني، محمد بن يعقوب. (د.ت). *أصول الكافي*. مكتبة الصدوق. الكتاب المقدس. (د.ت). *العهد القديم: سفر التكوين، الإصحاح السادس*. المهدي، حسين بن محمد. (2009). *صيد الأفكار في الأدب والأخلاق والحكم والأمثال* (عبد الحميد محمد المهدي، مراجعة). مسجل بدار الكتاب رقم (449). مسلم بن الحجاج النيسابوري. (د.ت). *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ* (صحيح مسلم) (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.

References

- Ibn Abī Zamanīn, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh ibn ‘Isā al-Murri. (2002). *Tafsīr al-Qur’ān al-‘Azīz* (Ḥusayn ibn ‘Ukāshah & Muḥammad ibn Muṣṭafā al-Kanz, Eds.). Al-Fārūq al-Ḥadīthah.
- Ibn al-‘Arabī, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh al-Ma‘fīrī. (2003). *Aḥkām al-Qur’ān* (Muḥammad ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā, Rev.).

Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1986). *Minhāj al-Sunnah al-Nabawīyyah fī Naqḍ Kalām al-Shī'ah al-Qadariyyah* (Muḥammad Rashād Sālīm, Ed.). Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Su'ūd al-Islāmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1995). *Majmū' al-Fatāwā* ('Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Qāsim, Ed.). Majma' al-Malik Fahd li-Tibā'at al-Muṣḥaf al-Sharīf.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1997). *Dar' Ta'arūḍ al-'Aql wa-al-Naql aw Muwāfaqat Ṣaḥīḥ al-Manqūl li-Ṣarīḥ al-Ma'qūl* ('Abd al-Laṭīf 'Abd al-Raḥmān, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1991). *Dar' Ta'arūḍ al-'Aql wa-al-Naql* (2nd ed., Muḥammad Rashād Sālīm, Ed.). Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Su'ūd al-Islāmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1426 AH). *Bayān Talbīs al-Jahmiyyah fī Ta'sīs Bida'iḥim al-Kalāmiyyah*. Majma' al-Malik Fahd li-Tibā'at al-Muṣḥaf al-Sharīf.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. (1431 AH). *Al-Radd 'alā al-Manṭiqiyyīn*. Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Ḥajar al-'Asqalānī, Aḥmad ibn 'Alī. (1379 AH). *Fatḥ al-Bārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn 'Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir ibn Muḥammad al-Tūnisī. (1984). *Al-Taḥrīr wa-al-Tanwīr: Taḥrīr al-Ma'nā al-Sadīd wa-Tanwīr al-'Aql al-Jadīd min Tafsīr al-Kitāb al-Majīd*. Al-Dār al-Tūnisiyyah lil-Nashr.
- Ibn 'Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (1437 AH). *Tafsīr al-Qur'ān al-Karīm: Sūrat al-Shūrā*. Mu'assasat al-Shaykh Muḥammad ibn Ṣāliḥ al-'Uthaymīn al-Khayriyyah.
- Ibn 'Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (1437 AH). *Tafsīr al-Qur'ān al-Karīm: Sūrat Fuṣṣilat*. Mu'assasat al-Shaykh Muḥammad ibn Ṣāliḥ al-'Uthaymīn al-Khayriyyah.
- Ibn 'Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (2004). *Tafsīr al-Hujurat-al-Ḥadīd* (1st ed.). Dār al-Thurayyā lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1978). *Shifā' al-'Alīl fī Masā'il al-Qaḍā' wa-al-Qadar wa-al-Ḥikmah wa-al-Ta'līl*. Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (2001). *Mukhtaṣar al-Ṣawā'iq al-Mursalāh 'alā al-Jahmiyyah wa-al-Mu'aṭṭilah* (Sayyid Ibrāhīm, Ed.). Dār al-Ḥadīth.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (n.d.). *Bada'i' al-Fawā'id*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Kathīr, Ismā'il ibn 'Umar al-Dimashqī. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm* (Sāmī ibn Muḥammad Salāmah, Ed.). Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1414 AH). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- Ibn al-Wazīr, Muḥammad ibn Ibrāhīm al-Ḥasanī al-Qāsimī. (1994). *Al-'Awāṣim wa-al-Qawāṣim fī al-Dhabb 'an Sunnat Abī al-Qāsim* (Shu'ayb al-Arna'ūt, Ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Aḥmad ibn Ḥanbal, Aḥmad ibn Muḥammad al-Shaybānī. (2001). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Shu'ayb al-Arna'ūt et al., Eds.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn. (n.d.). *Ḍa'īf al-Jāmi' al-Ṣaḥīḥ wa-Ziyādatuh*. Al-Maktab al-Islāmī.
- Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'il. (1422 AH). *Al-Jāmi' al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min Umūr Rasūl Allāh ﷺ wa-Sunanīh wa-Ayyāmīh (Ṣaḥīḥ al-Bukhārī)* (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.

- Al-Baghawī, al-Ḥusayn ibn Mas'ūd. (1999). *Ma'ālim al-Tanzīl fī Tafsīr al-Qur'ān* ('Abd al-Razzāq al-Mahdī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn. (1993). *Al-Asmā' wa-al-Ṣifāt* ('Abd Allāh ibn Muḥammad al-Ḥashidī, Ed.). Maktabat al-Sawādī.
- Al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn. (1401 AH). *Al-Itiqād wa-al-Hidāyah ilā Sabīl al-Rashād 'alā Madhhab al-Salaf wa-Aṣḥāb al-Ḥadīth* (Aḥmad 'Iṣām al-Kātib, Ed.). Dār al-Āfāq al-Jadīdah.
- Al-Tirmidhī, Muḥammad ibn 'Īsā. (1975). *Sunan al-Tirmidhī* (Aḥmad Muḥammad Shākīr, Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, & Ibrāhīm 'Aṭwah 'Awād, Eds.). Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Al-Tamīmī, Muḥammad ibn Khalīfah. (1999). *Ahl al-Sunnah wa-al-Jamā'ah fī Asmā' Allāh al-Ḥusnā* (1st ed.). Aḍwa' al-Salaf.
- Al-Jurjānī, al-Ḥusayn ibn al-Ḥasan. (1979). *Al-Minhāj fī Shu'ab al-Īmān* (Hilmī Muḥammad Fūdah, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Jawharī, Ismā'īl ibn Ḥammād. (1987). *Al-Ṣiḥāḥ: Tāj al-Lughah wa-Ṣiḥāḥ al-'Arabiyyah* (Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār, Ed., 4th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- Al-Ḥakamī, Ḥāfiẓ ibn Aḥmad ibn 'Alī. (1990). *Ma'ārij al-Qabūl bi-Sharḥ Sullam al-Wuṣūl ilā 'Ilm al-Uṣūl* ('Umar ibn Maḥmūd Abū 'Umar, Ed.). Dār Ibn al-Qayyim.
- Al-Khaṭṭābī, Ḥamad ibn Muḥammad. (1992). *Shā'n al-Du'ā'* (Aḥmad Yūsuf al-Daqqāq, Ed., 3rd ed.). Dār al-Thaqāfah al-'Arabiyyah.
- Al-Rāzī, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakariyyā. (1979). *Mu'jam Maqāyīs al-Lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Rāzī, Muḥammad ibn 'Umar al-Taymī. (2000). *Mafātīḥ al-Ghayb* (3rd ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Riḍwānī, Maḥmūd 'Abd al-Razzāq. (n.d.). *Asmā' Allāh al-Ḥusnā al-Thābitah fī al-Kitāb wa-al-Sunnah*. Kulīyyat al-Sharī'ah wa-Uṣūl al-Dīn, Jāmi'at al-Malik Khalīd.
- Al-Zabīdī, Muḥammad ibn Muḥammad al-Ḥusaynī. (n.d.). *Tāj al-'Arūs min Jawāhir al-Qāmūs* (Group of Editors, Eds.). Dār al-Hidāyah.
- Al-Zajjāj, Ibrāhīm ibn al-Sarī. (1986). *Tafsīr Asmā' Allāh al-Ḥusnā* (Aḥmad Yūsuf al-Daqqāq, Ed., 5th ed.). Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.
- Al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn 'Umar al-Khwārizmī. (2009). *Al-Kashshāf 'an Ḥaqā'iq al-Tanzīl wa-'Uyūn al-Aqāwīl fī Wujūh al-Ta'wīl* (3rd ed.). Dār al-Ma'rīfah.
- Al-Sa'dī, 'Abd al-Raḥmān ibn Nāṣir. (2000). *Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī Tafsīr Kalām al-Mannān*. Cairo: Dār al-Fajr lil-Turāth.
- Al-Sa'dī, 'Abd al-Raḥmān ibn Nāṣir. (2000). *Tafsīr Asmā' Allāh al-Ḥusnā* ('Ubayd ibn 'Alī al-'Ubayd, Comp.). Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah.
- Sa'dī, Arzaqī ibn Muḥammad al-Sa'dī. (2014). *Juhūd Shaykh al-Islām Ibn Taymiyyah fī Bāb Asmā' Allāh al-Ḥusnā* (1st ed.). Dār al-Minhāj.
- Al-Saffārīnī, Muḥammad ibn Aḥmad al-Ḥanbalī. (1982). *Lawāmi' al-Anwār al-Bahiyyah wa-Sawāṭir al-Asrār al-Athariyyah li-Sharḥ al-Durrah al-Muḍīyyah fī 'Aqd al-Firqah al-Mardīyyah* (2nd ed.). Mu'assasat al-Khāfiqayn.

- Al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (1986). *Ḥāshiyat al-Sindī ‘alā Sunan al-Nasā’ī* (2nd ed.). Maktab al-Maṭbū‘āt al-Islāmiyyah.
- Al-Shinqīṭī, Muḥammad al-Amīn ibn Muḥammad al-Mukhtār. (1995). *Aḍwā’ al-Bayān fī Ḍaḥ al-Qur’ān bi-al-Qur’ān*. Dār al-Fikr.
- Al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (2000). *Jāmi‘ al-Bayān fī Ta’wīl al-Qur’ān* (Aḥmad Muḥammad Shakir, Ed.). Mu’assasat al-Risālah.
- Ibn ‘Abbās, ‘Abd Allāh ibn al-‘Abbās. (n.d.). *Tanwīr al-Miqbās min Tafsīr Ibn ‘Abbās* (Majd al-Dīn al-Fayrūzābādī, Comp.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- ‘Awājī, Ghālīb ibn ‘Alī. (2014). *Firaq Mu‘āshirah Tantisib ilā al-Islām wa-Bayān Mawqif al-Islām Minhā* (10th ed.). Al-Dār al-‘Aṣriyyah.
- Al-‘Aynī, Maḥmūd ibn Aḥmad al-Ḥanafī. (n.d.). *‘Umdat al-Qārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- Al-Qāsimī, Muḥammad Jamāl al-Dīn. (1998). *Maḥāsīn al-Ta’wīl* (Muḥammad Bāsīl ‘Uyūn al-Sūd, Ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Qurṭubī, Muḥammad ibn Aḥmad al-Anṣārī. (1964). *Al-Jāmi‘ li-Aḥkām al-Qur’ān* (Aḥmad al-Bardūnī & Ibrāhīm Aṭfaysh, Eds., 2nd ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyyah.
- Al-Qaṣṭallānī, Aḥmad ibn Muḥammad al-Miṣrī. (1323 AH). *Irshād al-Sārī li-Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (7th ed.). Al-Maṭba‘ah al-Amīriyyah al-Kubrā.
- Al-Kulaynī, Muḥammad ibn Ya‘qūb. (n.d.). *Uṣūl al-Kāfi*. Maktabat al-Ṣadūq. The Holy Bible. (n.d.). *Old Testament: Genesis, Chapter 6*.
- Al-Mahdī, Ḥusayn ibn Muḥammad. (2009). *Ṣayd al-Afkār fī al-Adab wa-al-Akhlaq wa-al-Ḥikam wa-al-Amthāl* (‘Abd al-Ḥamīd Muḥammad al-Mahdī, Rev.). Registered at Dār al-Kitāb No. 449.
- Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Naysābūrī. (n.d.). *Al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar bi-Naql al-‘Adl ‘an al-‘Adl ilā Rasūl Allāh* (Ṣaḥīḥ Muslim) (Muḥammad Fu‘ād ‘Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.



The Story of Zechariah (peace be upon him) in the Quran and the Doctrinal Lessons Derived from Them

Dr. Amnah Amer Ali Al-Beshry *

aabeshry@uqu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to explore the theological issues presented in the story of the Prophet of Allah, Zakariya (peace be upon him), and to analyze them within the framework of the various domains of Islamic creed. It examined key issues of Tawhīd, primarily the issue of Du'a' (supplication) in the context of Tawhīd al-Ulūhiyyah, along with the associated theological rulings and Islamic etiquettes, as well as issues of Tawhīd Al-Rubūbiyyah and Al-Asmā' wa Al-Ṣifāt, concerning the affirmation of Allah's attributes, actions, names, and qualities in a manner befitting His majesty. The study also discussed the domain of Prophethood and verified the nature of Zakariya's (peace be upon him) inheritance, affirming that it was an inheritance of prophethood, knowledge, and religion, not wealth, in addition to examining certain issues of Qadar (Divine Decree) embedded in the story. The research adopted the inductive and descriptive analytical approach, based on tracing the Qur'anic texts related to the story of Zakariya (peace be upon him), collecting them, and conducting a theological analytical study in accordance with the methodology of Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah. The study concluded that the effect of 'Tawhīd' is manifested in the servant's behavior, as exemplified by Zakariya (peace be upon him), who turned to his Lord in supplication with certainty of being answered despite natural impediments such as infertility, old age, and physical frailty. The findings also emphasized the obligation not to despair of Allah's mercy and the certainty of His absolute power, and indicated that belief in Allah's names and attributes, such as Al-Sam' (All-Hearing), cultivates love for Allah, submission to Him, and utter dependence upon Him, with the conviction that Allah hears even the hidden supplication and responds to the distressed. The academic significance of this research lies in its examination of the story of Zakariya (peace be upon him) from a theological perspective, and its deduction of several precise theological issues that have not been independently addressed in previous studies, despite their theological and educational importance.

Keywords: stories of the prophets; tawassul; inheritance of prophethood; Al-Sam' (Hearing); Al-Wahhāb (The Bestower)

* Associate Professor, The Department of Theology, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Beshry, A. A. A. (2026) The Story of Zechariah (peace be upon him) in the Quran and the Doctrinal Lessons Derived from Them, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 580 -617.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

قصة زكريا - ﷺ في القرآن، والمسائل العقديّة المُستفادّة منها

د. أمّنة عامر علي البشري *

aabeshry@uqu.edu.sa

الملخص:

هدف البحث إلى استجلاء المسائل العقدية الواردة في قصة نبي الله زكريا عليه السلام، وتحليلها في ضوء أبواب الاعتقاد المختلفة. وتناول البحث أبرز مسائل التوحيد، وفي مقدمتها مسألة الدعاء في باب توحيد الألوهية، وما يتصل بها من أحكام عقدية وأداب شرعية، فضلاً عن مسائل توحيد الربوبية والأسماء والصفات، وما يتعلق بإثبات الخصائص والأفعال والأسماء والصفات لله تعالى على الوجه اللائق بجلاله. كما تطرق البحث إلى باب النبوة، وحقق القول في طبيعة ميراث زكريا عليه السلام، وأنه ميراث نبوة وعلم ودين لا ميراث مال. وتناول كذلك بعض مسائل القدر المتضمنة في القصة. اعتمد البحث المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي، القائم على تتبع النصوص القرآنية المتعلقة بقصة زكريا عليه السلام، وجمعها ودراستها دراسة عقدية تحليلية وفق منهج أهل السنة والجماعة. توصل البحث إلى جملة من النتائج، من أهمها: تجلي أثر التوحيد في سلوك العبد من خلال قصة زكريا عليه السلام، حيث لجأ إلى ربه بالدعاء موقناً بالإجابة رغم قيام الموانع العادية كالعدم وكبر السن ووهن العظم. ومنها: وجوب عدم القنوط من رحمة الله، واليقين بقدرته الله المطلقة التي لا يعجزها شيء. كما أبرزت النتائج أن الإيمان بأسماء الله وصفاته، كصفة السمع، يورث في قلب المؤمن محبة الله والخضوع له والافتقار إليه، يقيناً بأن الله يسمع الدعاء ولو خفي، ويجب دعوة المضطر. تتمثل القيمة العلمية للبحث في تناوله قصة زكريا عليه السلام من منظور عقدي، واستنباطه جملة من المسائل العقدية الدقيقة التي لم تحظَ بدراسة مستقلة في الدراسات السابقة، على الرغم من أهميتها العقدية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: قصص الأنبياء؛ التوسل؛ ميراث النبوة؛ السمع؛ الوهاب.

* أستاذ مشارك، قسم العقيدة، جامعة أم القرى.

للاقتباس: البشري، أ. ع. ع. (2026). قصة زكريا - ﷺ في القرآن، والمسائل العقديّة المُستفادّة منها، المجلة العلمية لكلية التربية، 15 (1)، 580-617

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيِّنا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإنَّ من أصول عقائد أهل الإيمان: أنَّ الإيمان بالرُّسُل ﷺ: إذ هو ركن أساسي من أركان الإيمان الستة، التي لا يتم إيمان العبد إلا بالإيمان بها كلها، ويتعيَّن كذلك الإيمان بجميع الرُّسُل دون تفريق بينهم، كما قال تعالى: ﴿أَمَّا الرُّسُلُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَيْكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ﴾ [البقرة: 285].

وقد قصَّ الله -تعالى- علينا في كتابه العزيز قصص الأنبياء، وبَيَّنَّ سبحانه أنها أحسن القصص، وأنها حقٌّ، وأن فيها عبرة لأولي الألباب، فقال تعالى -بعد قصة عيسى عليه السلام-: ﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ﴾ [آل عمران: 62]، وقال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَفْلِينَ﴾ [يوسف: 3]، وقال ﷺ: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لَأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [يوسف: 111].

وقصص الأنبياء هي من جُملة الغيب الذي لا يعلمه إلا الله -تعالى-، ومما لا يُتَلَقَّى إلا بوحي من الله -تعالى-، كما قال تعالى -بعد ذكر جملة من قصص بعض الأنبياء-: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لَأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [هود: 49]، وقال تعالى -بعد ذكر قصة يوسف عليه السلام-: ﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ﴾ [يوسف: 102]. وذلك نوع مهم من أنواع ما جاء في الأخبار؛ إذ ما في القرآن: إمَّا خبر عن الله -تعالى-، وعن أسمائه وصفاته، وإمَّا خبر عما مضى من خلق السماوات والأرض، وما مضى من أحوال الأمم السابقة، وما جرى للأنبياء معهم من دعوتهم، ونحو ذلك، وإمَّا خبر عما سيأتي في المستقبل، أو ما سيكون يوم القيامة، من أهوال وأحوال، وجنة ونار، ونحو ذلك، وهذا كله دليل واضح وبَيَّنَّ من دلائل نبوة نبيِّنا محمد -ﷺ-، وتقرير نُبوته -ﷺ- من أعظم المطالب الشرعية.

يقول ابن تيمية -رحمته الله-: "والقرآن نفسه قد بَيَّنَّ من آيات نُبوته وبراهين رسالته أنواعًا متعدّدة مع اشتمال كل نوع على عدد من الآيات والبراهين؛ مثال ذلك: إخباره لقومه بالغيب الماضي الذي لا يمكن بشرًا أن يعلمه إلا أن يكون نبيًّا، أو يكون ممَّن تَلَقَّاه عن نبي، وقومه يعلمون أنه لم يتعلم ذلك من بشر، ولا من أهل الكتاب، ولا غيرهم... إلى أن قال:- فكان هذا من أعظم الآيات والبراهين لقومه بأن هذا إنمَّا أعلمه به وأنبأه به الله، ومثل هذا الغيب لا يعلمه إلا نبي، أو من أخذ عن نبي، فإذا لم يكن هو أخذه عن نبي، تعيَّن أن يكون نبيًّا" (1).

وعليه فإن قصة زكريا -عليه السلام- من جُملة القصص الدالة على نُبوته نبيِّنا محمد -ﷺ-، وفيها من العبر والعِظات المُوجبة للتذكُّر والتفكُّر، وفيها من المسائل العقديّة المُوجبة لمعرفتها والوقوف عليها، وعلى أدلتها، وعليه جاء هذا البحث الموسوم بـ: «قصة زكريا -عليه السلام- في القرآن، والمسائل العقديّة المستفادة

منها»: ليحقق بعض الأهداف المرجوة، والله الموفق والمعين.

أهمية الموضوع، وأسباب الاختيار:

تظهر أهمية الموضوع، وأسباب الاختيار، من أوجه:

أحدها: تَعَلُّقُ الموضوع برسول من رسل الله - ﷺ -، الذين يجب الإيمان بهم كلهم دون تفریق، ولا يتم الإيمان بالرسول إلا بالإيمان بهم جميعاً دون استثناء، ومنهم زكريا - ﷺ - موضوع البحث، فهو مَمَّنْ يجب الإيمان به واعتقاد نُبُوتِهِ ورسالته، حتى يتم إيمان المرء كله.

الثاني: تَعَلُّقُ الموضوع بالإيمان بالكتب، وهو كذلك ركنٌ عظيم من أركان الإيمان الستة، التي لا يتم إيمان المرء إلا بالإيمان بها جميعاً، ووجهُ تَعَلُّقِهِ بذلك هو الإيمان بالقرآن الكريم خاتمة الكتب، والمهيمن عليها، والمصدق لما بين يديه من الكتب، ولا يتم الإيمان بالقرآن إلا بالإيمان بكل ما ورد فيه من أخبار، والتصديق بها دون أدنى شك أو ريب، وَمِنْ جُمْلَةِ الأخبار: خبر نبي الله زكريا - ﷺ -، وما قَصَّه الله - تعالى - على عباده من قصصه وأخباره وأحواله.

الثالث: قصة زكريا - ﷺ - هي مِنْ جُمْلَةِ القصص التي تبعث على التفكر والتذكر، وأخذ العبرة منها، وقد تضمنت جُمْلَةً من مسائل الاعتقاد المهمة المتعلقة بأنواع التوحيد الثلاثة، وكذلك بعض مسائل القدر، والنُّبُوتات، وغيرها من مسائل العقيدة المهمة التي يجب على كل مسلم معرفتها ومعرفة أدلتها ودلائلها، والتفكر فيها والعمل بما فيها.

الرابع: إن في قصص الأنبياء - ﷺ - على وجه العموم - مع سائر الأمور الغيبية - دليلٌ بَيِّنٌ وواضح من أعظم دلائل نُبُوتِ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ - ﷺ -، حيث أخبر عليه الصلاة والسلام عما مضى من أحوالهم مع أُمَّهَاتِهِمْ، وهي من الأمور الغيبية التي لا تُستفاد إلا بوحي من الله - تعالى - كما تقدم، وكانت قصة زكريا - ﷺ - من جُمْلَةِ القصص التي فيها دليلٌ بَيِّنٌ على نُبُوتِ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ - ﷺ -، وفي ذلك حُجَّةٌ على أهل الكتاب من بني إسرائيل، وعلى المشركين والكفار عموماً.

أسئلة البحث:

جاء البحث للجواب عن بعض الأسئلة، ليزيل الإشكال عما قد يشكل، منها:

- ما هو الباعث لزكريا - ﷺ - على الدعاء خفية؟

- ما حقيقة استفهام زكريا - ﷺ - في حصوله على الغلام، وذلك عند قوله: ﴿قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا﴾ [مريم: 8].

- هل الميراث الذي طلبه زكريا - ﷺ - لولده من بعده هو ميراث المال، أم ميراث النُّبُوتِ والدِّينِ؟

- هل قوله تعالى: ﴿وَقَدْ خَلَقْنَاكَ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ تَكْ شَيْئًا﴾ [مريم: 9]، يدل على أن المعدوم ليس بشيء؟

أهداف البحث:

أولاً: الحث على التفكير والتذكر في قصة زكريا -عليه السلام-، وأخذ العبرة منها، والعمل بما فيها من آداب وأخلاق، والاهتداء بهديهِ -عليه السلام-، عملاً بما جاء في القرآن الكريم من التدبر والتفكير، ومن الاهتداء بهدي الأنبياء -عليهم السلام-.

ثانياً: الوقوف على مسائل العقيدة المُستفادة من سياق قصته -عليه السلام-، ومعرفة أوجه الدلالة من أدلتها؛ كأدلة التوحيد، والقدر، والنبؤات، وغيرها، والأدلة كُلِّها تَنَوَّعت دلالته على المسائل ازدادت قوة على قوة في الثبوت والإثبات.

ثالثاً: إظهار وإبراز فضائل نبي الله زكريا -عليه السلام-، وإشهارها بين الناس، لتعظم محبته وتعظيمه وتوقيره وإجلاله، وذلك مقصد شرعي، جاء في عموم الأنبياء -عليهم السلام-؛ بياناً لعلو قدرهم وم منزلتهم عند الله -تعالى-، ودفعاً لطغونات الطاعنين فيهم قديماً وحديثاً، وتنزيهاً لهم عما أُلصق بهم، ونحو ذلك من المقاصد. منهُج البحث وأدواته:

تم اعتماد المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي المتضمن جمع النصوص القرآنية ودراستها دراسة عقديّة، وتحليلها، وفُقّ عقيدة أهل السُنّة والجماعة، والاعتماد على كتب التفسير الموثوقة، وغيرها من كتب الاعتقاد الصحيحة السليمة من البدعة، إلا إذا وُجد كلام فيه حَقٌّ أو معنى صحيح في غير كتب التفسير الموثوقة، فإن المنهج العلمي يقتضي ذكره.

حدود البحث:

اقتصر البحث على جمع النصوص الشرعية من كتاب الله -تعالى- التي وردت في حق زكريا -عليه السلام-، حيث قد ورد ذكر اسمه وقصته في ثلاثة مواضع من كتاب الله -تعالى-؛ أولها: في [سورة آل عمران] ضمن قصة مريم -عليها السلام-، من الآية (36) إلى الآية (41)، والموضع الثاني: في أوائل [سورة مريم]، من الآية (1) إلى الآية (11)، وهذان الموضعان فيهما شيء من التفصيل في قصته -عليه السلام-، والموضع الثالث في [سورة الأنبياء]، من الآية (89) إلى الآية (90)، وهذا الموضع فيه شيء من الإجمال دون تفصيل.

أصالة البحث:

تظهر قيمة البحث في كونه يتناول قصة زكريا -عليه السلام-، وما تضمنته من مسائل عقديّة لم تتناولها الدراسات السابقة رغم أهميتها، منها ما تعلق بتوحيد الألوهية، والربوبية، والأسماء والصفات، ومنها ما تعلق ببعض مسائل النبوات، ومنها ما تعلق بمسائل القدر.

الدراسات السابقة:

لم يتم الوقوف على بحث مُفْرَد يتناول قصة زكريا -عليه السلام- من الناحية العقديّة، وإنما وُجدت بعض البحوث التي تناولت قصة زكريا -عليه السلام- من الناحية الموضوعية التفسيرية، أو من الناحية اللغوية والبلاغية

المحضّة، وهي مما لا تُشكّل على هذه الدراسة ألبتة، من أهمها وأظهرها:

1- قصة زكريا -ﷺ- في القرآن (دراسة موضوعية)، لخلود محمد أمين، محمود الحواري، بحث محكم منشور ضمن مجلة جامعة طيبة، الآداب والعلوم الإنسانية، العدد (11) لسنة (1437هـ=2016م)، ص/725-663، مصنّف تحت الدراسات اللغوية والأدبية، جاء في مبحثين؛ الأول: تكلم فيه عن مواضع ورود قصته -ﷺ- في القرآن. الثاني: تكلم فيه عن أحداث القصة، وتناول فيها مناسبة دعائه -ﷺ-، وصفته، وألفاظه، واستجابته، وآية زكريا التي طلبها، وذلك من الناحية الموضوعية والبلاغية.

2- جماليات السُّرد في قصة زكريا -ﷺ- في القرآن، لمنصور بن عبد العزيز المهوس، بحث محكم منشور ضمن مجلة العلوم العربية الإسلامية، جامعة القصيم، مج13، ع1، بتاريخ: سبتمبر-2019م، تخصص لغة، تعرض لقصة زكريا -ﷺ- من الناحية البلاغية، عبر عنها بقوله ص/237: "يبتغي هذا البحث رَصْدَ جماليات السُّرد في قصة زكريا -ﷺ-، وإجراءات تكوُّنها وإنتاجها، وفُقِّ الآليات السُّرديّة الحديثة..."، ولم يتطرّق للجانب العقدي، ولا أي مسألة عقدية، مع كثرتها وأهميتها، ولا غرابة إذ موضوع دراسته مقيد بالجانب البلاغي اللغوي.

فهاتان الدراستان من أهم الدراسات المحكّمة التي ينبغي الإشارة إليها هاهنا تحت الدراسات السابقة، وبالمقارنة بينها وبين موضوع الدراسة نجد الفرق الشاسع، والبُؤن بينها، فقصة زكريا -ﷺ- قد تضمنت مسائل عقدية مهمة وكثيرة، ودقائق عقدية، نبه إليها العلماء، واعتنوا بذكرها وبيانها، ثم طرقها وبيانها وشرحها تحت هذه الدراسة.

وهناك دراسات أخرى تم الوقوف والاطلاع عليها، لكنها لا ترتقي -في نظر الباحثة- لذكرها، وهي مما لا تُشكّل على موضوع البحث، منها: دعاء زكريا -ﷺ- في القرآن الكريم، دراسة تفسيرية موضوعية، إعداد جعفر عايد دسه، كلية العلوم الإسلامية، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد الأول، العدد الثالث، ص (1-25).

ومنها: قصة سيدنا زكريا -ﷺ- في سورة مريم، دراسة تحليلية موضوعية، لأيوب أحمد عبد الجنابي، منشور ضمن مجلة الجامعة العراقية، العدد (57، ج3)، جاء في عشر صحائف، ومما لا يُشكّل على موضوع دراستنا بأي وجه من الوجوه، حيث جاء مقيدا بسورة مريم، وموضوعه دراسة تحليلية موضوعية، لا عقدية.

خطة البحث:

انتظم هذا البحث في مقدمة وتمهيد وخمسة مباحث وخاتمة، على النحو الآتي:
المقدمة: وفيها أهمية البحث، وأسئلته وإشكالياته، وأهدافه، ومنهجه وحدوده، والدراسات السابقة فيه.

تمهيد: وفيه التعريف بـ **زكريا** - عليه السلام -.

المبحث الأول: المسائل العقديّة المتعلّقة بتّوحيّد الألوهيّة.

المبحث الثاني: المسائل العقديّة المتعلّقة بتّوحيّد الرّبوبيّة.

المبحث الثالث: المسائل العقديّة المتعلّقة بتّوحيّد الأسماء والصفات.

المبحث الرابع: المسائل العقديّة المتعلّقة بالنّبوّات.

المبحث الخامس: المسائل العقديّة المتعلّقة بالقدر.

الخاتمة.

المصادر والمراجع.

تمهيد

التّعريف بـ **زكريا** - عليه السلام -.

زكريا - عليه السلام - اسم أعجمي، قيل في نسبه: **زكريا بن حنا**، ويُقال: **زكريا بن دان**، ويُقال: **زكريا بن أدن بن مُسلم بن صدّوق بن مَحْمان بن داود بن سُليمان بن مُسلم بن صَدِيقَة بن بَرْحِيَة بن مَلْقاطية بن ناخُور بن سلوم بن يَهْئانِيا بن حاش بن أني بن خثعم بن سليمان بن داود**، أبو يحيى النبي - عليه السلام -، من بني إسرائيل، وقد قيل غير ذلك في نسبه⁽²⁾.

وقُري (زكريا) في القرآن: بالمد والقصر، وأهل الحجاز يمدون (زكرياء)، ويقصرونه، وأهل نجد يحذفون منه الألف ويصرفونه فيقولون: (زكري)، وفيه أربع لغات: المد والقصر، و(زكري) بتشديد الياء والصّرف، و(زكر) ورأيت (زكريا)، ولم ينصرف (زكرياء) في المد والقصر؛ لأن فيه ألف تأنيث والعُجْمَة والتعريف⁽³⁾.

وكان **زكريا** - عليه السلام - نَجَّارًا، فعن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - ﷺ -: «كَانَ زَكْرِيَّا نَجَّارًا»⁽⁴⁾.

وقد كفل **زكريا** - عليه السلام - مريم بنت عمران، وقد ذكر الله - تعالى - قصة ذلك، وكانت أخت مريم عند **زكريا**، فلما رأى رزقها يأتي من غير كلفة، سأل ربه - ﷻ - ولدًا، وكانت زوجته اسمها: أشياع بنت عِمْران - وهي أخت مريم - فجاءته ببهي - عليه السلام -⁽⁵⁾.

وقيل في وفاته - عليه السلام -: أنه تُوفي مقتولًا مظلومًا؛ وذكر في ذلك قصة⁽⁶⁾، استغريها ابن كثير - رحمه الله -⁽⁷⁾، وقيل: كان هو ويحيى ابنه من الفريق المقتولين المنصوص عليهم في قوله تعالى: ﴿أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا

تَهَوَّى أَنْفُسُكُمْ أَسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴿البقرة: 87﴾⁽⁸⁾.

الْمَبْنَحُ الْأَوَّلُ: الْمَسَائِلُ الْعَقْدِيَّةُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِتَوْحِيدِ الْأُلُوْهِيَّةِ

تضمنت قصص زكريا - ﷺ - تقرير بعض مسائل التوحيد؛ سواء ما تعلّق بتوحيد الربوبية، أو الأسماء والصفات أو تعلّق بتوحيد الألوهية⁽⁹⁾.
وتوحيد الألوهية: هو إفراد الله - جل وعلا - بالعبادة؛ من الدعاء، والاستعانة، والاستغاثة، والذبح، والنذر، وغيرها⁽¹⁰⁾.

وقد ورد في سياق قصص زكريا جملة من المسائل العقدية المتعلقة بتوحيد العبادة، ما يزيد تقرير هذا الأصل الكبير في نفوس الناس، ومن أعظم ما ورد في قصته: دعاء الله - جل وعلا -، وما رافقه من آداب وأحوال تفصيلها على النحو الآتي:

1- إِنْ النَّدَاءُ دُعَاءُ:

قرّر أهل السُّنَّة أن النداء دعاء، فمن نادى الله - تعالى - ليجيب دعاءه، فهو كمن دعاه، وإن كان الدعاء أعم من النداء؛ لأنه قد يكون بغير حرف نداء⁽¹¹⁾، والمقصود هنا: أن النداء يأتي بمعنى الدعاء، وذلك استناداً لأدلة القرآن والسنة، ومن الأدلة التي استندوا إليها ما جرى في قصة زكريا - ﷺ -؛ حيث قال تعالى عن زكريا: ﴿إِذْ نَادَى رَبَّهُ نِدَاءً خَفِيًّا﴾ [مريم: 3]، وقال أيضاً: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ﴾ [آل عمران: 38]، فسعى النداء دعاء؛ لأن مدلولهما واحد، من باب الترادف على معنى واحد، وهذا ظاهر جليّ لمن تدبّر⁽¹²⁾، وهذا ما يدل على أن النداء دعاء؛ حيث إن الدعاء قول القائل: يا الله، يا رحمن يا رحيم، وما أشبه ذلك وهو أيضاً نداء⁽¹³⁾.

وشواهد ذلك من القرآن والسنة: فمن القرآن: قوله عن نوح - ﷺ -: ﴿فَدَعَا رَبُّهُ أَلْتِي مَغْلُوبٌ فَأَتَانِيكَ﴾ [القمر: 10]، وقال عنه في موضع آخر: ﴿وَنُوحًا إِذْ نَادَى مِنْ قَبْلُ فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَأَهْلَهُ مِنَ الْكَرْبِ الْعَظِيمِ﴾ [الأنبياء: 76]، فسماه في موضعٍ دعاءً، وفي موضعٍ نداءً، وقال تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُوا شُرَكَائِيَ الَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُمْ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ مَوْبِقًا﴾ [الكهف: 52]، ففي نفس السياق سعى نداءهم دعاء، وغير ذلك كثير في كلام الله - تعالى -.

ومن السُّنَّة: عن سعد بن أبي وقاص - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - ﷺ -: «دَعْوَةُ ذِي النُّونِ إِذْ دَعَا وَهُوَ فِي بَطْنِ الْحُوتِ: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ سُبْحَنَكَ إِنِّي كُنْتُ مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 87]، فَإِنَّهُ لَمْ يَدْعُ بِهَا رَجُلٌ مُسْلِمٌ فِي شَيْءٍ قَطُّ إِلَّا اسْتَجَابَ اللَّهُ لَهُ»⁽¹⁴⁾، وغير ذلك من الأدلة الكثيرة⁽¹⁵⁾.

وكان غرض أهل السُّنَّة من تقرير هذه المسألة: الرّد على من ادّعى أنه ليس كل نداء ثبت في النصوص الشرعية فهو دعاء؛ حيث إن طوائف من المتكلمين المتأخّرين ادّعوا: أنه ليس كل دعاء ورد في الشرع فهو بمعنى العبادة، وليس كل نداء هو دعاء؛ فينتج عنه ليس كل نداء فهو عبادة، فمن دعا دعاء طلب ومسألة،

ونادى غير الله -تعالى-، فلا يُعد ذلك شرًا بالله -تعالى-؛ لأن مفهوم العبادة عندهم هي: الخضوع التام لمن يُعتقد فيه الربوبية، والذين ينادون غير الله -تعالى- لا يعتقدون ربوبية المدعوين من دون الله -تعالى-⁽¹⁶⁾.

2- أقسام الدُعاء: ينقسم الدُعاء إلى عدة أقسام باعتبارات مُعيّنة، فمنهم من يقسمه إلى: دُعاء مسألة، ودُعاء عبادة، ومنهم من يقسم الدُعاء باعتبار آخر، وهو المقصود الإشارة إليه ضمن قصة زكريا -عليه السلام-، بيانه -كما قرر ذلك صاحب كتاب: الشرك ومظاهره-؛ حيث قال -عليه السلام-: "إنّ الداعي: إمّا أن يدعو بنفسه، أو يدعو له غيره، والداعي بنفسه أو لغيره؛ إمّا أن يدعو الله أو غير الله، بتوسّل أو بدونه، -التوسل يأتي إن شاء الله في الفصل التالي-، والدُعاء من غير توسل ثلاثة أقسام: هي دعاؤك الله وحده، ودُعاء آخر لك، ودُعاء غير الله.

القسم الأول: دُعاء الله وحده في غير توسّل، وهو توحيد مَحْضٌ وعبادة خالصة، إن لم يُعْتَدِ الداعي في دعائه... وهذه أمثلة لهذا القسم من الكتاب والسنة: قال تعالى: ﴿رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ [البقرة: 201]، وقال أيضًا: ﴿رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾ [الفرقان: 74]، وقال أيضًا: ﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]...⁽¹⁷⁾، فذكر من هذا القسم دُعاء زكريا -عليه السلام-، وهذا القسم هو كما قال: وهو توحيد محض وعبادة خالصة، وهكذا أدعية الأنبياء هي توحيد محض، وعبادة خالصة.

3- آداب الدُعاء: ورد في قصة زكريا جُملة من الآداب التي ينبغي مراعاتها عند دُعاء الله -جل وعلا-، والتضرّع بين يديه -عليه السلام-، وهي:

أ- الإسرار في الدُعاء: ويدل عليه قوله -تعالى-: ﴿إِذْ نَادَى رَبَّهُ نِدَاءً خَفِيًّا...﴾ [مريم: 1-11]، فالنداء هنا كما تقرر سابقا هو الدُعاء، والآية تدل على استحباب إسرار الدُعاء⁽¹⁸⁾، وثناؤه -جل وعلا- عليه بكون دعائه خَفِيًّا يدل على أن إخفاء الدُعاء أفضل من إظهاره⁽¹⁹⁾.

وفي علة إخفائه خمسة أقوال:

أحدها: لأنه أقرب إلى الإخلاص، وأبعد من الرياء. الثاني: لأنه دعا في جَوْف الليل، وهو ساجد. الثالث: لأنه استحيا من الناس أن يدعو جَهْرًا، فيقولون: انظروا إلى هذا الشيخ يسأل الولد في حالة لا يمكن فيها الولد عادة لكِبَرِ سِنِّه وِسِّنِ امرأته، وكونها عاقراً. والرابع: لئلا يعاديه بنو عمه، ويظنوا أنه كَرِهَ أن يُلُوا مكانه بعده. الخامس: لأنه طلب أمراً دُنْيَوِيًّا، فإن أجاب الله دُعاءه فيه نال ما كان يريد، وإن لم يُجِبْه لم يعلم ذلك أحد⁽²⁰⁾، إلى غير ذلك من الأقوال.

والأظهر: أن السر في إخفائه هو كون الإخفاء أفضل من الإعلان في الدُعاء⁽²¹⁾؛ وحيث كان المعروف من أدعية الأنبياء أنهم يسلكون الأكمل والأفضل حال الدُعاء، وهو الذي أمر الله -تعالى- به عباده، كما في

قوله تعالى: ﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [الأعراف: 55]، وقال جل وعلا: ﴿وَاذْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ وَلَا تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ﴾ [الأعراف: 205].

ومن السُّنَّة: عن أبي موسى الأشعري -رضي الله عنه- قال: كُنَّا مع رسول الله -ﷺ-، فكنا إذا أشرَفنا على وادٍ هَلَّلْنَا وكَبَّرْنَا، ارتفعت أصواتنا، فقال النبي -ﷺ-: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ ارْزِعُوا عَلَى أَنْفُسِكُمْ؛ فَإِنَّكُمْ لَا تَدْعُونَ أَصَمَّ وَلَا غَائِبًا، إِنَّهُ مَعَكُمْ، إِنَّهُ سَمِيعٌ قَرِيبٌ، تَبَارَكَ اسْمُهُ وَتَعَالَى جَدُّهُ» (22).

ب- التَّوَسُّلُ الْمَشْرُوعُ:

ورد في الكتاب والسُّنَّة أنواعًا من التَّوَسُّلَاتِ الْمَشْرُوعَةِ؛ منها: التَّوَسُّلُ بِأَسْمَاءِ اللَّهِ وَصِفَاتِهِ، ومنها التَّوَسُّلُ بِالطَّاعَاتِ وَالْعِبَادَاتِ، ومنها التَّوَسُّلُ بِدَعَاءِ الرَّجُلِ الصَّالِحِ، وغيرها (23)، وأما في قصة زكريا -ﷺ- فقد وردت بعض أنواع التَّوَسُّلَاتِ:

منها: التَّوَسُّلُ إِلَى اللَّهِ -تعالى- بحال العبد، وما يصيبه من الضعف والوهن، وهو نوع من أنواع الافتقار والتذلل بين يدي الله -جل وعلا-، وهو من أحب الوسائل في دعاء الله، وشاهده في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاسْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ [مريم: 4]؛ أي: وهى وضعف، وإذا ضعف العظم الذي هو عماد البدن، ضعف غيره، ﴿وَاسْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ لأن الشَّيْبَ دَلِيلُ الضَّعْفِ وَالْكِبَرِ، ورسول الموت ورائده، ونذيره، فتوسل إلى الله -تعالى- بضعفه وعجزه، وهذا من أحب الوسائل إلى الله؛ لأنه يدل على التَّوَكُّلِ مِنَ الْحَوْلِ وَالْقُوَّةِ، وتعلَّق القلب بحَوْلِ اللَّهِ وقوته (24).

قال الشنقيطي -رحمته الله-: "وهذا الذي ذكره هنا من إظهار الضعف يدل على أنه ينبغي للداعي إظهار الضعف والخشية والخشوع في دعائه" (25).

ومنها: ما أشار ابن تيمية، وتابعه ابن القيم -رحمهما الله- إلى نوع من أنواع التَّوَسُّلِ -في سياق الكلام على نَوْعِي الدَّعَاءِ- وهو التَّوَسُّلُ بِمَا يَنْعَمُ اللَّهُ بِهِ عَلَى عِبَادِهِ، من أنواع النعم الكثيرة، ومنها إجابة دعوة الداعين، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: 4]؛ وهذا توسل إلى الله بإنعامه عليه، وإجابة دعواته السابقة، فسأل الذي أحسن سابقا، أن يتمم إحسانه لاحقا (26).

قال ابن تيمية -رحمته الله-: "وأما قول زكريا -ﷺ-: ﴿وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: 4]، فقد قيل: إنه دعاء المسألة؛ والمعنى: أنك عَوَّدْتَنِي إجابتك ولم تُشَقِّنِي بالرد والحرمان؛ فهو توسل إليه -ﷺ- بما سلف من إجابته وإحسانه وهذا ظاهر هاهنا" (27).

وقال ابن القيم -رحمته الله-: "وأما قول زكريا -ﷺ-: ﴿وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: 4]، فقد قيل: إنه دعاء المسألة، والمعنى: إنك عَوَّدْتَنِي إجابتك وإسعافك، ولم تُشَقِّنِي بالرد والحرمان، فهو توسل إلى الله -تعالى- بما سلف من إجابته وإحسانه، كما حُكي أن رجلاً سأل رجلاً وقال: أنا الذي أحسنت إلي وقت كذا وكذا، فقال: مرحبا بمن توسل إلينا بنا، وقضى حاجته، وهذا ظاهر هنا، ويدل عليه أنه قدَّم ذلك أمام

طلبه الولد، وجعله وسيلة إلى ربه، فطلب منه أن يجاريه على عادته التي عوّده من قضاء حوائجه، وإجابته إلى ما سأل⁽²⁸⁾.

ج- الرّغبة والرّهبة والخشوع:

جاء في سياق ذكر زكريا -عليه السلام- أنه من جُملة الأنبياء الذين يدعون ربهم رغبة ورهبة، ومن الخاشعين، كما في قوله تعالى: ﴿وَزَكَرِيَّا إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ ٨٩ فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسْرِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَشِيعِينَ ٩٠﴾ [الأنبياء: 89-90].

وأصل الرغبة في اللغة: الطلب والسؤال، ومنه الرغبة في الشيء؛ أي: الإرادة له، والطمع فيه⁽²⁹⁾، وفي الشرع: هي طلب الوصول إلى الشيء المحبوب، والرغبة إلى الله: الطمع في ما عنده وأعده الله للمؤمنين، وهي ثمرة الرجاء⁽³⁰⁾.

وأصل الرّهبة: الخوف والفرع، يقال: رهب الشيء رهبة ورهبا ورُهباً؛ أي: خافه⁽³¹⁾، وفي الشرع: الإمعان في الفرع من المرهوب، والهروب من المكروه⁽³²⁾.

وأما الخشوع: فأصله: الخضوع والسكون، ويكون في الصوت، وفي البدن والبصر⁽³³⁾، وفي الشرع: عمل قلبي، يتضمن انكسار القلب لله -تعالى-، وخضوعه وسكونه عن التفاته إلى غير من هو بين يديه⁽³⁴⁾.

والمقصود هنا: أنّ من أحوال الأنبياء والمرسلين في الدعاء -ومنهم زكريا -عليه السلام-: أنهم كانوا يجمعون بين الرغبة والرّهبة، مع الخشوع والانكسار لله -جل وعلا-، وهذه الأركان من أعلى مقامات العبادة، ومن أعظم ما يقتزن بحال الدعاء.

ولهذا فإنه "لا يُتصوّر أن يخلو داعٍ لله -دعاء عبادة أو دعاء مسألة- من الرغب والرهب، ومن الخوف والطمع"⁽³⁵⁾.

وخالف هذّي الأنبياء -عليهم السلام-: طوائف الصّوفيّة، ومن تبعهم، فقالوا: لا نعبد الله -تعالى- رغبةً فيما عنده، ولا رهبةً مما عنده، بل إنما نعبد الله حبّاً لذاته⁽³⁶⁾.

وهذا منهج فاسد باطل، مخالف للنصوص الشرعية، ولهذّي الأنبياء، ولمن تبعهم من أهل الإيمان، كما قال تعالى: ﴿أُولَٰئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ﴾ [الإسراء: 57]؛ فابتغاء الوسيلة هي محبته الداعية إلى التقرب إليه، ثم ذكر بعدها الرجاء والخوف، فهذه طريقة عباده وأوليائه، قد جمعها الله في هذه المقامات الثلاث⁽³⁷⁾.

وقال تعالى في وصف أهل الإيمان: ﴿تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ [السجدة: 16].

بل كان أهل العلم يقولون: من عبد الله بالحب وحده فهو زنديق، ومن عبده بالرجاء وحده فهو

مُزَجَّي، ومن عبده بالخوف وحده فهو حَزُورِي، ومن عبده بالحب والخوف والرجاء فهو مُؤْمِن مُوَحَّد (38).

المَبْحَثُ الثَّانِي: الْمَسَائِلُ الْعَقْدِيَّةُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِتَوْحِيدِ الرُّبُوبِيَّةِ

توحيد الربوبية: هو إفراد الله - جل وعلا - بأفعاله - ﷻ -؛ كالخلق، والملك، والرزق ونحو ذلك، أو الإقرار بأن الله خالق كل شيء، المالك، المدبر، المحيي المميت، ونحوه (39).

وقد تضمنت قصة زكريا - ﷺ - جملة من مسائل الربوبية، بيأنها على النحو الآتي:

1- إثبات رُبُوبِيَّةِ الْخَالِقِ - جل وعلا -: الله - جل وعلا - هو الرب الذي له مطلق الربوبية على خلقه أجمعين، ويرجع أصل الرب في اللغة إلى ثلاثة أصول: السيد. والمصلح. والمالك، وقد يتصرف في وجوه غير ذلك، غير أنها تعود إلى بعض هذه الوجوه (40)، وربنا - جل ثناؤه - السيد الذي لا شبيه له، ولا مثل في سُودِّهِ، والمصلح أمر خلقه بما أسبغ عليهم من نعمه، والمالك الذي له الخلق والأمر (41).

ويكثر على لسان الأنبياء - ﷺ - استعمال اسم (الرب) في دعائهم وندائهم به - ﷻ -، وقد جاء ذلك على لسان زكريا - ﷺ - في مواضع، كما في قوله - تعالى: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ﴾ إلى قوله: ﴿وَأَذْكُرَنَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحَ بِأَلْعَنِيِّ وَالْإِبْرَ﴾ [آل عمران: 38-41] وفيها إثبات اسم الرب - تعالى - في خمسة مواضع. وكما في قوله تعالى: ﴿كَمْ يَبْعَثُ ١ ذِكْرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ عَبْدَهُ زَكَرِيَّا ٢﴾ إلى قوله: ﴿قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً﴾ قَالَ ءَاتِنَاكَ آلًا نَكَلِّمُ النَّاسَ لَيْلًا سَوِيًّا ١٠﴾ [مريم: 1-10]، وفيها إثبات اسم الرب - تعالى - في ثمانية مواضع.

وقال تعالى: ﴿وَزَكَرِيَّا إِذْ نَادَى رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ﴾ [الأنبياء: 89]، ففيه إثبات اسم الرب - تعالى - في موضعين، وإضافته في الموضع الأول إلى زكريا، وأنه - ﷻ - (ربه)، كما أنه رب المخلوقات جميعًا، وفي الموضع الثاني دعاء زكريا باسم الرب - تعالى - فقال: (رب).

وفي إضافة رب إلى ضمير النبي - ﷺ - وإلى ضمير زكريا - ﷻ - من التنويه بهما، وذلك في قوله تعالى: ﴿رَحِمْتَ رَبَّكَ﴾ (42)، لأن الإضافات إلى الرب - تعالى - على قسمين: إضافة ملك وخلق، تقتضي التشريف؛ كإضافة بيت الله، وناقة الله، ورسول الله، ونحوها. وإضافة صفات ومعاني، وهذه تقتضي إثبات الصفات للرب - تعالى -، وأنها قائمة به - ﷻ -، غير بائنة منه، ولا منفصلة عنه (43).

2- إثبات الخلق:

إن من خصائص الربوبية: الخلق، وهو في الأصل: التقدير، أو الإيجاد والإبداع على مثال لم يُسبق له (44)، والخلق من أعظم وأظهر خصائص الرب - جل وعلا -؛ إذ هو - ﷻ - المتفرد بالإيجاد والإبداع والاختراع، وهو في حقيقته: (إبداع الكائنات من العدم) (45).

وقد ورد في سياق قصة زكريا إثبات خلق الله - جل وعلا - لمخلوقاته، كما في قوله تعالى: ﴿قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ وَقَدْ خَلَقْتُكَ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ تَكُ شَيْئًا﴾ [مريم: 9]؛ أَي: وَمَنْ خَلَقَكَ وَلَمْ تَكُ شَيْئًا فَهُوَ قَادِرٌ

عَلَى أَنْ يُرْزَقَ الْوَلَدَ الْمَذْكُورَ كَمَا لَا يَخْفَى، وَهَذَا الَّذِي قَالَهُ هُنَا لِرُكْنِيَا: مِنْ أَنَّهُ خَلَقَهُ وَلَمْ يَكْ شَيْئًا أَشَارَ إِلَيْهِ بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْإِنْسَانِ فِي مَوَاضِعٍ أُخَرَ، كَقَوْلِهِ: ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ يَكْ شَيْئًا﴾ [مريم: 67]، وَقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَّذْكُورًا﴾ [الإنسان: 1].
والآية: فيها دليل على أن المعدم ليس بشيء، وَنَظِيرُهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا﴾ [النور: 39]، وَهَذَا هُوَ الصَّوَابُ، خِلَافًا لِلْمُعْتَرِجَةِ الْقَائِلِينَ: إِنَّ الْمَعْدُومَ الْمُمْكِنَ وَجُودَهُ شَيْءٌ، مُسْتَدِلِّينَ لِذَلِكَ بِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [يس: 82]، قَالُوا: قَدْ سَمَّاهُ اللَّهُ شَيْئًا قَبْلَ أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ، وَهُوَ يَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ شَيْءٌ قَبْلَ وَجُودِهِ⁽⁴⁶⁾.

والصواب: ما عليه الجمهور من أن المعدم ليس بشيء في الخارج؛ إذ التحقيق أن الشيء اسم لما يوجد في الأعيان، ولما يتصور في الأذهان، فما قدره الله وعلم أنه سيكون هو شيء في التقدير والعلم والكتاب، وإن لم يكن شيئاً في الخارج، ومنه قوله: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [يس: 82]، ولفظ الشيء في الآية يتناول هذا وهذا، فهو على كل شيء ما وجد وكل ما تصوره الذهن موجودا إن تصور أن يكون موجودا قدير؛ لا يستثنى من ذلك شيء، ولا يزداد عليه شيء⁽⁴⁷⁾.

وهذا مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ زَلْزَلَةَ السَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ﴾ [الحج: 1]، فيكون شيئاً في العلم والذكر والكتاب، لا في الخارج، وعليه يكون قوله جل وعلا: ﴿وَقَدْ خَلَقْنَاكَ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ تَكْ شَيْئًا﴾ [مريم: 9]؛ أي: لم تكن شيئاً في الخارج، وإن كان شيئاً في علمه -تعالى-⁽⁴⁸⁾.

وجه آخر: أن ذلك المعدم لما تعلق الإرادة بإيجاده، صار تحقق وقوعه كوقوعه بالفعل، كقوله: ﴿أَتَى أَمْرُ اللَّهِ فَلَا تَسْتَعْجِلُوهُ﴾ [النحل: 1]، وقوله: ﴿وَنُفِخَ فِي الصُّورِ﴾ [الكهف: 99]، وقوله: ﴿وَأَشْرَقَتِ الْأَرْضُ بِنُورِ رَبِّهَا وَوُضِعَ الْكِتَابُ وَجَاءَ بِالنَّبِيِّينَ﴾ الآية [الزمر: 69]، وقوله: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ الآية [الزمر: 71]، وقوله: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ﴾ الآية [الزمر: 73]، وأمثال ذلك، كل هذه الأفعال الماضية الدالة على الوقوع بالفعل فيما مضى أطلقت مراداً بها المستقبل؛ لأن تحقق وقوع ما ذكر صيره كالواقع بالفعل، وكذلك تسميته شيئاً قبل وجوده لتحقيق وجوده بإرادة الله -تعالى-⁽⁴⁹⁾.

3- إثبات الرزق لله -تعالى-:

إن من خصائص ربوبية الخالق -جل وعلا-: انفراد بالرزق المطلق، والواسع، وأنه يرزق من يشاء بغير حساب؛ أي: من غير عَدٍّ ولا إحصاء؛ إذ خزائنه مليئة لا يغيضها شيء، وقد جاء ذلك في سياق قصة زكريا -عليه السلام-، وسؤاله مريم -عليها السلام-، واستفهامه عما كان يجده عندها من الرزق في محرابها، فقال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: 37]؛ فخير من الله أنه يسوق إلى من يشاء من خلقه رزقه بغير إحصاء ولا عدد يحاسب عليه عبده؛ لأنه جل ثناؤه لا ينقص سوقه ذلك إليه كذلك خزائنه، ولا يزيد إعطاؤه إياه، ومحاسبته عليه في ملكه، وفيما لديه شيئاً، ولا يعزب عنه علم ما يرزقه، وإنما يحاسب

من يعطي ما يعطيه مَنْ يخشى النقصان من ملكه، بخروج ما خرج من عنده بغير حساب معروف، ومن كان جاهلاً بما يعطي على غير حساب⁽⁵⁰⁾.

ومن معاني الرزق الثابتة في قصة زكريا -عليه السلام-: هو طلبه -عليه السلام- أن يهبه الولد، والولد هو جُملة الأرزاق الموهوبة، كما في قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذَّكَوَرَةَ ٤٩ أَوْ يَرْوِّجُهُمْ ذُكْرَانًا وَإِنثًا وَيَجْعَلُ مَنْ يَشَاءُ عَقِيمًا إِنَّهُ عَلِيمٌ قَدِيرٌ ٥٠﴾ [الشورى: 49-50]. وكان الباعثُ له على هذه المسألة: أَنَّهُ لَمَّا كَفَلَ مَرْيَمَ بِنْتَ عِمْرَانَ بْنِ مَائَانَ، وَكَانَ كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا مَحْرَمًا وَجَدَ عِنْدَهَا فَاكِهَةً فِي غَيْرِ أَوَانِهَا، وَلَا فِي أَوَانِهَا، وَهَذِهِ مِنْ كَرَامَاتِ الْأَوْلِيَاءِ، فَعَلِمَ أَنَّ الرَّاغِبَ لِلشَّيْءِ فِي غَيْرِ أَوَانِهِ قَادِرٌ عَلَى أَنْ يَرْزُقَهُ وَلَدًا، وَإِنْ كَانَ قَدْ طَعَنَ فِي سِنِّهِ⁽⁵¹⁾.

وكان طلبه -عليه السلام- مُقَيِّداً بالولد الصالح، أو الذرية الطيبة، كما هي دعوة الأنبياء والمؤمنين، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]، وفي قوله جل وعلا: ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا ٥ يَرْثُنِي وَيَرِثْ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا ٦﴾ [مريم: 5-6]؛ أي: مرضياً عندك، وعند خلقك في أخلاقه وأقواله وأفعاله ودينه⁽⁵²⁾.

فأجابه الله تعالى طلبه، ورزقه يحيى -عليه السلام- نبياً صالحاً؛ فقال تعالى: ﴿يُحْيِي خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحَكَمَ صَبِيًّا ١٢ وَحَنَانًا مِّنْ لَّدُنَّا وَزَكَاةً وَكَانَ تَقِيًّا ١٣ وَبَرًّا بِوَلَدَيْهِ وَلَمْ يَكُنْ جَبَّارًا عَصِيًّا ١٤ وَسَلَّمٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا ١٥﴾ [مريم: 12-15]، بل وأصلح له زوجته؛ فقال جل وعلا: ﴿وَزَكَرِيَّا إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ ٨٩ فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَاهُ لَهُ زَوْجَهُ﴾ [الأنبياء: 89-90]، وقيل في إصلاح زوجته: كَانَتْ عَقِيمًا، فَأَصْلَحَهَا بِأَنْ جَعَلَهَا وَلُودًا، وَقَالَ آخِرُونَ: كَانَتْ سَيِّئَةَ الْخُلُقِ، فَأَصْلَحَهَا اللَّهُ لَهُ بِأَنْ رَزَقَهَا حُسْنَ الْخُلُقِ⁽⁵³⁾.

"وَالصَّوَابُ مِنَ الْقَوْلِ فِي ذَلِكَ أَنْ يُقَالَ: إِنَّ اللَّهَ أَصْلَحَ لَزَكَرِيَّا زَوْجَهُ، كَمَا أَخْبَرَ تَعَالَى ذِكْرَهُ، بِأَنْ جَعَلَهَا وَلُودًا، حَسَنَةَ الْخُلُقِ، لِأَنَّ كُلَّ ذَلِكَ مِنْ مَعَانِي إِصْلَاحِ إِنَائِهَا. وَلَمْ يُخَصِّصِ اللَّهُ -جَلَّ ثَنَاؤُهُ- بِذَلِكَ بَعْضًا دُونَ بَعْضٍ فِي كِتَابِهِ، وَلَا عَلَى لِسَانِ رَسُولِهِ، وَلَا وَضَعَ عَلَى خُصُوصِ ذَلِكَ دَلَالَةً، فَهُوَ عَلَى الْعُمُومِ، مَا لَمْ يَأْتِ مَا يَجِبُ التَّسْلِيمُ لَهُ بِأَنَّ ذَلِكَ مُرَادٌ بِهِ بَعْضٌ دُونَ بَعْضٍ"⁽⁵⁴⁾.

4- الوهب:

ورد في سياق قصة زكريا -عليه السلام- إثبات صفة (الوهب) لله -جل وعلا-، وهو صفة فعلية تتعلق بمشيئة الرب -تعالى-، وهو يفيد معنى الرزق والعطاء، اللذان هما من خصائص الربوبية، قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ﴾ [الأنبياء: 90]، وأصل الوهب: من وهب: الدال على إعطاء الشيء بلا عوض، يقال: وهب يهب وهباً وهبةً، فهو واهب ووهاب، والهبّة: أن تجعل ملكك لغيرك بغير عوض، ورجل وهاب: كثير الهبة لأمواله⁽⁵⁵⁾.

وكان ﷺ قد دعا بما يناسب هذا الفعل؛ ويناسب حاله، كما في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]، وذلك لعلمه بهذه الصفة، وأن الله -تعالى- يهب عباده ما يشاء مما يسألونه ويطلبونه.

وقد جاء في مواضع من كتاب الله تعالى تعلق هذا الفعل بطلب الولد، وهبة الأولاد، كما في قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [إبراهيم: 39]، وقوله جل وعلا: ﴿يَهَبْ لِمَنْ يَشَاءُ إِنثًا وَيَهَبْ لِمَنْ يَشَاءُ الذَّكَورَ﴾ [الشورى: 49]، وهذه الآية مما تبين أن الوهب فعل من أفعال الله -جل وعلا-، يتعلق بمشيئته وقدرته -ﷻ-.

ومنه ثبوت اسم (الوهاب) لله -جل وعلا-، كما في قوله -تعالى-: ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ﴾ [آل عمران: 8]، وفي قوله -جل وعلا-: ﴿أَمْ عِنْدَهُمْ خَزَائِنُ رَحْمَةِ رَبِّكَ أَلْعَزِيزِ الْوَهَّابِ﴾ [ص: 9]، وفي قوله -ﷻ-: ﴿قَالَ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَهَبْ لِي مُلْكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ مِنْ بَعْدِي إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ﴾ [ص: 35].

والوهاب: الكثير الهبة والعطية، وفَعَّال في كلام العرب للمبالغة، فالله -ﷻ- وهَّاب يهب لعباده واحداً بعد واحد ويعطيهم، فجاءت الصفة على فَعَّال؛ لكثرة ذلك وتردده، والهبة: الإعطاء تفضُّلاً وابتداءً من غير استحقاق⁽⁵⁶⁾، وقيل: الوهاب: هو الذي يجود بالعطاء عن ظهر يدٍ، من غير استثناء، والهبة تملك الشيء بلا مثل، والمثل في الشرع على وجهين: قيمة وثمان، والله -تعالى- وهَّاب الهبات كلها⁽⁵⁷⁾، ولا يستحق أن يُسَمَّى وهَّاباً إلا مَنْ تصرف مواهبه في أنواع العطايا، فكثرت نوافله ودامت، والمخلوقون إنما يملكون أن يهبوا مالا، أو نوالاً في حال دون حال، ولا يملكون أن يهبوا شفاءً لسقيم، ولا ولداً لعقيم، ولا هدىً لضلال، ولا عافيةً لذئ بلاء، والله الوهاب -سبحانه- يملك جميع ذلك⁽⁵⁸⁾.

المَبْحَثُ الثَّالِثُ: الْمَسَائِلُ الْعَقْدِيَّةُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِتَوْحِيدِ الْأَسْمَاءِ وَالصِّفَاتِ

توحيد الأسماء والصفات: هو اعتقاد انفراد الرب -جل جلاله- بالكمال المطلق من جميع الوجوه، وذلك بإثبات ما أثبتته الله لنفسه، أو أثبتته له رسوله -ﷺ- من جميع الأسماء والصفات، ومعانيها وأحكامها، الواردة في الكتاب والسنة، على الوجه اللائق بعظمته وجلاله، من غير نفي لشيء منها، ولا تعطيل ولا تحريف ولا تمثيل، ونفي ما نفاه عن نفسه، أو نفاه عنه رسوله -ﷺ-، من النقائص والعيوب، وعن كل ما ينافي كماله⁽⁵⁹⁾.

وقد تضمنت قصة زكريا -ﷺ- جملة من مسائل الباب؛ حيث ورد فيها بعض الأسماء والصفات والأفعال المضافة إلى الرب -تعالى-، القائمة بذات الرب -جل وعلا-، على الوجه اللائق به -ﷻ- وهي على الترتيب بحسب ورودها في قصته ﷻ:

1- الرحمة:

صفة فعلية ثابتة للرب -جل وعلا- في نصوص القرآن والسنة، وردت في أول قصة زكريا -عليه السلام- كما في [سورة مريم]؛ حيث قال الله -جل وعلا-: ﴿كَمْ يَعْصِرُ ١ ذِكْرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ عَبْدَهُ زَكَرِيَّا ٢﴾ [مريم: 1-2]، بين جل وعلا في هذه الآية: أن هذا الذي يُتلى في أول هذه السورة الكريمة هو ذكر الله رحمته التي رحم بها عبده زكريا حين ناداه نداء خفياً؛ أي: دعاه في سر وخفية⁽⁶⁰⁾.

فكان في تقديم الخبر بأن الله رحمه اهتمام بهذه المنقبة له، والإنباء بأن الله يرحم من التجأ إليه، مع ما في إضافة رب إلى ضمير النبي -ﷺ-، وإلى ضمير زكريا من التنويه بهما⁽⁶¹⁾.

وقيل: المعنى: ذكر ربك عبده برحمته⁽⁶²⁾؛ أي: هذا الذي نتلوه عليك ذكر رحمة ربك عبده بالرحمة؛ لأن ذكر الرحمن إياه لا يكون إلا بالله -ﷻ-، والمعنى: ذكر ربك عبده بالرحمة⁽⁶³⁾، والأول: هو الأظهر والصواب⁽⁶⁴⁾.

وعلى كلا المعنيين فالآية فيها إثبات صفة الرحمة لله -تعالى-، وهي على قسمين؛ الأولى: رحمة عامة، تشمل جميع المخلوقات، حتى الكفار، كما في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْماً﴾ [غافر: 7]، الثانية: رحمة خاصة، يرحم بها عباده المؤمنين، كما في قوله تعالى: ﴿وَكَانَ بِالْمُؤْمِنِينَ رَحِيماً﴾ [الأحزاب: 43]⁽⁶⁵⁾، وعلى رأس المؤمنين: الأنبياء والمرسلين، ومنهم زكريا -عليه السلام- الذي خصه بها هاهنا.

2- السمع:

السمع من صفات الله -جل وعلا- القائمة به -ﷻ-، الثابتة له بأدلة القرآن والسنة، وأجمع عليها السلف والأئمة.

ومنه اسم الله السميع، وهو: الذي أحاط سمعه بجميع المسموعات، فكل ما في العالم العلوي والسفلي من الأصوات يسمعه؛ سرها وعلنها، وكأنها لديه صوت واحد، لا تختلط عليه الأصوات، ولا تخفى عليه جميع اللغات، والقريب منها والبعيد، والسر والعلانية عنده سواء⁽⁶⁶⁾.

وقد ورد إثبات صفة (السمع) لله -جل وعلا- في سياق دعاء زكريا ربه بأنه يهب له ذرية طيبة؛ لاعتقاده أن الله تعالى يسمع الدعاء، وأنه المجيب وحده لا شريك له، كما في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]، وسمع الله تعالى هاهنا معناه: المجيب؛ إذ السمع المضاف إلى الله في النصوص الشرعية على قسمين⁽⁶⁷⁾:

الأول: سماع الأصوات وإدراكها؛ أي: يتعلق بالمسموعات، والمعنى: أن الله -تعالى- يسمع جميع الأصوات الظاهرة والباطنة، والجلية والخفية، وإحاطته التامة بها، وهو بدوره ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ- يسمع: يقصد به: بيان الإحاطة، وعموم الإدراك؛ كما في قوله جل وعلا: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَدِّلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُزَكُماً إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ [المجادلة: 1]، وهو بهذا المعنى

من الصفات الذاتية، وإن كان المسموع حادثاً، ومنه الحديث: «إِنَّكُمْ لَيْسَ تَدْعُونَ أَصَمًّا وَلَا غَائِبًا، إِنَّكُمْ تَدْعُونَ سَمِيعًا بَصِيرًا»⁽⁶⁸⁾.

ب- ما يقصد به: النصر والتأييد؛ كقوله تعالى: ﴿قَالَ لَا تَخَافَا إِنِّي مَعَكُمَا أَسْمَعُ وَأَرَى﴾ [طه:46]، وهو بهذا المعنى من الصفات الفعلية؛ لأنه مقرون بسبب.

ج- ما يقصد به التهديد؛ كقوله تعالى: ﴿أَمْ يَحْسَبُونَ أَنَّا لَا نَسْمَعُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ بَلَىٰ وَرُسُلْنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُمُونَ﴾ [الزخرف:80].

الثاني: سمع بمعنى الاستجابة؛ أي: سمع الإجابة منه للسائلين والعابدين، فيجيبهم ويثيبهم، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعٌ الدُّعَاءِ﴾ [إبراهيم:39]، وكما في حديث أنس بن مالك: أن رسول الله -ﷺ- قال - في متابعة الإمام -: «وإذا قال: سَمِعَ اللَّهُ لِمَنْ حَمِدَهُ، فَقُولُوا: رَبَّنَا وَلَكَ الْحَمْدُ»⁽⁶⁹⁾؛ فمعنى: سمع الله؛ أي: أجاب حمده وتقبله، وهو بهذا المعنى من الصفات الفعلية.

3- الكلام:

صفة الكلام من أعظم الصفات وأجلها، التي يجب اعتقاد ثبوتها لله -تعالى-، على ما يليق به -ﷻ-، وقد وقع فيها نزاع شديد بين الفرق والطوائف، وذلك منذ ظهور مقالة الجعد وصاحبه الجهم بن صفوان، اللذين ابتدعا القول بنفي الصفات، وصرح رأسهم الجعد بن دُرهم بأن الله -تعالى- لم يكلم موسى تكليماً⁽⁷⁰⁾، فتصدى لهم أئمة السلف بجمع النصوص من الكتاب والسنة لدخض هذه البدعة المنكرة.

وكان من تلکم الأدلة قوله تعالى -ضمن قصة زكريا ﷺ-: ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَىٰ مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران:39]. والشاهد من إثبات صفة الكلام هو قوله تعالى: ﴿مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ﴾، وذكر في تفسيرها معنيان؛ أحدهما: مصدقاً بكتاب من الله وكلامه وآياته، تقول العرب: أنشدني كلمة فلان؛ أي: قصيدته. والثاني: معناه: مصدقاً بعيسى، وهو كلمة الله⁽⁷¹⁾، فعلى المعنى الأول ففيه التصريح بإثبات صفة الكلام لله -تعالى-، وأما على المعنى الثاني: فقد اختلف في السبب الذي سمي به عيسى -ﷺ- (كلمة الله) على أقوال:

أحدها: سمي عيسى كلمة الله؛ لأن الله -تعالى- قال له: كُن من غير أب فكان، من غير سبب ولا علّة، وصنّع بشر وإلقاء نطفة، فوقع عليه اسم الكلمة لأنه بها كان.

الثاني: سمي كلمة؛ لأنه يهتدى به كما يهتدى بكلام الله -تعالى-.

الثالث: قيل: هي بشارة الله -تعالى- مريم بعيسى -ﷺ- بكلامه على لسان جبريل -ﷺ-.

الرابع: وقيل: لأن الله -تعالى- أخبر الأنبياء بكلامه في كتبه أنه يخلق نبياً بلا أب، فسماه كلمة لحصوله بذلك الوعد⁽⁷²⁾.

والتحقيق: أنَّ كلمة الله يُراد به الكلام، ويراد به المخلوق بالكلام⁽⁷³⁾، وعيسى - ﷺ - مخلوق خُلق بكلمة من الله، فقال: كن فيكون، فسَمِّيَ كلمة؛ لأنه خُلق بـ: (كن) من غير الحبل المعتاد، كما جل وعلا: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [آل عمران: 59]⁽⁷⁴⁾، والقاعدة اللغوية الشرعية: أن ألفاظ المصادر يعبر بها عن نفس مُسمَّها، ويعبر بها عن المفعول كثيرا؛ كلفظ الأمر، والرحمة، والخلق، وغيرها؛ فالأمر -مثلا-: يُراد به نفس المصدر، كما في قوله تعالى: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [النور: 63]، ويراد به المأمور به، كما في قوله -تعالى-: ﴿أَتَى أَمْرُ اللَّهِ فَلَا تَسْتَعْجِلُوهُ سُبْحَنَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [النحل: 1].

وهكذا القول في الرحمة، والخلق، والقدرة، وغيرها، ويُقال في لغة العرب: درهم ضَرَبَ الأمير، والمعنى: مضروب الأمير، فلفظ المصدر يُعبر عن المخلوق المفعول كثيرا.

والكلام مثل ذلك، يراد به الكلام الذي هو صفة الرب - ﷻ - قائمة به؛ كما في قوله -تعالى-: ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَتِهِ﴾ [الأنعام: 115]، ونحوه، ويُراد به: ما خُلق بالكلمة، مثل: عيسى - ﷺ -، الذي قال له: كن فكان، على غير الوجه المعتاد في خلق الناس، كما خلق آدم وحواء على غير الوجه المعتاد⁽⁷⁵⁾.

4- خير الوارثين:

ورد هذا الاسم في سياق قصة زكريا - ﷺ -، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَزَكَرِيَّا إِذْ نَادَى رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ﴾ [الأنبياء: 89]، ثناء على الله بأنه الباقي بعد فناء الخلق وأنه أفضل من بقي حيًّا⁽⁷⁶⁾، والمعنى: أي: خير الباقين، وخير مَنْ خلفني بخير، وأنت أرحم بعبادك مني، ولكني أريد ما يطمئن به قلبي، وتسكن له نفسي، ويجري في موازيني ثوابه⁽⁷⁷⁾.

وفيه مناسبة للدعاء؛ حيث دعا زكريا - ﷺ - ولدا يرثه من بعده -ميراث النبوة والعلم-، فناسب أن يختم باسم مناسب لحاله، يقول الحافظ ابن كثير - ﷺ -: "دعاء وثناء مناسب للمسألة"⁽⁷⁸⁾.

وهو من الأسماء المضافة، وقد عدها من أسماء الله الحسنى كلٌّ من: ابن منده كما في كتابه التوحيد⁽⁷⁹⁾، وابن الوزير اليماني في إثبات الحق على الخلق⁽⁸⁰⁾، وممن يعدها من أسماء الله الحسنى: شيخ الإسلام ابن تيمية - ﷺ -؛ حيث قال -في سياق عده لها-: "وكذلك أسماؤه المضافة؛ مثل: أرحم الراحمين، وخير الغافرين، ورب العالمين، ومالك يوم الدين، وأحسن الخالقين، وجامع الناس ليوم لا ريب فيه، ومقلب القلوب، وغير ذلك مما ثبت في الكتاب والسنة وثبت في الدعاء بها بإجماع المسلمين، وليس من هذه التسعة والتسعين"⁽⁸¹⁾.

المَبْحَثُ الرَّابِعُ: الْمَسَائِلُ الْعَقْدِيَّةُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِالنُّبُوءَاتِ

زكريا - ﷺ - نبي من أنبياء الله الذين سماهم الله -تعالى- في كتابه، وممَّن قَصَّ علينا قصصهم، وأمر

بأخذ العبرة منهم، والاهتداء بهديهم، ومن جملة المسائل العقدية المستفادة تحت الباب ما يأتي:

1- إثبات نبوته: وهي من الأمور المعلومة عند أهل الإسلام، لكن لا بأس بالإشارة إليها، فقد دل على ثبوتها أدلة الشرع:

أولاً: ثبت التصريح بكونه نبياً من أنبياء الله -تعالى-: وذلك في مثل قوله -تعالى-: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ﴾ [الأنعام: 89]، جاء ذلك بعد ذكره جملة من الأنبياء من بينهم زكريا -عليه السلام-، فقال تعالى: ﴿وَزَكَرِيَّا وَيَحْيَىٰ وَعِيسَىٰ وَإِلْيَاسَ كُلٌّ مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [الأنعام: 85].

قال الحافظ ابن كثير رحمته الله: "وهذه تسمية الأنبياء الذين نص الله على أسمائهم في القرآن، وهم: آدم، وإدريس... وزكريا، ويحيى، وعيسى، عليهم السلام" (82).

ثانياً: إثبات نزول الوحي عليه من ربه -تعالى-، وذلك في مثل قوله -تعالى-: ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَىٰ مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 39].

ثالثاً: أيدته بالمعجزات والآيات؛ منها: أنه رُزق بالولد على غير العادة الجارية، وذلك في حال كبر سنّه، وضعفه، ووهنه، وكانت امرأته عاقراً لا تلد، ومنها -كما سيأتي-: انتفاء التكلم بطريق الإعجاز وخرق العادة، لا لاعتقال اللسان بمرض؛ أي: تعذر عليه تكليمهم ولم يُطْفَئْ، في حال كونه سوي الخلق سليم الجوارح، ما به شائبة بكم ولا خرس (83).

رابعاً: ووجه آخر فيه إشارة إلى نبوته، وهو أن ابنه يحيى كان نبياً، كما قال تعالى: ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَىٰ مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 39]، وفيه على إجابة دعوته -عليه السلام-؛ حيث دعا أن يهبه ولداً يرثه النبوة والعلم والدين -على التحقيق كما سيأتي مفصلاً قريباً-، فأورثه يحيى نبياً من بعده -عليه السلام-.

2- ميراث زكريا -عليه السلام-:

ثبت في قصة زكريا -عليه السلام- أنه دعا ربه أن يهبه ولياً يرثه ويرث من آل يعقوب، كما في قوله تعالى: ﴿فَهَبْ لِي مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا هَ يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ [مريم: 5-6]، وهل هذا إرث ونبوة ودين، أم إرث مال ودنيا، أم فيه تفصيل؟ اختلف فيه على أقوال أشهرها ثلاثة:

الأول: إنه إرث مال بالنسبة لزكريا -عليه السلام-، وإرث نبوة وعلم ودين بالنسبة لآل يعقوب (84)، قال به ابن جرير الطبري -رحمته الله-، وذكر أن معنى قوله تعالى: ﴿يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ﴾ [مريم: 6]، يعني: يرثني من بعد وفاتي مالي، ويرث من آل يعقوب النبوة، وذلك أن زكريا كان من ولد يعقوب (85)، وقيل: العكس: يرث العلم من زكريا، ويرث الملك من آل يعقوب (86).

الثاني: إنه إرث مال وملك وسلطان، قال به جماعة من أهل التفسير وغيرهم (87)، وقال به

الرافضة؛ ليبرروا مطالبة فاطمة -عليها السلام- مال أبيها النبي -عليه السلام-، والطعن في خليفة رسول الله -عليه السلام- أبي بكر -عليه السلام- الذي عمل بما ثبت عنه من أن الأنبياء لا يورثون المال (88).

الثالث: إنه إرث النبوة، وإرث العلم والحكمة والدين، والدعوة إلى الله -تعالى-، وليس إرث مال، أو سلطان، أو مُلك، قال به جماعة من أئمة السلف المتقديمين، وأكثر أهل العلم من أهل التفسير وغيرهم (89)، قال ابن عبد البر -رحمته الله-: "وعلى هذا جماعة أهل العلم وسائر المسلمين إلا الروافض (90)، وهو الراجح لأمر:

أ- ما ثبت في السنة الصحيحة: أن الأنبياء -عليهم السلام- لا يورثون، كما ثبت في السنة من حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -عليه السلام-: «إِنَّا مَعَشَرَ الْأَنْبِيَاءِ لَا نُورَثُ، مَا تَرَكَتْ بَعْدَ مَوْتِهِ عَامِلِي، وَنَفَقَةُ نِسَائِي صَدَقَةٌ» (91).

وُروى -دون لفظة: «إِنَّا مَعَشَرَ الْأَنْبِيَاءِ»- فعن عائشة -رضي الله عنها-: أن أزواج النبي -عليه السلام- حين توفى رسول الله -عليه السلام-، أَرَدْنَ أَنْ يَبْعُنَّ عُثْمَانَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ يَسْأَلْنَهُ مِيرَاثَهُنَّ، فَقَالَتْ عَائِشَةُ: أَلَيْسَ قَدْ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -عليه السلام-: «لَا نُورَثُ، مَا تَرَكَتْ بَعْدَ مَوْتِهِ عَامِلِي، وَنَفَقَةُ نِسَائِي صَدَقَةٌ» (92).

وعن أبي الدرداء -رضي الله عنه- عن النبي -عليه السلام- قال: «وَأَنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُورَثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا، إِنَّمَا وَرَثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحِطِّ وَافِرٍ» (93).

وحكى الإجماع على ذلك ابن حزم -رحمته الله- في حق نبينا محمد -عليه السلام-؛ فقال: "وقد صح بإجماع جميع أهل القبلة -حاشا الروافض- أن رسول الله -عليه السلام- قال: «لَا نُورَثُ؛ مَا تَرَكَتْ بَعْدَ مَوْتِهِ عَامِلِي» (94).

ونقله النووي عن الجمهور في حق جميع الأنبياء -عليهم السلام-؛ فقال: "إن جمهور العلماء على أن جميع الأنبياء -صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين- لا يورثون" (95).

والفرق بين الأنبياء وغيرهم أن الله -تعالى- صان الأنبياء عن أن يورثوا دنيا؛ لئلا يكون ذلك شبهة لمن يقدر في نبوتهم بأنهم طلبوا الدنيا وخلفوها لورثتهم (96).

ب- برهان ذلك من نص الآيات نفسها، وبيان وجه ذلك من أوجه:

أولاً: قوله تعالى: ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا﴾ [مريم: 5]، قوله: (وَلِيًّا): يدل على أنه سأل ولداً دنيئاً؛ لأن غير الدّين لا يكون ولياً للنبي -عليه السلام- (97).

ثانياً: قوله تعالى: ﴿يَرْثِي وَيَرِثُ مِنْ آلٍ يَعْقُوبُ﴾ [مريم: 6]، وهم مئو ألوف، لكل سبط من أسباطهم عصاب عظيمة، فصح أنه إنما رغب ولداً، يرث منه النبوة فقط (98)، وقد علم كذلك أن آل يعقوب انقراضوا من زمانٍ، فَلَا يُورِثُ عَنْهُمْ إِلَّا الْعِلْمُ وَالنُّبُوَّةُ وَالِدَيْنُ (99).

ثالثاً: من المُحال أن يرغب زكريا -عليه السلام- في ولد يحجب عصبته عن ميراثه؛ إذ إنما يرغب في هذه الخطة ذو الحرص على الدنيا وخطامها، وقد نزه الله -عليه السلام- عن ذلك أنبياءه -عليهم السلام- (100).

يقول ابن القيم رحمه الله: "فهذا ميراث العلم والنُّبُوَّة والدعوة إلى الله، وإلا فلا يظن نبي كريم أنه يخاف عَصْبته أن يرثوه ماله، فیسأل الله العظيم ولداً يمنعهم ميراثه ويكون أحق به منهم، وقد نزه الله أنبياءه ورسله عن هذا وأمثاله" (101).

وبرهان ذلك: أنه عليه السلام - إنما طلب ذلك لما رأى أن ما آتاه الله - ويعزى - مريم عليها السلام - التي كانت في كفالتها من المعجزات، قال تعالى: ﴿كَلَّمَا دَخَلَ عَلَيمًا زَكْرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرَأَتُ أِنِّي لَكَ هَذَا هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ اِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: 37]، إلى قوله: ﴿اِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]، وعلى هذا المعنى دعا فقال: ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا ه يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ عَالٍ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا ٦﴾ [مريم: 5-6] (102).

رابعا: ليس المراد به إرث المال؛ لأنه لا يرث من آل يعقوب شيئا من أموالهم، بل إنما يرثهم ذلك أولادهم وسائر ورثتهم لو ورثوا؛ ولأن النبي لا يطلب ولدا ليرث ماله؛ فإنه لو كان يورث لم يكن بُد من أن ينتقل المال إلى غيره؛ سواء كان ابناً أو غيره، فلو كان مقصوده بالولد أن يرث ماله، كان مقصوده أنه لا يرثه أحد غير الولد، وهذا لا يقصده أعظم الناس بخلًا وشحًا على من ينتقل إليه المال، فإنه لو كان الولد موجودا وقصد إعطاءه دون غيره، لكان المقصود إعطاء الولد، وأما إذا لم يكن له ولد، وليس مراده بالولد إلا أن يحوز المال دون غيره، كان المقصود ألا يأخذ أولئك المال، وقصد الولد بالقصد الثاني، وهذا يقبح من أقل الناس عقلا ودينا (103).

خامسا: إن الله - تعالى - بشره بولد اسمه يحيى نبيا من أنبياء الله - تعالى -، ومن الصالحين، فقال تعالى: ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ اِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 39].

وهذا يبطل قول من اغتر بقوله - تعالى - حاكيا عنه عليه السلام - أنه قال: ﴿وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوْلِيَّ مِنْ وَرَآئِي﴾ [مريم: 5]، وأنه لو أراد وراثة النبوة لم يقل: ﴿وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوْلِيَّ مِنْ وَرَآئِي﴾ [مريم: 5]، إذ لا يخاف الموالى على النبوة (104)؛ إذ بطلان هذا الظن أن الله - تعالى - لم يعطه ولدا يكون له عقب فيتصل الميراث لهم، بل أعطاه ولدا حصورا لا يقرب النساء، قال تعالى: ﴿وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 39]، فصح - ضرورة - أنه عليه السلام - إنما طلب ولدا نبيا لا ولدا يرث المال (105)، ومعلوم أنه لم يخف أن يأخذوا ماله من بعده إذا مات فإن هذا ليس بمخوف (106).

ومعنى قوله تعالى: ﴿وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوْلِيَّ مِنْ وَرَآئِي﴾ [مريم: 5]: هو الخوف من الموالى وهم الأقارب والعصابات أن يغيروا الدين من بعد موته (107)، "فسأل الله ولدا، يكون نبيا من بعده، ليسوسهم بنبوته وما يوحى إليه" (108)، فجاءت البشارة كما تقدم بنبوّة يحيى عليه السلام -.

سادسا: إن إرث المال هو من الأمور العادية المشتركة بين الناس؛ كالأكل، والشرب، ودفن الميت،

ومثل هذا لا يقص عن الأنبياء؛ إذ لا فائدة فيه، وإنما يقص ما فيه عبرة وفائدة تستفاد، وإلا فقول القائل: مات فلان وورث ابنه ماله، مثل قوله: ودفنوه، ومثل قوله: أكلوا وشربوا وناموا، ونحو ذلك مما لا يحسن أن يُجعل من قصص القرآن⁽¹⁰⁹⁾، فهذه بعض أوجه دلالات سياق الآيات على إرث زكريا وأنه إرث نبوة وعلم ودين، وليس إرث مال ودنيا.

ج- إن زكريا - ﷺ - لم يُعرف له مال، بل كان نجارا، ويحيى ابنه - ﷺ - كان من أزهد الناس⁽¹¹⁰⁾.
فعن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله ﷺ: «كَانَ زَكَرِيَّا نَجَّارًا»⁽¹¹¹⁾.

قال أبو جعفر الطحاوي - رحمه الله -: "ولما كان نجارا - ﷺ - ليس من ذوي الأموال، عقلنا بذلك أن الذي سأل ربه - ﷻ - أن يرثه عنه من يهب له غير الأموال، وهي النبوة كمثال الذي سأل أن يرثه من آل يعقوب - ﷻ -، وكذلك سائر أنبياء الله - ﷻ -، صلوات الله عليهم - فلم يورثوا دينارا ولا درهما وإنما ورثوا العلم"⁽¹¹²⁾.

د- لا يمتنع القول بأن النبوة تورث، وذلك أن لفظ الإرث يستعمل في إرث العلم والنبوة والملك وغير ذلك من أنواع الانتقال؛ قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا آلَكَتُبَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا﴾ [فاطر: 32]⁽¹¹³⁾، وفي هذا جواب على من قال: إن النبوة لا تورث، وأن القول بذلك محال⁽¹¹⁴⁾.

3- آية زكريا ومعجزاته: لقد أيد الله - تعالى - أنبياءه بالآيات، وهو ما قد يسميها البعض بالمعجزات، ومن آياته ومعجزاته ما جاء في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا وَادْكُرْ رَبَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَرِ﴾ [آل عمران: 41]، وفي قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَ لَيَالٍ سَوِيًّا ۚ ۱۰ فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾ [مريم: 10-11].

فقوله تعالى: ﴿آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ﴾ [آل عمران: 41]، لم يبين هل المانع له من كلام الناس بكم طرأ له، أو آفة تمنعه من ذلك، أو لا مانع له إلا الله وهو صحيح لا علة له.

ولكنه يبين في [سورة مريم] أنه لا بأس عليه وأن انتفاء التكلم عنه لا لبكم ولا مرض، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَ لَيَالٍ سَوِيًّا﴾ [مريم: 10]؛ لِأَنَّ قَوْلَهُ: ﴿سَوِيًّا﴾ حال من فاعل ﴿تُكَلِّمَ﴾ مفيد لكون انتفاء التكلم بطريق الإعجاز وخرق العادة، لا لاعتقال اللسان بمرض؛ أي: يتعذر عليك تكليمهم ولا تطبيقه، في حال كونك سوي الخلق سليم الجوارح، ما بك شائبة بكم ولا خرس، وهذا ما عليه الجمهور، ويشهد له قوله تعالى: ﴿وَادْكُرْ رَبَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَرِ﴾ [آل عمران: 41]⁽¹¹⁵⁾.

4- الوحي:

الوحي في أصل اللغة: من (وحى) الواو والحاء والحرف المعتل: أصل يدل على إلقاء علم في إخفاء أو غيره إلى غيرك⁽¹¹⁶⁾، فالوحي: الإشارة، والوحي: الكتاب، والرسالة، والإلهام، والكلام الخفي، وكل ما ألقىته إلى غيرك⁽¹¹⁷⁾، وقد جاء في سياق قصة زكريا - ﷺ - أنه أوحى إلى قومه: أن يسبحوا الرب - تعالى - بالعشي

والإبكار، وذلك كما في قوله تعالى: ﴿فَأَوْحَىٰ إِلَيْهِمْ أَن سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾ [مريم: 1-11]، والوحي هاهنا هو الأمر الخفي؛ إما بكتابة، على قول بعضهم، أو إشارة على قول آخرين⁽¹¹⁸⁾، أو بالرمز والإيماء⁽¹¹⁹⁾.

وقيل: المعنى: أشار إليهم، وقد تكون تلك الإشارة باليد وبالكتاب وبغير ذلك، مما يفهم به عنه ما يريد⁽¹²⁰⁾، والعرب تطلق الإيحاء على الإعلام بالشيء في خفية، ولذا تطلقه على الإشارة، وعلى الكتابة، وعلى الإلهام، ولذلك قال تعالى: ﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ﴾ [النحل: 68]؛ أي: ألهمها⁽¹²¹⁾، والأظهر: الإشارة، بدليل قوله -تعالى- في [سورة آل عمران]: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ [النحل: 41]⁽¹²²⁾.

والوحي في كتاب الله -تعالى- على قسمين؛ أحدهما: الوحي الخاص بالأنبياء، وهو ما يوحي الله إلى النبي من أنبيائه -عليه السلام-: لِيُثَبِّتَ اللَّهُ -وَجَلَّ جَلَالُهُ- ما أَرَادَ من وحيه في قلب النبي، ويكتبه، وهو كلام الله ووحيه، ومنه ما يكون بين الله وبين رسله، ومنه ما يتكلم به الأنبياء ولا يكتبونه لأحد، ولا يأمرهم بكتابتها، ولكمهم يُحَدِّثُونَ به الناس حديثاً، وَيُبَيِّنُونَ لهم: لَأَنَّ اللَّهَ أَمَرَهُمْ أَنْ يُبَيِّنُوا لِلنَّاسِ وَيَبْلُغُوهُمْ إِيَّاهُ، ومن الوحي ما يرسل الله به من يشاء مَنْ اصْطَفَاهُ من ملائكته؛ فَيُكَلِّمُونَ به أنبياءه من الناس، ومن الوحي ما يُرسل الله به من يشاء من الملائكة؛ فيوحيه وحيًا في قلب من يشاء من رسله.

والثاني: الوحي العام، وهو الوحي الخفي السريع، الذي يشترك فيه الأنبياء وغيرهم، ومنه آية الباب: وهي قوله تعالى: ﴿فَأَوْحَىٰ إِلَيْهِمْ أَن سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾ [مريم: 11]، فالإيحاء هنا ليس بتكليم، ولا يناقض الكلام⁽¹²³⁾.

فهذا النوع يسمى بالوحي الخفي السريع، ومنه بالإلهام، وهو الوحي المشترك الذي يكون لعامة البشر من غير الأنبياء، ويكون إما يقظة أو منامًا، ونظيره من القرآن: قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى الْخَوَارِجِ أَنْ آمِنُوا بِي وَبِرَسُولِي قَالُوا ءَامِنًا وَأَشْهَدُ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [المائدة: 111]، وقوله جل وعلا: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ﴾ [القصص: 7]، وقوله تعالى: ﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ﴾ [النحل: 68]، ونحوها.

ومن السُّنَّة: ما رَوَتْهُ أُمُّ الْمُؤْمِنِينَ عائشة -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا- عن النبي -ﷺ- أنه كان يقول: «قَدْ كَانَ يَكُونُ فِي الْأُمَمِ قَبْلُكُمْ مُحَدِّثُونَ، فَإِنْ يَكُنْ فِي أُمَّتِي مِنْهُمْ أَحَدٌ، فَإِنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ مِنْهُمْ»⁽¹²⁴⁾، وفي لفظ آخر من طريق أبي هريرة مرفوعاً: «لَقَدْ كَانَ فِيمَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ رِجَالٌ يَكْلُمُونَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يَكُونُوا أَنْبِيَاءَ، فَإِنْ يَكُنْ مِنْ أُمَّتِي مِنْهُمْ أَحَدٌ فَعُمَرُ»⁽¹²⁵⁾.

فهذا الوحي يكون لغير الأنبياء ويكون يقظةً ومنامًا، وقد يكون بصوت هاتف يكون الصوت في نفس الإنسان ليس خارجاً عن نفسه يقظةً ومنامًا، كما قد يكون النور الذي يراه أيضاً في نفسه، فهذه الدرجة من الوحي التي تكون في نفسه من غير أن يسمع صوت ملكٍ في أدنى المراتب وآخرها، وهي أولها باعتبار السالك⁽¹²⁶⁾.

الْمَبْحَثُ الْخَامِسُ: الْمَسَائِلُ الْعَقْدِيَّةُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِالْقَدَرِ

الإيمان بالقدر ركن كبير من أركان الإيمان، ويلزم المرء فيه الإيمان بأربع مراتب؛ هي: العلم والكتابة والمشئنة والخلق، ومعنى الإيمان بالقدر هو: الإيمان بأن الله - تعالى - يعلم ما كان وما سيكون، وما هو كائن، وأنه كتب كل شيء عنده، وأنه الخالق لكل شيء أراد خلقه، ومشئته.

وقد ورد في سياق قصص زكريا - عليه السلام - تقرير بعض مسائل هذا الباب، هي:

1- إثبات قدرة الله - تعالى -، ومشروعية الأسباب: إن من أصول الإيمان بالقضاء والقدر هو الإيمان بقدرة الله - تعالى - النافذة، وأنه لا راد لقضائه وقدره، مع إثبات الأسباب ومشروعيتها، وأن الله - تعالى - هو مسبب الأسباب وخالقها، وقد تجلت هذه الأصول في مواضع من قصة زكريا، بيأنها تحت الأوجه الآتية:

الأول: قال تعالى: ﴿وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرِئُمَ أَنَّى لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: 33-41].

قُرئت: ﴿وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ على وجهين: أحدهما: (وَكَفَّلَهَا): مخففة الفاء بمعنى: ضمها زكريا إليه، اعتبارا بقول الله - ﷻ -: ﴿يُلْقُونَ أَقْلَمُهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ﴾ [آل عمران: 44]، والثاني: ﴿وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ [آل عمران: 37]؛ بمعنى: وكفلها الله زكريا.

وعلى القراءة الثانية: لأن زكريا أيضا ضمها إليه بإيجاب الله له ضمها إليه بالفرعة التي أخرجها الله له، والآية التي أظهرها لخصومه فيها، فجعله بها أولى منهم؛ إذ قرع فيها من شأحه فيها⁽¹²⁷⁾.

ومهما قيل في كيفية وقوع القرعة، ودخولها تحت كفالته، "فلا شك أن ذلك كان قضاء من الله بها لزكريا على خصومه بأنه أولاهم بها، وإذا كان ذلك كذلك، فإنما ضمها زكريا إلى نفسه بضم الله إياها إليه بقضائه له بها على خصومه عند تشاخمهم فيها واختصاصهم في أولاهم به"⁽¹²⁸⁾.

ففيه إثبات نفاذ قدرة الله - تعالى -، وأن كل قضاء قضاه وقدره فهو واقع لا محالة، وفيه إثبات الأسباب، وأن الله - تعالى - جعلهم يقتربون فيها، وشرع لهم ذلك؛ إيدانا وترغيبا في فعل الأسباب، مع اعتقاد أن الله - تعالى - هو مسبب الأسباب - ﷻ -.

وقد تتخلف الأسباب ويوجد المسبب، كما في قصة زكريا - عليه السلام -، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ﴾ [آل عمران: 40]، فكل واحد من الأمرين مانع من وجود الولد، فكيف وقد اجتماعا، فأخبره الله - تعالى - أن هذا خارق للعادة، فقال: ﴿كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ﴾ [آل عمران: 40]، فكما أنه - تعالى - قدر وجود الأولاد بالأسباب التي منها التناسل، فإذا أراد أن يوجد لهم من غير ما سبب فعل؛ لأنه لا يستعصي عليه شيء⁽¹²⁹⁾.

ووجه آخر يدل على قدرة الله - تعالى - النافذة، وأن الأسباب ومسبباتها كلها مندرجة تحت قضاء الله وقدره، وذلك في قوله - تعالى -: ﴿ءَايَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْرًا﴾ [آل عمران: 41]؛ أي: ينحبس

لسانك عن كلامهم من غير آفة ولا سوء، فلا تقدر إلا على الإشارة والرمز، وهذه آية عظيمة أن لا تقدر على الكلام، وفيه مناسبة عجيبة، وهي أنه كما يمنع ﷺ نفوذ الأسباب مع وجودها، فإنه يوجد بدون أسبابها ليدل ذلك أن الأسباب كلها مندرجة في قضائه وقدره، فامتنع من الكلام ثلاثة أيام، وأمره الله أن يشكره ويكثر من ذكره بالعشي والإبكار⁽¹³⁰⁾.

2- استفهام زكريا - ﷺ - حول الولد:

قال تعالى: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ [آل عمران: 38]، هذه الآية تدل على أن زكريا -عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام- ليس عنده شك في قدرة الله على أن يرزقه الولد على ما كان منه من كبر السنّ، وقد جاء في آية أخرى ما يؤهم خلاف ذلك، وهي قوله تعالى: ﴿أَنَّى يَكُونُ لِي غُلْمٌ﴾ [آل عمران: 40]⁽¹³¹⁾.

فإن قيل: ما وجه استفهام زكريا في قوله: ﴿أَنَّى يَكُونُ لِي غُلْمٌ﴾ [آل عمران: 40]، مع علمه بقدرة الله - تعالى - على كل شيء؟⁽¹³²⁾

فالجواب من ثلاثة أوجه:

الأول: إن استفهام زكريا استفهام استخبار واستعلام؛ لأنه لا يعلم هل الله يأتيه بالولد من زوجه العجوز على كبر سنّها على سبيل خرق العادة، أو يأمره بأن يتزوج شابة، أو يردهما شائئ؟ فاستفهم عن الحقيقة ليعلمها، ولا إشكال في هذا، وهو أظهرها.

الثاني: إن استفهامه استفهام تعجب من كمال قدرة الله - تعالى -.

الثالث: إن زكريا لما نادته الملائكة وهو قائم يصلي في المحراب أنّ الله يبشرك بيحيى، قال له الشيطان: ليس هذا نداء الملائكة، وإنما هو نداء الشيطان، فدخل زكريا الشك في أن النداء من الشيطان، فقال عند ذلك الشك الناشئ عن وسوسة الشيطان قبل أن يتيقن أنه من الله: ﴿أَنَّى يَكُونُ لِي غُلْمٌ﴾ [آل عمران: 40]، ولذا طلب الآية من الله على ذلك بقوله: ﴿رَبِّ آجْعَلْ لِّي ءَايَةً﴾ [آل عمران: 41]، وإنما قلنا: إن هذا القول فيه بُعد؛ لأنه لا يلتبس على زكريا نداء الملائكة بنداء الشيطان⁽¹³³⁾.

وقد استظهر الشنقيطي - رحمه الله - الوجه الأول كما تقدم - تحت تفسير قصص زكريا - عليه السلام -، واستظهر الوجه الثاني في موضع آخر وهو يتكلم عن قصة إبراهيم - عليه السلام -، وجعل ما وقع لزكريا - عليه السلام - من الاستفهام هو نظير ما وقع لإبراهيم - عليه السلام - وزوجه من استفهامهما حول الغلام، وكان مما قاله - عليه السلام -: قوله تعالى: ﴿فَبِمَ تُبَشِّرُونَ﴾ [الحجر: 54]، الظاهر: أن استفهام نبي الله إبراهيم - عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام - للملائكة بقوله: فبم تبشرون؟ استفهام تعجب من كمال قدرة الله - تعالى -، ويدل لذلك أنه - تعالى - ذكر أن ما وقع له وقع نظيره لامرأته حيث قالت أألد وأنا عجوز وقد بينّ تعالى أن ذلك الاستفهام لعجبا من ذلك الأمر الخارق للعادة في قوله: ﴿قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ﴾ [هود: 73]، ويدل له أيضا وقوع مثله من

نبي الله زكريا - عليه وعلى نبيينا الصلاة والسلام - لأنه لما قال: ﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً﴾ [آل عمران: 38]، وقوله: ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى﴾ [آل عمران: 39]، عجب من كمال قدرة الله - تعالى - فقال: ﴿رَبِّ أَتَى يَكُونُ لِي غُلَمٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ﴾ الآية [آل عمران: 40]⁽¹³⁴⁾.

ونظيره كذلك ما وقع لمريم - عليها السلام - لما بشرت بعيسى - عليه السلام - كما في قوله - تعالى - : ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَمٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ [مريم: 20]، فذكرَ جَلَّ وَعَلَا فِي هَذِهِ الْآيَةِ الْكَرِيمَةِ: أَنَّ مَرْيَمَ لَمَّا بَشَّرَهَا جَبْرِئِيلُ بِالْغُلَامِ الرَّزْقِيِّ - عَلَيْهِ وَعَلَى نَبِيِّنَا الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ - قَالَتْ: ﴿أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَمٌ﴾؛ أي: كيف ألد غلاماً والحال أنني لم يمسنني بشرٌ، والظاهر أن استفهامها استخبارٌ واستعلامٌ عن الكيفية التي يكون فيها حمل الغلام المذكور؛ لأنها مع عدم مسيس الرجال لم تتضح لها الكيفية، ويحتمل أن يكون استفهامها تعجبٌ من كمال قدرة الله - تعالى -، وهذا الذي ذكر الله - جل وعلا - عنها أنها قالتها هنا، ذكره عنها أيضاً في [سورة آل عمران] في قوله - تعالى - : ﴿قَالَتْ رَبُّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ﴾ [آل عمران: 47]⁽¹³⁵⁾.

وهذا الإشكال الوارد هاهنا قديم أورده ابن حزم - رحمه الله - في كتابه الفصل عن خصوم الأنبياء، وأجابه عنه بمثل الجواب المتقدم الأول؛ فقال - رحمه الله -: "قلنا: ليس في جواب زكريا ومريم - عليهما السلام - اعتراض على بشرى الباري - سبحانه - لهما كما في كتابكم عن موسى - عليه السلام - ولا في كلام زكريا ومريم - عليهما السلام - إنكار على أن يعطيهما ولدين وهما عقيم وبكر، إنما سألنا أن يعرفا الوجه الذي منه يكون الولد فقط؛ لأن أنى في اللغة العربية التي بها نزل القرآن بلا خلاف أن معناها: من أين، فصح ما قلنا من أنهما سألاه أن يعرفهما الله - تعالى - من أين يكون لهما الولدان أو من أي جهة؛ أنبكا زكريا لامرأة أخرى، أم نكاح رجل لمريم، أم من اختراعه تعالى وقدرته؟ فإنما سأل زكريا الآية؛ ليظهر صدقه عند قومه، ولئلا يظن أنهما أخذاه وادعياه، هذا هو ظاهر الآيتين اللتين ذكرنا من القرآن دون تكلف تأويل بنقل لفظ أو زيادة أو حذف بخلاف ما حكيتكم عن موسى من الكلام الذي لا يحتمل التكذيب فقط"⁽¹³⁶⁾.

الخاتمة

هذه خاتمة البحث، فيها بيان مختصر لأهم مسائله، ونتائجه، وذلك بعد الحمد والثناء على التمام والانتهاء، فله الحمد والشكر وحده، ظاهراً وباطناً، أولاً وآخراً، فهو أهل الحمد والثناء، وعليه يقال: لقد تناول البحث قصة عظيمة من قصص القرآن الكريم، تتعلق بنبي كريم من أنبياء بني إسرائيل: زكريا - عليه السلام -، ورد في سياقاتها جملة من مسائل عقدية مهمة، في أبواب متفرقة من أبواب الاعتقاد، كمسائل التوحيد الثلاث: توحيد الألوهية، وما ورد فيه من الدعوة إلى اللجوء إلى الله - تعالى -، ودعائه - عليه السلام -، وما تعلق بذلك من آداب مرعية؛ كالدعاء خفية، والتوسل والتضرع إلى الله بإظهار الفاقة والضعف، ونحو ذلك من مسائل جليلة القدر في هذا النوع.

ومثله التوحيد العلمي الخبري: ألا وهو توحيد الربوبية والأسماء والصفات، وما جاء فيه من تقرير بعض مسائلهما؛ كثبوت جملة من خصائص الربوبية وصفاتها، وأسماء الرب وصفاته وأفعاله؛ كالخلق، والرزق، والوهب، وصفة الرحمة، والكلام، والسمع، وما تعلق بها من بحوث.

ثم بعد التوحيد: تأتي مسائل النبوت، وما ورد فيها من كلام وتفصيل حول ميراث زكريا الذي طلب توريثه لبنيه من بعده، وأنه ميراث نبوة وعلم ودين على التحقيق، ومسألة الوحي، وبيان شيء من أنواعه ومعانيه، ونحو ذلك.

ثم تأتي مسائل القدر، وما ورد فيها من تقرير لبعض مسائله، من بيان قدرة الله -تعالى- على كل شيء، وأنه خالق للأسباب ومسبباتها، وقد تتخلف الأسباب على ما جرت به العادة لحكمة يريد بها -ﷺ-، وما تضمنه كذلك من الجواب عما قد يشكل من استفهام زكريا -ﷺ- عند بشارته للولد، وهو عجوز قد بلغ من الكبر عتياً، وامراته عاقر، وأن ذلك لم يكن على وجه الشك في قدرة الله -تعالى-، وإنما كان على وجه الاستفهام والاستخبار والاستعلام عن كيفية حصول الولد.

وكان من أهم نتائج البحث: أخذ العبرة والعظة من قصة زكريا -ﷺ-، والاهتداء بهديه عموماً، حيث تجلّى في قصته أثر التوحيد على العبد، وأن الموحد يلجأ إلى ربه في دعائه، ويسأله مسألة المتيقن من الإجابة، ولو كان الطلب والسؤال في نظره مما جرت العادة على عدم تحققه، لوجود الموانع؛ كالعقر، ووهن العظم، ونحو ذلك، ومنها: عدم اليأس والقنوط من رحمة الله -تعالى-، وتيقن العلم بأن الله قادر على كل شيء لا يعجزه شيء، بل أمره إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون، ومنها أن الإيمان بأسماء الله وصفاته يورث محبة الرب والتقرب منه، وخشيته، والتذلل والخضوع له، والافتقار إليه، كالإيمان بصفة السمع، وأن الله يسمع الأصوات، مهما خفيت، ويجب دعوة المضطرين، ونحو ذلك، والحمد لله رب العالمين.

الهوامش والإحالات:

(¹) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، (السعودية: دار العاصمة، ط2، 1419هـ)، ج5، ص325.

(²) انظر: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1412هـ)، ج2، ص5؛ والقرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، 1384هـ)، ج4، ص70؛ وابن كثير، إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، (مصر: دار هجر، ط1، 1420هـ)، ج2، ص395.

(³) انظر القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج4، ص70.

(⁴) أخرجه مسلم بن الحجاج في صحيحه، (تركيا: دار الطباعة العامرة، 1334هـ)، برقم 2397-كتاب فضائل الصحابة، باب من فضائل عمر).

(⁵) انظر ابن الجوزي، المنتظم، ج2، ص5.

(⁶) انظر ابن الجوزي، المنتظم، ج2، ص6.

(⁷) انظر ابن كثير، البداية والنهاية، ج 2، ص 54.

(⁸) الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، (دمشق: دار ابن كثير، ط 1، 1414هـ)، ج 1، ص 130.

(⁹) انظر حول أقسام التوحيد: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، (السعودية: مجمع الملك فهد، 1425هـ)، ج 2، ص 37، وج 10، ص 54، 249، وج 17، ص 107؛ وابن القيم، محمد بن أبي بكر، مدارج السالكين، (الرياض: دار عطاءات العلم، ط 2، 1414هـ)، ج 1، ص 31، وج 3، ص 331؛ وابن أبي العز، علي بن علي، شرح الطحاوية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 2، 1411هـ)، ج 1، ص 24، 28، 41.

(¹⁰) انظر: ابن تيمية، التسعينية، تحقيق: الدكتور محمد إبراهيم العجلان، (الرياض: مكتبة المعارف، ط 1، 1420هـ)، ج 3، ص 797؛ والسعدي، عبد الرحمن بن ناصر، الحق الواضح المبين، (الدمام: دار ابن القيم، ط 2، 1407هـ)، ج 1، ص 268.

(¹¹) انظر: أبا بطين، عبد الله بن عبد الرحمن، تأسيس التقديس، تحقيق: عبد السلام بن برجس، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1422هـ)، ص 79.

(¹²) انظر: عبد الرحمن بن حسن، كشف ما ألقاه إبليس من الهرج والتلبس على قلب داود بن جرجيس، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله، (الرياض: دار العاصمة، 1193هـ)، ص 71.

(¹³) انظر: الحلبي، الحسين بن الحسن، المنهاج في شعب الإيمان للبيهقي، تحقيق: حلمي محمد فودة، (بيروت: دار الفكر، ط 1، 1399هـ)، ج 1، ص 522.

(¹⁴) أخرجه الترمذي، محمد بن عيسى، في سننه، (دار الرسالة العالمية، ط 1، 1430هـ)، برقم (3505-أبواب الدعوات)؛ وأحمد بن حنبل، في المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1421هـ)، ج 3، ص 65-66، رقم (1462)؛ والحاكم، محمد بن عبد الله (ت 405هـ)، في المستدرک، (دار الرسالة العالمية، ط 1، 1439هـ)، ج 2، ص 736، رقم (4121)، وقال: "هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه"، ووافقه الذهبي، وصححه الألباني، محمد ناصر الدين، كما في صحيح الجامع الصغير وزياداته، (بيروت: المكتب الإسلامي)، ج 1، ص 736.

(¹⁵) انظر: أبا بطين، تأسيس التقديس في كشف تلبس داود بن جرجيس، ص 76-79؛ وانظر معه: عبد اللطيف بن عبد الرحمن آل الشيخ، تحفة الطالب والجليل في كشف شبه داود بن جرجيس، تحقيق: عبد السلام بن برجس، (الرياض: دار العاصمة، ط 2، 1410هـ)، ص 129-130.

(¹⁶) انظر: أحمد بن السيد زيني دحلان، الدرر السنية، اعتنى به: د. جبريل حداد، (دمشق: مكتبة الأحياب، ط 1، 1424هـ)، ص 34-35؛ والنهاية، يوسف بن إسماعيل، شواهد الحق، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 3، 1427هـ)، ص 69؛ وابن مرزوق، محمد العربي بن التبان، براءة الأشعرين، (د.ت)، ج 1، ص 388.

(¹⁷) الميلي، مبارك بن محمد، رسالة الشرك ومظاهره، دار الراية، ط 1، 1422هـ)، ص 277.

(¹⁸) انظر: ابن الجوزي، زاد المسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط 1، 1422هـ)، ج 3، ص 117.

(¹⁹) الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، أضواء البيان، (الرياض: دار عطاءات العلم، ط 5، 1441هـ)، ج 3، ص 359.

(²⁰) انظر: ابن الجوزي، زاد المسير، ج 3، ص 117؛ والسمعاني، منصور بن محمد، تفسير السمعاني، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، (الرياض: دار الوطن، ط 1، 1418هـ)، ج 3، ص 277؛ والشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 359-360.

(²¹) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 360.

(²²) أخرجه البخاري، محمد بن إسماعيل، في صحيحه، (مصر: المطبعة الكبرى الأميرية، ثم بيروت: دار طوق النجاة، ط 1، 1422هـ)، برقم (2992-كتاب الجهاد والسير)؛ ومسلم في صحيحه، برقم (2704-كتاب الذكر والدعاء).

- (²³) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 1، ص 202؛ وله، تلخيص الاستغاثة، تحقيق: أبو عبد الرحمن محمد عجال، (الأردن، دار الغرباء الأثرية، د.ط.)، ج 1، ص 119؛ وعلماء نجد، الدرر السنية، ج 2، ص 1160؛ والميلي، الشرك ومظاهره، ص 293؛ والألباني، التوسل أنواعه وأحكامه، تحقيق: محمد عبد العباسي، (الرياض: مكتبة المعارف، ط 1، 1421هـ)، ص 31.
- (²⁴) انظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1420هـ)، ص 489.
- (²⁵) الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 361.
- (²⁶) انظر: المصدر نفسه.
- (²⁷) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 15، ص 14.
- (²⁸) ابن القيم، بدائع الفوائد، تحقيق: علي العمران، (الرياض: دار عطاءات العلم، ط 5، 1440هـ)، ج 3، ص 4-5.
- (²⁹) انظر: الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ط 4، 1407هـ)، ج 1، ص 137؛ وابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، (مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط 2، 1392هـ)، ج 2، ص 415.
- (³⁰) انظر: ابن القيم، مدارج السالكين، ج 1، ص 474، وج 2، ص 55.
- (³¹) انظر: الجوهري، الصحاح، ج 1، ص 137؛ وابن فارس، مقاييس اللغة، ج 2، ص 415.
- (³²) انظر: المصدر السابق.
- (³³) انظر: الجوهري، الصحاح، ج 3، ص 1204؛ وابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط 3، 1414هـ)، ج 8، ص 710.
- (³⁴) انظر: ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد، فتح الباري، (المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية، ط 1، 1417هـ)، ج 6، ص 367.
- (³⁵) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 10، ص 240.
- (³⁶) انظر: الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (بيروت: دار المعرفة، د.ط.)، ج 4، ص 210.
- (³⁷) انظر: ابن القيم، بدائع الفوائد، ج 3، ص 851.
- (³⁸) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 10، ص 81.
- (³⁹) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 10، ص 331؛ وابن عثيمين، محمد بن صالح، القول المفيد، (السعودية: دار ابن الجوزي، ط 2، 1424هـ)، ج 1، ص 9.
- (⁴⁰) انظر: الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، (مصر: دار هجر، ط 1، 1422هـ)، ج 1، ص 142؛ وابن منظور، لسان العرب، ج 1، ص 400-401.
- (⁴¹) انظر: الطبري، جامع البيان، ج 1، ص 143.
- (⁴²) انظر: ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية، 1984م)، ج 16، ص 62.
- (⁴³) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 17/149-152؛ وله، الجواب الصحيح، ج 2، ص 157-164.
- (⁴⁴) انظر: الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط 1، 2001م)، ج 7، ص 16؛ وابن فارس، مقاييس اللغة، ج 2، ص 213-214.
- (⁴⁵) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 6، ص 357.

- (46) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 370؛ وينظر: ابن تيمية، منهاج السنة، تحقيق: محمد رشاد سالم، (السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط 1، 1406هـ)، ج 1، ص 376.
- (47) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 8، ص 9-10.
- (48) انظر: ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية، ج 1، ص 118.
- (49) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 370-371.
- (50) انظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ج 5، ص 359.
- (51) انظر: ابن كثير، البداية والنهاية، ج 2، ص 397.
- (52) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 366.
- (53) انظر: الطبري، تفسيره، ج 16، ص 388.
- (54) الطبري، جامع البيان، ج 16، ص 388.
- (55) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، ج 6، ص 436؛ والجوهري، الصحاح، ج 1، ص 235؛ وابن فارس، مقاييس اللغة، ج 6، ص 146.
- (56) انظر: الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق، اشتقاق أسماء الله، تحقيق: د. عبد الحسين المبارك، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 2، 1406هـ)، ص 126.
- (57) انظر: الزجاج، إبراهيم بن السري، تفسير أسماء الله الحسنى، تحقيق: أحمد يوسف الدقاق، (دار الثقافة العربية، د.ط)، ص 38.
- (58) انظر: الخطابي، حمد بن محمد، شأن الدعاء، تحقيق: أحمد يوسف الدقاق، (دار الثقافة العربية، ط 3، 1412هـ)، ص 53.
- (59) انظر: السعدي، القول السديد في مقاصد التوحيد، (السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية، ط 2، 1421هـ)، ص 17.
- (60) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 359.
- (61) انظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج 16، ص 62.
- (62) انظر: الطبري، تفسيره، ج 15، ص 453.
- (63) انظر: الزجاج، معاني القرآن، تحقيق: عبد الجليل عبده شلي، (بيروت: عالم الكتب، ط 1، 1408هـ)، ج 3، ص 318.
- (64) انظر: الطبري، تفسيره، ج 15، ص 453؛ والشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 359.
- (65) انظر: ابن عثيمين، شرح الواسطية، (السعودية: دار ابن الجوزي، ط 6، 1421هـ)، ج 1، ص 248-251.
- (66) السعدي، الحق الواضح المبين، ج 3، ص 228.
- (67) انظر: ابن القيم، بدائع الفوائد، ج 2، ص 75؛ والسعدي، الحق الواضح المبين، ج 3، ص 229؛ وابن عثيمين، شرح العقيدة الواسطية، ج 1، ص 206-208، 323-324؛ وعبد الرزاق البدر، فقه الأسماء الحسنى، (الرياض: دار التوحيد، 1429هـ)، ص 129.
- (68) أخرجه البخاري برقم (4205-كتاب المغازي)؛ ومسلم برقم (2704-كتاب الذكر والدعاء).
- (69) أخرجه البخاري برقم (489-كتاب الصلاة)؛ ومسلم برقم (411-كتاب الصلاة).

- (70) انظر: البخاري، خلق أفعال العباد، تحقيق: د. عبد الرحمن عميرة، (الرياض: دار المعارف، د.ط)، ص7؛ والهروي، عبد الله بن محمد، ذم الكلام، تحقيق: عبد الرحمن الشبل، (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط1، 1422هـ)، ج5، ص118-120؛ وابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج6، ص535-536؛ وابن القيم، الصواعق المرسلّة، تحقيق: علي بن محمد الدخيل، الله، (الرياض: دار العاصمة، ط1، 1408هـ)، ج3، ص1070-1071.
- (71) انظر: السمعاني، تفسيره، ج1، ص315؛ والبغوي، الحسين بن مسعود، معالم التنزيل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 1420هـ)، ج1، ص436.
- (72) انظر: المصدر السابق.
- (73) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج17، ص389.
- (74) انظر: ابن خزيمة، محمد بن إسحاق، التوحيد، تحقيق: عبد العزيز الشهوان، (الرياض: مكتبة الرشد، ط5، 1414هـ)، ص391؛ وابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج17، ص276-277.
- (75) انظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ج6، ص407؛ وابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج17، ص283؛ وله، درء التعارض، تحقيق: د. محمد رشاد سالم، (السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط2، 1411هـ)، ج7، ص261-263.
- (76) انظر: البغوي، معالم التنزيل، ج5، ص352.
- (77) انظر: السعدي، تفسيره، ص530.
- (78) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج5، ص325.
- (79) انظر: ابن منده، محمد بن إسحاق، كتاب التوحيد، تحقيق: علي الفقيهي، (المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، ط1، 1413هـ)، ج2، ص204.
- (80) انظر: ابن الوزير اليماني، محمد بن إبراهيم، إيثار الحق على الخلق، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1987م)، ص160.
- (81) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج22، ص485.
- (82) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج2، ص469.
- (83) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج1، ص200.
- (84) انظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ج15، ص457-458؛ والزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج3، ص320؛ والسمعاني، تفسيره، ج3، ص278؛ والبغوي، معالم التنزيل، ج3، ص226.
- (85) انظر: الطبري، جامع البيان، ج15، ص457.
- (86) انظر: ابن الجوزي، زاد المسير، ج3، ص118.
- (87) انظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج3، ص320؛ والسمعاني، تفسيره، ج3، ص278.
- (88) انظر: ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، تأويل مختلف الحديث، (المكتب الإسلامي، ط2، 1419هـ)، ص427؛ وابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، التمهيد، تحقيق: مجموعة، (لندن: مؤسسة الفرقان، ط1، 1439هـ)، ج8، ص174-175؛ وابن حزم، علي بن أحمد، الفصل في الملل، (القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ط)، ج4، ص155؛ وابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص194.
- (89) انظر: ابن قتيبة، تأويل مختلف الحديث، ص428؛ والطحاوي، أحمد بن محمد، شرح مشكل الآثار، تحقيق: شعيب

- الأزناؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1415هـ)، ج3، ص10؛ والطبري، جامع البيان، ج15، ص458؛ وابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد (ت327هـ)، تفسيره، تحقيق: أسعد محمد الطيب، (السعودية، مكتبة نزار مصطفى الباز، ط3، 1419هـ)، ج7، ص2397-2398؛ وابن حزم، الفصل في الملل، ج4، ص154-155؛ وابن الجوزي، زاد التفسير، ج3، ص118-119؛ وابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص224-225؛ وابن القيم، مفتاح دار السعادة، تحقيق: عبد الرحمن بن قائد، (الرياض: دار عطاءات العلم، ط3، 1440هـ)، ج1، ص67؛ والشنقيطي، أضواء البيان، ج3، ص361.
- ⁽⁹⁰⁾ ابن عبد البر، التمهيد، ج8، ص174-175؛ وانظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج11، ص82.
- ⁽⁹¹⁾ أخرجه أحمد في المسند ج16، ص47، ح/9972؛ والنسائي، أحمد بن شعيب، في السنن الكبرى، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ)، ج6، ص98، ح/6275؛ والطبراني، سليمان بن أحمد، في المعجم الأوسط، تحقيق: طارق عوض الله، (القاهرة: دار الحرمين، 1415هـ)، ج5، ص26، ح/4578.
- ⁽⁹²⁾ أخرجه البخاري برقم (6730-كتاب الفرائض)؛ ومسلم برقم (1758-كتاب الجهاد).
- ⁽⁹³⁾ أخرجه أبو داود برقم (3641-أول كتاب العلم)؛ والترمذي برقم (2682-أبواب العلم)؛ وابن ماجه، محمد بن يزيد، في سننه، (دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ=2009م)، برقم (223-أبواب السنة)؛ وصححه الألباني في صحيح الجامع الصغير وزيادته، ج2، ص1079.
- ⁽⁹⁴⁾ ابن حزم، الفصل في الملل والنحل، ج4، ص155.
- ⁽⁹⁵⁾ النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ج12، ص81.
- ⁽⁹⁶⁾ انظر: ابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص195.
- ⁽⁹⁷⁾ انظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج3، ص320.
- ⁽⁹⁸⁾ انظر: ابن حزم، الفصل في الملل والنحل، ج4، ص155.
- ⁽⁹⁹⁾ انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج3، ص361.
- ⁽¹⁰⁰⁾ انظر: ابن حزم، الفصل في الملل والنحل، ج4، ص156.
- ⁽¹⁰¹⁾ ابن القيم، مفتاح دار السعادة، ج1، ص67.
- ⁽¹⁰²⁾ ابن حزم، الفصل في الملل والنحل، ج4، ص156.
- ⁽¹⁰³⁾ انظر: ابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص224-225؛ وانظر: الزجاج، معاني القرآن، ج3، ص320.
- ⁽¹⁰⁴⁾ انظر: النووي، المنهاج شرح مسلم، ج12، ص81.
- ⁽¹⁰⁵⁾ انظر: ابن حزم، الفصل في الملل والنحل، ج4، ص156.
- ⁽¹⁰⁶⁾ انظر: ابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص225.
- ⁽¹⁰⁷⁾ انظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن، ص489؛ والشنقيطي، أضواء البيان، ج3، ص365.
- ⁽¹⁰⁸⁾ انظر: ابن كثير، تفسيره، ج4، ص156.
- ⁽¹⁰⁹⁾ انظر: ابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص224.
- ⁽¹¹⁰⁾ انظر: ابن الجوزي، زاد المسير، ج3، ص120؛ وابن تيمية، منهاج السنة، ج4، ص225؛ وابن كثير، تفسيره، ج3، ص118.
- ⁽¹¹¹⁾ تقدم تخريجه.
- ⁽¹¹²⁾ الطحاوي، شرح مشكل الآثار، ج3، ص10.

- (¹¹³) انظر: ابن تيمية، منهاج السنة، ج 4، ص 222.
- (¹¹⁴) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج 11، ص 81.
- (¹¹⁵) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 1، ص 200.
- (¹¹⁶) انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، ج 6، ص 93.
- (¹¹⁷) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، ج 5، ص 192؛ والجوهري، الصحاح، ج 6، ص 2519-2520؛ وابن فارس، مقاييس اللغة، ج 6، ص 93.
- (¹¹⁸) انظر: ابن كثير، البداية والنهاية، ج 2، ص 400؛ وينظر: له، تفسير القرآن العظيم، ج 5، ص 191.
- (¹¹⁹) انظر: الزجاج، معاني القرآن، ج 3، ص 321؛ والسمعاني، تفسيره، ج 3، ص 281؛ والبغوي، معالم التنزيل، ج 5، ص 221.
- (¹²⁰) انظر: الطبري، تفسيره، ج 15، ص 471.
- (¹²¹) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 2، ص 409.
- (¹²²) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 371.
- (¹²³) انظر: ابن تيمية، النبوات، ج 2، ص 690، مع حاشية المحقق رقم (5)؛ وله: مجموع الفتاوى، ج 12، ص 128-129، 403-402.
- (¹²⁴) أخرجه البخاري برقم (3689-كتاب فضائل الصحابة)؛ ومسلم برقم (2398-كتاب فضائل الصحابة).
- (¹²⁵) أخرجه البخاري برقم (3689-كتاب فضائل الصحابة).
- (¹²⁶) انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 6، ص 180، وج 12، ص 397.
- (¹²⁷) انظر: الطبري، جامع البيان، ج 5، ص 345.
- (¹²⁸) انظر: الطبري، جامع البيان، ج 5، ص 345-346.
- (¹²⁹) انظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن، ص 129.
- (¹³⁰) انظر: المصدر نفسه.
- (¹³¹) انظر: الشنقيطي، دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب، (الرياض: عطاءات العلم، ط 5، 1441هـ)، ص 39.
- (¹³²) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان، ج 3، ص 369.
- (¹³³) انظر: الشنقيطي، دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب، ص 39؛ وله، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج 3، ص 369.
- (¹³⁴) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج 2، ص 281-282.
- (¹³⁵) انظر: الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج 3، ص 387.
- (¹³⁶) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج 1، ص 138.
- فهرس المصادر والمراجع
- أبا بطين، عبد الله بن عبد الرحمن. (1422هـ). تأسيس التقديس (ع. س. بن برجس، محقق). مؤسسة الرسالة.
- ابن أبي العز، علي بن علي. (1411هـ). شرح الطحاوية (شعيب الأرنؤوط، محقق). مؤسسة الرسالة.
- ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1419هـ). تفسير ابن أبي حاتم (أسعد محمد الطيب، محقق). مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1412هـ). المنتظم في تاريخ الأمم والملوك (محمد عبد القادر عطا، محقق). دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1422هـ). زاد المسير. دار الكتاب العربي.
ابن الوزير اليماني، محمد بن إبراهيم. (1987م). إثبات الحق على الخلق. دار الكتب العلمية.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1408هـ). الصواعق المرسلة (علي بن محمد الدخيل الله، محقق). دار العاصمة.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1414هـ). مدارج السالكين. دار عطاءات العلم.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1440هـ). بدائع الفوائد (علي العمران، محقق). دار عطاءات العلم.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1440هـ). مفتاح دار السعادة (عبد الرحمن بن قائد، محقق). دار عطاءات العلم.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1406هـ). منهاج السنة (محمد رشاد سالم، محقق). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1411هـ). درء تعارض العقل والنقل (محمد رشاد سالم، محقق). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1419هـ). الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح. دار العاصمة.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1420هـ). التسعينية (محمد إبراهيم العجلان، محقق). مكتبة المعارف.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1425هـ). مجموع الفتاوى. مجمع الملك فهد.
ابن حزم، علي بن أحمد. (د.ت). الفصل في الملل والأهواء والنحل. مكتبة الخانجي.
ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. (1414هـ). كتاب التوحيد (عبد العزيز الشهوان، محقق). مكتبة الرشد.
ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1417هـ). فتح الباري. مكتبة الغرباء الأثرية.
ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984م). التحرير والتنوير. الدار التونسية.
ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1439هـ). التمهيد. مؤسسة الفرقان.
ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ). شرح الواسطية. دار ابن الجوزي.
ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1424هـ). القول المفيد. دار ابن الجوزي.
ابن فارس، أحمد. (1392هـ). مقاييس اللغة (عبد السلام هارون، محقق). مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1419هـ). تأويل مختلف الحديث. المكتب الإسلامي.
ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1420هـ). البداية والنهاية (عبد الله التركي، محقق). دار هجر.
ابن ماجه، محمد بن يزيد. (1430هـ). سنن ابن ماجه. دار الرسالة العالمية.
ابن مرزوق، محمد العربي بن التبان. (د.ت). براءة الأشعرين. د.ن.
ابن منده، محمد بن إسحاق. (1413هـ). كتاب التوحيد (علي الفقيهي، محقق). الجامعة الإسلامية.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب. دار صادر.
الأزهري، محمد بن أحمد. (2001م). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، محقق). دار إحياء التراث العربي.
الألباني، محمد ناصر الدين. (1421هـ). التوسل أنواعه وأحكامه. مكتبة المعارف.
الألباني، محمد ناصر الدين. (د.ت). صحيح الجامع الصغير وزياداته. المكتب الإسلامي.
الإمام أحمد بن حنبل. (1421هـ). المسند (شعيب الأرنؤوط، محقق). مؤسسة الرسالة.

- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح البخاري. دار طوق النجاة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (د.ت). خلق أفعال العباد. دار المعارف.
- البغوي، الحسين بن مسعود. (1420هـ). معالم التنزيل (عبد الرزاق المهدي، محقق). دار إحياء التراث العربي.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1430هـ). سنن الترمذي. دار الرسالة العالمية.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407هـ). الصحاح. دار العلم للملايين.
- الحاكم، محمد بن عبد الله. (1439هـ). المستدرک. دار الرسالة العالمية.
- الحلي، الحسين بن الحسن. (1399هـ). المنهاج في شعب الإيمان. دار الفكر.
- الخطابي، حمد بن محمد. (1412هـ). شأن الدعاء. دار الثقافة العربية.
- الزجاج، إبراهيم بن السري. (1408هـ). معاني القرآن. عالم الكتب.
- الزجاج، إبراهيم بن السري. (د.ت). تفسير أسماء الله الحسنى. دار الثقافة العربية.
- الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1406هـ). اشتقاق أسماء الله. مؤسسة الرسالة.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1407هـ). الحق الواضح المبين. دار ابن القيم.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1421هـ). القول السديد في مقاصد التوحيد. وزارة الشؤون الإسلامية.
- السمعاني، منصور بن محمد. (1418هـ). تفسير السمعاني. دار الوطن.
- الشنقيطي، محمد الأمين. (1441هـ). أضواء البيان. عطاءات العلم.
- الشنقيطي، محمد الأمين. (1441هـ). دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب. عطاءات العلم.
- الشوكاني، محمد بن علي. (1414هـ). فتح القدير. دار ابن كثير.
- الطبراني، سليمان بن أحمد. (1415هـ). المعجم الأوسط. دار الحرمين.
- الطحاوي، أحمد بن محمد. (1415هـ). شرح مشكل الآثار (شعيب الأرنؤوط، محقق). مؤسسة الرسالة.
- الغزالي، محمد بن محمد. (د.ت). إحياء علوم الدين. دار المعرفة.
- القرطبي، محمد بن أحمد. (1384هـ). الجامع لأحكام القرآن (أحمد البردوني، محقق). دار الكتب المصرية.
- العباد، عبد الرزاق البدر. (1429هـ). فقه الأسماء الحسنى. دار التوحيد.
- علماء نجد. (1417هـ). الدرر السنية في الأجوبة النجدية (عبد الرحمن بن قاسم، محقق). د.ن.
- الميلي، مبارك بن محمد. (1422هـ). رسالة الشرك ومظاهره. دار الراية.
- النسائي، أحمد بن شعيب. (1421هـ). السنن الكبرى. مؤسسة الرسالة.
- النهائي، يوسف بن إسماعيل. (1427هـ). شواهد الحق. دار الكتب العلمية.
- الهروي، عبد الله بن محمد. (1422هـ). ذم الكلام (عبد الرحمن الشبل، محقق). مكتبة العلوم والحكم.

References:

- Aba Butayn, 'Abd Allāh ibn 'Abd al-Raḥmān. (1422 AH). *Ta'sīs al-Taḥdīs* ('A. S. ibn Barjas, Ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Abī al-'Izz, 'Alī ibn 'Alī. (1411 AH). *Sharḥ al-Taḥāwīyyah* (Shu'ayb al-Arna'ūt, Ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Abī Ḥātim, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1419 AH). *Tafsīr Ibn Abī Ḥātim* (As'ad Muḥammad al-Tayyib, Ed.). Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz.

- Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Rahmān ibn ‘Alī. (1412 AH). *Al-Muntaẓam fī Tārīkh al-Umam wa al-Mulūk* (Muḥammad ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā, Ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Rahmān ibn ‘Alī. (1422 AH). *Zād al-Masīr*. Dār al-Kitāb al-‘Arabī.
- Ibn al-Wazīr al-Yamanī, Muḥammad ibn Ibrāhīm. (1987). *Īthār al-Ḥaqq ‘alā al-Khalq*. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1408 AH). *Al-Ṣawā’iq al-Mursalah* (‘Alī ibn Muḥammad al-Dukhayl Allāh, Ed.). Dār al-‘Āshimah.
- Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1414 AH). *Madārij al-Sālikin*. Dār ‘Aṭā’at al-‘Ilm.
- Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1440 AH). *Badā’i’ al-Fawā’id* (‘Alī al-‘Imrān, Ed.). Dār ‘Aṭā’at al-‘Ilm.
- Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1440 AH). *Miftāḥ Dār al-Sa’ādah* (‘Abd al-Rahmān ibn Qā’id, Ed.). Dār ‘Aṭā’at al-‘Ilm.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1406 AH). *Minhāj al-Sunnah* (Muḥammad Rashād Sālim, Ed.). Jāmī’at al-Imām Muḥammad ibn Su’ūd al-Islāmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1411 AH). *Dar’ Ta’arūf al-‘Aql wa al-Naql* (Muḥammad Rashād Sālim, Ed.). Jāmī’at al-Imām Muḥammad ibn Su’ūd al-Islāmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1419 AH). *Al-Jawāb al-Ṣaḥīḥ li-Man Baddala Dīn al-Masīḥ*. Dār al-‘Āshimah.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1420 AH). *Al-Tis’īniyyah* (Muḥammad Ibrāhīm al-‘Ajlān, Ed.). Maktabat al-Ma’ārif.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1425 AH). *Majmū’ al-Fatāwā*. Majma’ al-Malik Fahd.
- Ibn Ḥazm, ‘Alī ibn Aḥmad. (n.d.). *Al-Faṣl fī al-Milal wa al-Ahwā’ wa al-Niḥal*. Maktabat al-Khānjī.
- Ibn Khuzaymah, Muḥammad ibn Ishāq. (1414 AH). *Kitāb al-Tawḥīd* (‘Abd al-‘Azīz al-Shahwān, Ed.). Maktabat al-Rushd.
- Ibn Rajab, ‘Abd al-Rahmān ibn Aḥmad. (1417 AH). *Fath al-Bārī*. Maktabat al-Ghurabā’ al-Athariyyah.
- Ibn ‘Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir. (1984). *Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr*. Al-Dār al-Tūnisīyyah.
- Ibn ‘Abd al-Barr, Yūsuf ibn ‘Abd Allāh. (1439 AH). *Al-Tamhīd*. Mu’assasat al-Furqān.
- Ibn ‘Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (1421 AH). *Sharḥ al-Wāsiṭiyyah*. Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn ‘Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (1424 AH). *Al-Qawl al-Mufīd*. Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn Fāris, Aḥmad. (1392 AH). *Maqāyīs al-Lughah* (‘Abd al-Salām Hārūn, Ed.). Maṭba’at Muṣṭafā al-Babī al-Ḥalabī.
- Ibn Qutaybah, ‘Abd Allāh ibn Muslim. (1419 AH). *Ta’wīl Mukhtalif al-Ḥadīth*. Al-Maktab al-Islāmī.
- Ibn Kathīr, Ismā’īl ibn ‘Umar. (1420 AH). *Al-Bidāyah wa al-Nihāyah* (‘Abd Allāh al-Turkī, Ed.). Dār Hajar.
- Ibn Mājah, Muḥammad ibn Yazīd. (1430 AH). *Sunan Ibn Mājah*. Dār al-Risālah al-‘Ālamīyyah.

- Ibn Marzūq al-Tibānī, Muḥammad al-ʿArabī. (n.d.). *Barāʾat al-Ashʿariyyīn*.
- Ibn Mandah, Muḥammad ibn Ishāq. (1413 AH). *Kitāb al-Tawḥīd* (ʿAlī al-Faqīhī, Ed.). Al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1414 AH). *Lisān al-ʿArab*. Dār Ṣādir.
- Al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad. (2001). *Tahdhīb al-Lughah* (Muḥammad ʿAwaḍ Murʿib, Ed.). Dār Ihyaʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- Al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn. (1421 AH). *Al-Tawassul: Anwāʾuhu wa Ahkāmuhu*. Maktabat al-Maʿārif.
- Al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn. (n.d.). *Ṣaḥīḥ al-Jāmiʿ al-Ṣaḥīḥ wa Ziyādātuh*. Al-Maktab al-Islāmī.
- Aḥmad ibn Ḥanbal. (1421 AH). *Al-Musnad* (Shuʾayb al-Arnaʾūt, Ed.). Muʾassasat al-Risālah.
- Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismāʿīl. (1422 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Dār Ṭawq al-Najāh.
- Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismāʿīl. (n.d.). *Khalq Afʿāl al-ʿIbād*. Dār al-Maʿārif.
- Al-Baghawī, al-Ḥusayn ibn Masʿūd. (1420 AH). *Maʿālim al-Tanzīl* (ʿAbd al-Razzāq al-Mahdī, Ed.). Dār Ihyaʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- Al-Tirmidhī, Muḥammad ibn ʿIsā. (1430 AH). *Sunan al-Tirmidhī*. Dār al-Risālah al-ʿĀlamiyyah.
- Al-Jawharī, Ismāʿīl ibn Ḥammād. (1407 AH). *Al-Ṣiḥāḥ*. Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.
- Al-Ḥākim, Muḥammad ibn ʿAbd Allāh. (1439 AH). *Al-Mustadrak*. Dār al-Risālah al-ʿĀlamiyyah.
- Al-Ḥalīmī, al-Ḥusayn ibn al-Ḥasan. (1399 AH). *Al-Minhāj fī Shuʾab al-Īmān*. Dār al-Fikr.
- Al-Khaṭṭābī, Ḥamad ibn Muḥammad. (1412 AH). *Shaʾn al-Duʿāʾ*. Dār al-Thaqāfah al-ʿArabiyyah.
- Al-Zajjāj, Ibrāhīm ibn al-Sarī. (1408 AH). *Maʿānī al-Qurʾān*. ʿĀlam al-Kutub.
- Al-Zajjāj, Ibrāhīm ibn al-Sarī. (n.d.). *Tafsīr Asmāʾ Allāh al-Ḥusnā*. Dār al-Thaqāfah al-ʿArabiyyah.
- Al-Zajjājī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ishāq. (1406 AH). *Ishtiḳāq Asmāʾ Allāh* (ʿAbd al-Ḥusayn al-Mubārak, Ed.). Muʾassasat al-Risālah.
- Al-Saʿdī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Nāṣir. (1407 AH). *Al-Ḥaqq al-Wāḍiḥ al-Mubīn*. Dār Ibn al-Qayyim.
- Al-Saʿdī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Nāṣir. (1421 AH). *Al-Qawl al-Sadīd fī Maqāṣid al-Tawḥīd*. Wizārat al-Shuʾn al-Islāmiyyah.
- Al-Samʿānī, Maṣṣūr ibn Muḥammad. (1418 AH). *Tafsīr al-Samʿānī* (Yāsir ibn Ibrāhīm, Ed.). Dār al-Waṭan.
- Al-Shinqīṭī, Muḥammad al-Amīn ibn Muḥammad al-Mukhtār. (1441 AH). *Aḍwāʾ al-Bayān*. Dār ʿAtāʾat al-ʿIlm.
- Al-Shinqīṭī, Muḥammad al-Amīn ibn Muḥammad al-Mukhtār. (1441 AH). *Dafʾ Ḥām al-Iḍṭirāb ʿan Āyāt al-Kitāb*. Dār ʿAtāʾat al-ʿIlm.
- Al-Shawkānī, Muḥammad ibn ʿAlī. (1414 AH). *Fatḥ al-Qadīr*. Dār Ibn Kathīr.
- Al-Ṭabarānī, Sulaymān ibn Aḥmad. (1415 AH). *Al-Muʿjam al-Awsaṭ* (Ṭāriq ʿAwaḍ Allāh, Ed.). Dār al-Ḥaramayn.
- Al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (1422 AH). *Jāmiʿ al-Bayān ʿan Taʾwīl Āy al-Qurʾān* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, Ed.). Dār Hajar.

Al-Ṭahāwī, Aḥmad ibn Muḥammad. (1415 AH). *Sharḥ Mushkil al-Āthār* (Shu'ayb al-Arna'ūt, Ed.). Mu'assasat al-Risālah.

Al-Ghazālī, Muḥammad ibn Muḥammad. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*. Dār al-Ma'rifah.

Al-Qurṭubī, Muḥammad ibn Aḥmad. (1384 AH). *Al-Jāmi' li-Aḥkām al-Qur'ān* (Aḥmad al-Bardūnī, Ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyyah.

Al-'Abbād, 'Abd al-Razzāq al-Badr. (1429 AH). *Fiqh al-Asmā' al-Ḥusnā*. Dār al-Tawḥīd.

'Ulamā' Najd. (1417 AH). *Al-Durar al-Saniyyah fi al-Ajwibah al-Najdiyyah* ('Abd al-Raḥmān ibn Qāsim, Ed.).

Al-Milī, Mubārak ibn Muḥammad. (1422 AH). *Risālat al-Shirk wa Mazāhiruh*. Dār al-Rāyah.

Al-Nabahānī, Yūsuf ibn Ismā'īl. (1427 AH). *Shawāhid al-Ḥaqq*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Nasā'ī, Aḥmad ibn Shu'ayb. (1421 AH). *Al-Sunan al-Kubrā*. Mu'assasat al-Risālah.

Al-Harawī, 'Abd Allāh ibn Muḥammad. (1422 AH). *Dhamm al-Kalām* ('Abd al-Raḥmān al-Shiblī, Ed.). Maktabat al-'Ulūm wa al-Ḥikam.

Muslim ibn al-Ḥajjāj. (1334 AH). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Dār al-Ṭibā'ah al-'Āmirah.

Dahlan, Aḥmad ibn al-Sayyid Zaynī. (1424 AH). *Al-Durar al-Saniyyah* (Jibrīl Ḥaddād, Ed.). Maktabat al-Aḥbāb.

'Abd al-Raḥmān ibn Ḥasan. (1413 AH). *Kashf Mā Alqāhu Iblīs min al-Bahraj wa al-Talbis 'alā Qalb Dāwūd ibn Jurjīs* ('Abd al-'Azīz ibn 'Abd Allāh, Ed.). Dār al-'Āshimah.

Āl al-Shaykh, 'Abd al-Laṭīf ibn 'Abd al-Raḥmān. (1410 AH). *Tuḥfat al-Ṭālib wa al-Jālis fi Kashf Shubah Dāwūd ibn Jurjīs* ('Abd al-Salām ibn Barjas, Ed.). Dār al-'Āshimah.



The Right to Gender Equality in Western Thought: A Critical Study from an Islamic Educational Perspective

Ahmed Mohammed Al-Marzouq*

Ahmad107488@gmail.com

Prof. Dr. Abdul Rahman Mohammed Al-Harhi**

Alharhi@kku.edu.sa

Abstract:

This study addressed the issues of gender equality as articulated in international charters and conventions. It reviewed the most prominent theoretical opinions in the literature related to this right (gender equality), in addition to analyzing the nature of the critique leveled against the concept of gender equality in Western thought from the perspective of Islamic education, informed by the principles of Islamic Jurisprudence (Fiqh). The research aimed to highlight the theoretical views associated with equality, inventory the issues addressed by international conventions, and define the features of the Islamic critique directed at the Western concept of gender equality. The study adopted an inductive analytical approach for gathering and critically examining the information. The findings demonstrated that Islamic educational thought focuses on equity and equality between the sexes concerning their rights and responsibilities and rejects discrimination in obligatory religious duties. Furthermore, the findings emphasized the call for a sound selection of spouses, observing guidance and counseling aspects prior to the finalization of divorce, and the necessity of upholding women's established inheritance rights. The study findings also highlighted Islam's affirmation of equality in the right to ownership and disposal of property, political participation, and the rejection of gender-based violence and discrimination. The study recommended the necessity of promoting the culture of advancement among all segments of society, men and women; understanding the culture of equality in inherent human dignity; and committing to participation in building the family and society upon sound foundations, while emphasizing the importance of education and moral upbringing as the cornerstone for civilizational advancement.

Keywords: Western thought, equality, Islamic education, critical study, gender

* PhD Candidate, Department of Educational Leadership and Policy, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia
Teacher, Ministry of Education, Asir Education Directorate, Kingdom of Saudi Arabia

** Associate Professor of Foundations of Islamic Education, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Marzouq, A. M. & Al-Harhi, A. R. M. (2026). The Right to Gender Equality in Western Thought: A Critical Study from an Islamic Educational Perspective, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 618 -647.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

حق المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي: دراسة نقدية من منظور التربية الإسلامية

أ.م. د. عبد الرحمن محمد الحارثي**

a.Alharthi@kku.edu.sa

أحمد محمد آل مرزوق*

Ahmad107488@gmail.com

ملخص:

تناولت الدراسة قضايا المساواة بين الجنسين كما وردت في المواثيق والاتفاقيات الدولية، واستعرضت أبرز آراء الأدبيات النظرية المتعلقة بهذا الحق، إضافة إلى تحليل طبيعة النقد الموجه لمفهوم المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي من منظور التربية الإسلامية. وهدفت إلى إبراز الآراء النظرية المرتبطة بالمساواة، وحصر القضايا التي تناولتها المواثيق الدولية، وتحديد ملامح النقد الإسلامي الموجه للمفهوم الغربي للمساواة بين الجنسين. اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي في جمع المعلومات ودراستها بمنظور نقدي. وأظهرت النتائج تركيز الفكر التربوي الإسلامي على المساواة بين الجنسين في الحقوق والتكاليف، ورفض التمييز في الواجبات الشرعية، والدعوة إلى حسن اختيار الزوجين لبعضهما، ومراعاة الجوانب الإرشادية قبل الطلاق، وعدم التنازل عن حقوق المرأة في الميراث، كما بيّنت النتائج تأكيد الإسلام على المساواة في حق التملك والتصرف، والمشاركة السياسية، ورفض العنف والتمييز القائم على النوع الاجتماعي. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة النهوض لدى مختلف فئات المجتمع، رجالاً ونساءً، وفهم ثقافة المساواة في الإنسانية، والالتزام بالمشاركة في بناء الأسرة والمجتمع على أسس سليمة، مع التأكيد على أهمية التربية والتعليم بوصفهما أساساً للنهوض الحضاري.

الكلمات المفتاحية: الفكر الغربي، المساواة، التربية الإسلامية، دراسة نقدية، الجنسين

* طالب دكتوراه، قسم القيادة والسياسات التربوية بكلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية - معلم، وزارة التربية والتعليم.

إدارة تعليم عسير، المملكة العربية السعودية

** أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: آل مرزوق، أ. م.؛ الحارثي، ع. م. (2026). حق المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي: دراسة نقدية من منظور

التربية الإسلامية، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 618- 647

مقدمة:

تُعد المساواة حقيقة إنسانية أقرها الإسلام، حيث أسقط التعصبات المبنية على الجنس أو العرق أو اللون، وجعل التفاضل بين البشر مرتبطاً بالتقوى والقيم الأخلاقية لا بالصفات الجسدية أو البيولوجية، كما يقول الله تعالى في محكم التنزيل: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ [النساء: 1]، ويقول سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات: 13]، ويقول أيضاً: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً﴾ [النحل: 97]. وقد دل على ذلك قول النبي: "فَضَلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَبِيٍّ، وَلَا لِعَجَبِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَبْيَضٍ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا لِأَسْوَدَ عَلَى أَبْيَضٍ إِلَّا بِالتَّقْوَى" (رواه الألباني).

والمساواة في الحقوق والواجبات هي نتيجة حتمية للمساواة في الإنسانية، وتهدف إلى إزالة الفوارق وتجنب التمييز بين أفراد المجتمع، وتحقيق العدالة والانصاف، بما يتيح لكل فرد التمتع بحقوقه المدنية والاجتماعية (الدوسري، 2018)، فالعدل يتطلب المساواة في الحقوق والواجبات، كما يقول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ [النساء: 58]، حيث ساوى الإسلام بين الناس في الحقوق المدنية والمسؤولية والجزاء، كحق الزواج، والتعليم، والثقافة، وحق التعاقد والتملك بدون تفرقة بين غني وفقير، ولا قريب ولا بعيد، ولا حاكم ولا محكوم (أرشيدة، والخزاعلة، 2015م).

ومع ذلك، خرجت أصوات في الغرب تسعى لزعزعة ثوابت المسلمين والتشكيك في شريعتهم الغراء، مستخدمة وسائل وأساليب متعددة، من أبرزها عقد المؤتمرات (مثل: مؤتمر سان فرانسيسكو عام 1945م، ومؤتمر وضع المرأة عام 1946م) لمناقشة قضايا متعددة والتي وضعت قضايا المساواة بين الجنسين على رأس أولوياتها، والتي تطورت إلى توقيع الاتفاقيات، فأصدرت الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م، والاتفاقية الخاصة بالحقوق السياسية للمرأة عام 1952م، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية عام 1976م، وإعلان القضاء على التمييز ضد المرأة (سيداو) عام 1984م، وألزامت الدول بتنفيذ بنودها.

ويقصد بـ "المساواة بين الجنسين" وفقاً لمنهاج عمل بيجين، تمتع النساء والرجال بحقوق ومسؤوليات وفرص متكافئة في جميع مجالات الحياة، وعلى قدم المساواة في المشاركة وصنع القرار، بما يحقق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، وذلك في إطار احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية (United Nations, 1995م).

كما تشير اليونسكو إلى أنَّ المساواة بين الجنسين تعني الحقوق والمسؤوليات والفرص المتكافئة للنساء والرجال، والفتيات والفتيان، وتفترض أخذ مصالح واحتياجات وأولويات كل من النساء والرجال بعين الاعتبار، مع الاعتراف بالتنوع القائم بين المجموعات المختلفة من النساء والرجال (UNESCO, n.d.). وترى الأمم المتحدة أنَّ المساواة بين الجنسين حقٌّ أساسي من حقوق الإنسان، وأنَّ تعزيزها يُعدُّ أمراً بالغ الأهمية في بناء مجتمع صحي، إذ تُسهم في الحد من الفقر، وتحسين مستويات الصحة والتعليم، وتعزيز الحماية والرفاهية للفتيات والفتيان، وتؤكد أنَّ تحقيق المساواة بين الجنسين ليس مجرد خطوة نحو العدالة فحسب، بل يمثل ذلك ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، حيث يُشير الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة إلى ضرورة سد الفجوة بين الجنسين وضمان تكافؤ الفرص لجميع الأفراد (United Nations, n.d.).

وكانت قد أبدت المملكة العربية السعودية موقفاً إيجابياً تجاه الاتفاقيات الدولية المعنية بحقوق المرأة، مع تأكيدها الدائم على التزامها بأحكام الشريعة الإسلامية بوصفها المرجعية العليا في التشريع، فقد انضمت إلى اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) عام 2000م، مع تحفظ عام على أي بند يتعارض مع الشريعة الإسلامية، إضافة إلى تحفظين محددين على المادة 2/9 الخاصة بجنسية الأطفال، والمادة 1/29 المتعلقة بالتحكيم الدولي بين الدول الأطراف. أما فيما يخص إعلان إنهاء التمييز وحماية المرأة من العنف الذي نوقش في الأمم المتحدة، فقد أبدت المملكة موافقتها العامة عليه، مع تحفظها على الفقرات المتعلقة بالمثلثات جنسياً و"الصادق الحميم"، تأكيداً على موقفها الثابت الداعي إلى احترام قيمها الدينية والاجتماعية في إطار التعاون الدولي (العلمي، 2013م).

فعلى الرغم من أنَّ الإسلام قد أعلى شأن المرأة وكرّمها في جميع مراحل حياتها الاجتماعية، سواء أكانت بنتاً أم زوجاً أم أمّاً، تكريماً لائقاً بمكانتها بوصفها شريكة الرجل في الحياة، فقد ساوى بينها وبين الرجل في الحقوق والواجبات. فالمرأة ليست أدنى من الرجل لا في عقلها ولا في أهليتها، ولا في التكليف الشرعيّ، إذ هما في الحقوق والواجبات سواء (عبيد، 2021م).

فالمرأة مطالبة بعقيدة دينية صحيحة، وملزمة بالتكاليف الشرعية نفسها، وتستحق مثل الرجل درجة واحدة هي الثواب، وأساس هذا التساوي هو العمل الصالح الصادر من كليهما، الذكر والأنثى، كما قال تعالى: ﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ...﴾ [الأحزاب: 35]، وقال سبحانه: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ [المدثر: 38]، وقال أيضاً: ﴿وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ اُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَٰئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَبْرًا﴾ [النساء: 124].

وكذلك تتساوى المرأة مع الرجل في شؤون الحياة العامة، المادية منها والاجتماعية، وفي العلاقات الزوجية وأعباء المعيشة، حيث قال تعالى: ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَّمَهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ﴾ [البقرة: 228]. كما ساوى الإسلام بينهما في الأهلية، فالمرأة كالرجل في الأهلية الاجتماعية والمالية، وفي حق التملك

والتصرف، لأنَّ مناط التكليف هو العقل، وهي عاقلة رشيدة كالرجل. وقد دلَّ على ذلك قول النبي ﷺ: "يا معشر النساء تصدقن ولو من حليكن" (رواه البخاري)، وفي هذا دليل على أهليتها الكاملة في التملك والتصرف بما تملك دون حاجة إلى إذن الزوج (الركابي، 2014م).

أما في مجال العلم والتعلم، فقد جعل الإسلام طلب العلم حقاً وواجباً للمرأة كما للرجل، كما يتضح في قوله: "إذا أدب الرجل أمتة فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها، ثم أعتقها فتزوجها، كان له أجران" (رواه البخاري)، وفي هذا دليل على تكريم الإسلام للمرأة واعترافه بحقيها في التعليم بما يجعلها شريكة في بناء الأسرة والمجتمع، فالمرأة أهل للتعليم والتعليم، ولها القدرة على النبوغ والتفوق في مراتب العلم، وهي كذلك أهل للعمل بما يناسب فطرتها ورسالتها (عبيد، 2021م).

ومع ذلك، اعتاد بعض الدارسين إثارة جملة من الأحكام الجزئية التي لا تزال محل خلاف كبير بين المواثيق الدولية لحقوق الإنسان وأحكام الشريعة الإسلامية. ويبرز هذا الخلاف في عدد من القضايا، أهمها: زواج المرأة المسلمة من غير المسلم، نصيبها الأقل في الميراث، تعدد الزوجات، الطلاق، القوامة، والمشاركة السياسية وصنع القرار (ربيعة، 2014م).

على هدى ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أبرز الآراء الواردة في الأدب النظري التي ركزت على حق المساواة بين الجنسين، مع عرض منهج القرآن الكريم والسنة النبوية في تناولها، وتحليل آراء الفقهاء، والمفكرين المعاصرين فيها، بهدف الوصول إلى فهم نقدي أعمق ورؤية تربوية متوازنة تُسهم في ترسيخ التصور الإسلامي الأصيل لقضية المساواة بين الجنسين، بما يعزز وعي المجتمع المسلم ويحافظ على ثوابته ومستقبله.

مشكلة الدراسة

لقد تأثر المجتمع المسلم بالدعوات إلى المساواة بين الجنسين، حيث لم يدّخر الغرب جهداً في تمرير أفكاره ومفاهيمه تحت شعارات براقة، ظاهرها الرحمة وباطنها التفكك، فاستغل هذه الدعوات، ليبث سمومه الفكرية في بنية المجتمع المسلم، مستهدفاً الأسرة، بوصفها الحصن المنيع للمجتمع، وأساس تماسكه واستقراره، فالأسرة تُعدّ من أهم المؤسسات التربوية التي تُعنى بتنشئة الأفراد وتكوينهم من مختلف الجوانب، وتُعدّ المرأة محور قطب الرّحى في هذا البناء، إذ يقع على عاتقها الدور العملي المباشر في العملية التربوية بمختلف عناصرها، فهي الزوجة، والأم، والمربية، والموجهة الأولى للقيم والسلوك، وقد أوصت دراسة (عسيري، 2023م) بضرورة قراءة واقع المرأة الحالي بشكل ناقد ومتوازن وفق أحكام الشريعة الإسلامية، والرد على الشبهات التي تثار حول قضايا المرأة من خلال الرجوع إلى الكتاب والسنة، وتبصير النساء بمكانة المرأة المسلمة، والتعرف على حقوقها في الإسلام.

ولهذا تتركّز جهود الغرب على تقويض هذا البنيان المتين عبر وسائل متعددة؛ فتارةً من خلال المؤتمرات والاتفاقيات الدولية، وتارةً عبر المواد الإعلامية والثقافية الموجهة، وأخرى من خلال المناهج

والأطر العلمية التي تدعو إلى تبني القيم والثقافات الغربية بدعوى الانفتاح والتقدم، وقد توصلت دراسة (خصاونة، 2003م) إلى أن تحرير القرآن الكريم للمرأة أفسح لها المجال لتقوم بدورها في خدمة المجتمع والإسلام وأحاطها في ظل هذا التحرير بسياج من الأخلاق الفاضلة، وأن دعوات التحرير المعاصرة قامت على الظن والشك وتمجيد العلمانية، فكانت بذلك مخالفة للقرآن الكريم، مما أدى إلى شيوع الفساد، وأوصت الدراسة بضرورة التعريف بموقف القرآن الكريم من الدعوات المعاصرة لتحرير المرأة وعرض لأهم المؤتمرات والاتفاقيات التي عقدت في هذا الشأن.

ومن هنا تتجلى أهمية التربية الإسلامية في إعداد الإنسان المسلم إعداداً متكاملًا لحياته الدنيا والآخرة، من الجوانب الصحيّة والعقليّة والعلميّة والاعتقاديّة والروحيّة والأخلاقيّة والإداريّة والإبداعيّة، في ضوء القيم والمبادئ التي جاء بها الإسلام، وبأساليب التربية التي وضّحها، حيث أوصت دراسة عبد المعطي، (2001م) بضرورة تأهيل المعلم تأهيلاً يساعده على مواجهة تحديات العولمة.

وانطلاقاً من ذلك، تتعاظم مسؤولية التربية الإسلامية في توجيه الفكر الإنساني وضبطه وتنقيته من الشوائب الفكرية والتوجهات المنحرفة التي تتعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم القضايا الخلافية بين المواثيق والاتفاقيات الدولية وأحكام الشريعة الإسلامية، وتحليلها من منظور تربوي إسلامي، يهدف إلى بيان الموقف الصحيح، وتعزيز الوعي بقيم العدل والمساواة المشروعة، التي تحقق التوازن بين الجنسين في إطار المنهج الإسلامي القويم، حيث أوصت دراسة (الميمان، 2004م) إلى زيادة الاهتمام بقضايا المرأة حتى لا تنساق وراء دعوات التحرير القائمة على فكر علماني، وعقد مؤتمرات عالمية إسلامية سنوياً، لمناقشة قضايا المرأة والأسرة والمجتمع في توجيه مسؤولية التربية الإسلامية في توجيه الفكر الإنساني وضبطه وتنقيته من الشوائب الفكرية والتوجهات المنحرفة التي تتعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز الآراء الواردة في الأدب النظري حول مسألة حق المساواة بين الجنسين؟
2. ما القضايا التي تناولتها المواثيق والاتفاقيات الدولية في موضوع المساواة بين الجنسين؟
3. ما النقد الموجه لمصطلح المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي من منظور التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- عرض أهم الآراء الواردة في الأدب النظري المرتبطة بمسألة حق المساواة بين الجنسين.
- حصر القضايا التي تناولتها المواثيق والاتفاقيات الدولية في موضوع المساواة بين الجنسين.

- تحديد طبيعة النقد الموجه لمصطلح المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي من منظور التربية الإسلامية.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان ان في دراستهما هذه على المنهج الاستقرائي التحليلي لجمع المادة العلمية، ثم دراستها من رؤية نقدية، ولتحقيق ذلك قاما بالإجراءات الآتية:

- حصر الآراء والأفكار الواردة في الأدب النظري المتعلق بمفهوم المساواة بين الجنسين، من خلال مراجعة المؤلفات والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة.

- تحديد أهم القضايا الخلافية التي دار حولها الجدل في موضوع المساواة بين الجنسين.

- عرض تلك القضايا على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وكتب التفسير والحديث، لبيان منهج الإسلام في تناولها وتوضيح الأسس الشرعية التي قامت عليها الأحكام المتعلقة بها.

- تحليل آراء الفقهاء من المذاهب الإسلامية المختلفة في تلك القضايا الخلافية

- مراجعة ما ورد في الفكر التربوي المعاصر من اتجاهات وآراء حول المساواة بين الجنسين، وتحليل الكيفية التي عالج بها هذه القضايا.

- المقارنة بين المنظور الإسلامي والمنظور المعاصر في تناول قضية المساواة بين الجنسين، للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

حدود البحث:

- تتناول هذه الدراسة القضايا التي اتفقت عليها الموائيق والاتفاقيات الدولية المتعلقة بالمساواة بين الجنسين، والتي فيها مخالفة لأحكام الشريعة الإسلامية، مثل: الزواج، والطلاق، والميراث، والملكية والتصرف، والمشاركة السياسية، والعنف والتمييز.

- لا تسعى هذه الدراسة إلى استقراء جميع القضايا التي خالفت فيها الموائيق والاتفاقيات الدولية أحكام الشريعة الإسلامية، وإنما تهدف إلى عرض أبرزها، مع التركيز على القضايا التي وردت في أكثر من اتفاقية أو ميثاق دولي، وذلك للأسباب الآتية:

○ إنَّ تناول جميع القضايا يُعد أمرًا متعذرًا بسبب القيود المفروضة على عدد صفحات البحث، التزامًا بالمعايير المتبعة في الأبحاث المحكمة والمنشورة في المجالات العلمية.

○ إنَّ الاختصار على القضايا المشتركة بين الاتفاقيات يحقق هدف الدراسة في بيان الاتجاه العام للموائيق الدولية في تناول قضية المساواة بين الجنسين، ويسهّل المقارنة الموضوعية بينها وبين أحكام الشريعة الإسلامية.

المبحث الأول: بيان ماهية حق المساواة بين الجنسين في الفكر الإسلامي والفكر الغربي

يعد حق المساواة من أهم الحقوق الأساسية لقيام الحقوق والحريات العامة، ولقد تجلّى هذا الاهتمام من خلال عقد المؤتمرات والندوات والمواثيق الدولية الهادفة إلى تكريس هذا الحق، ومراقبة مدى احترامه والتصدي بالمقابل لأي انتهاك له.

وعلى هذا الأساس فإن حق المساواة يعد من حقوق الإنسان، والذي يُعد حجر الأساس لكل منظومة من منظومات حقوق الإنسان، ولعل أهم مساواة هي تلك المساواة بين الجنسين (الرجل والمرأة)، فالتمييز والتفاوت القائم بينهما كان معروفا منذ القدم، وهذا التمييز يُشكل تهديدا لمبادئ المساواة في الحقوق، وضرورة احترام كرامة الإنسان، وفي هذا المبحث يتناول الباحثان ان التعريف بحق المساواة بين الجنسين في الفكر الإسلامي والفكر الغربي.

المطلب الأول: التعريف بحق المساواة بين الجنسين في اللغة والاصطلاح

يُعد حق المساواة بين الجنسين النواة الأساسية لتأكيد وجود نظام ديمقراطي، لحماية حقوق الإنسان وحريات الأفراد في المجتمع، وفي هذا المطلب يتناول الباحثان ان التعريف اللغوي والاصطلاحي لحق المساواة بين الجنسين.

الفرع الأول: التعريف اللغوي للمساواة بين الجنسين:

يقصد بالمساواة في اللغة، المماثلة والتكافؤ في القيمة والقدر والمساواة والتعادل، يقال، ساوى الشيء، إذا عادله، وساويت بين الشيئين إذا عدلت بينهما، ويقال هذا لا يساوي هذا، أي لا يعادله (ابن منظور، 1988م).

ويقول ابن فارس: السين والواو والياء أصل صحيح يدل على استقامة واعتدال بين شيئين، يقال: هذا لا يساوي كذا، أي لا يعادله، وفلان على سوية من هذا الأمر، أي سواء (ابن فارس، 1979م).

الفرع الثاني: التعريف الاصطلاحي للمساواة بين الجنسين في الفكر الغربي والفكر الإسلامي:

المساواة في الاصطلاح الشرعي: أن يكون للمرء مثل ما لأخيه من الحقوق وعليه ما عليه من الواجبات دون زيادة أو نقصان (مجموعة من المختصين بإشراف صالح بن عبد الله بن حميد، وعبد الله بن محمد بن ملوح، 2006م).

عرف الفكر الغربي حق المساواة بين الجنسين باعتباره مصطلحاً مركباً اضافياً بأنّه: معاملة النساء على قدم المساواة للرجال في القوانين والتشريعات والسياسات، وفي حصولهن على فرص متكافئة في مجال الموارد والخدمات التي يحتاجون إليها داخل مجتمعاتهم (الخريف، 2016م).

وقد كان هناك اعتقاد بأنّه لا يوجد فرق كبير بين الجنسين، فالمساواة في مفهوم الفكر الغربي تعني التماثل، فالرجل مثل المرأة ولا تمييز بينهما، بمعنى لا يوجد فوارق بينهما (حبيب، 2003م)، فالمساواة

المطلقة لا تؤمن بوجود فوارق بين الجنسين على خلاف الفكر الإسلامي الذي أكد على وجود بعض الاختلافات بين الجنسين (الخريف، 2016م)، قال تعالى: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنثَى﴾ [آل عمران: 36].

فالمساواة بين الجنسين تكون في أصل الخلقة والإنسانية والكرامة والتكاليف الشرعية والجزاء والعقوبات إلا أنَّ الاختلاف يكون في خصائص كل منهما الخلقية واختلاف أدوراهما في الحياة، وفي بعض الأحكام الأخرى فبعضها يخص الرجال وبعضها يخص النساء (الغيفلي، 2016م).

فالرجل اختص بالقوامة وخصائصها وأعبائها، بينما اختصت المرأة بالأمومة وأعبائها، وهذا من حكمة الله تعالى في الخلق، ونتيجة لتركيب كل منهما، وليست بسبب تغليب وتسلط أحدهما على الآخر، بل هو إكمال لدور كل منهما التربوي في الحياة (الخريف، 2016م)، وقد نهى الله تعالى عن تمنّي ما فضل الله به الجنس الآخر، قال تعالى: ﴿وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ وَاسْأَلُوا اللَّهَ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ [النساء: 32].

وتنظر التربية الإسلاميّة إلى أنَّ مبدأ المساواة المطلقة بين الجنسين مبدأ مخالف للشرعية الإسلاميّة والفطرة السوية والعقل السليم، فهذا المبدأ نشأ في الفكر الغربي وتسلل إلى الفكر التربوي المعاصر، فلا يجوز التحريف بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية، فالمساواة المطلقة بين الجنسين ظلم لهما بتحميل كل جنس أعباء لا تتناسب وطبيعته الفطرية والخلقية، فالمساواة في الفكر الغربي لم تكن لإعلاء شأن المرأة ورفعها، بل وسيلة لاستغلالها اقتصادياً وجسدياً، فالمرأة في الفكر الغربي لم يعترف لها بذمة مالية مستقلة حتى عند الصرف من البنوك فيشترط توقيع زوجها إلى جانب توقيعها على المعاملة، وهذا تقليل من شأن المرأة وانقاص لحقوقها (مرزوق، 2003م).

ويرى الباحثان أنَّ حق المساواة هو من الحقوق الصريحة والأساسية التي نادى بها الفكر الإسلامي متمثلاً بالوحي، فالإسلام لم يفرق بين الرجل والمرأة على أساس الجنس، بل ساوى بينهما في الحقوق والتكاليف الشرعية في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [النحل: 97]، وساوى بينهما في العقوبة فقال تعالى: ﴿الرَّانِيَةُ وَالرَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ﴾ [النور: 2].

وتتجلى حقوق الجنسين في الفكر الإسلامي في المساواة الكاملة في التعليم والزواج وسائر الأعمال المشروعة دون تفضيل أحدهما على الآخر، وعد الزحيلي الحرية والمساواة صنوان، فهما مستمدان من مبدأ الكرامة الإنسانية، التي هي منهل حقوق الإنسان كلها، ولا يعيش أحدهما بدون الآخر (الزحيلي، 2000م). ويقصد بحق المساواة بين الجنسين هو تمتع كل منهما (الرجل والمرأة) بنفس الحقوق والواجبات، وتمتع الجميع بنفس الفرص في المجتمع، فالمساواة بينهما تختص بالعدالة وتقاسم الالتزامات في العائلة والمجتمع؛ لذا لا بد من العمل على تحقيق هذه المساواة، وإعطاء كل من الرجل والمرأة القدرة نفسها على المساهمة في التنمية الوطنية، بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية (القاطرجي، 2016م).

فالقوانين الدولية تنص على أنَّ الأفراد أمام القانون سواء دون تمييز بينهم بسبب الأصل، أو الجنس، أو الدين، أو اللغة، أو المركز الاجتماعي في اكتساب الحقوق وممارستها والتحمل بالالتزامات وأدائها (عبد المنعم، 2002م).

المطلب الثاني: تكريس حق المساواة بين الجنسين في الاتفاقيات الدولية

لا شك أنَّ حق المساواة بين الجنسين في الأساس تكون في كل الحقوق والواجبات أمام القانون؛ وفقاً لإعلان حقوق الإنسان وفي المساواة بين حقوق الرجل والمرأة، كما لم تغفل المواثيق والإعلانات الدولية ضرورة مساواة الرجل بالمرأة في هذا الخصوص، وفي هذا المطلب يتناول الباحثان ان تكريس حق المساواة بين الجنسين في الاتفاقيات الدولية من خلال عدد من القضايا التي تركز على حق المساواة بينهما.

الفرع الأول: الزواج والطلاق والميراث والملكية والتصرف في الاتفاقيات الدولية:

ورد بميثاق الأمم المتحدة العديد من النصوص التي أكدت على حق المساواة بين الجنسين في كافة الحقوق والالتزامات وعدم التمييز بينهما ومنها: ما جاء في الفصل الأول من ميثاق الأمم المتحدة مادة ١/٣ التأكيد على المساواة بين الرجال والنساء في الحقوق والالتزامات والحريات الأساسية بلا تمييز بسبب الجنس، أو اللغة، أو الدين (United Nations, 1945).

كذلك أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على حق الرجل والمرأة في التزوج وتكوين أسرة دون أي قيد بسبب العرق، أو الجنسية، أو الدين، سواء عن عقد رابطة الزواج أو انحلال تلك الرابطة، حيث نصت المادة 16 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنَّ: "للرجل والمرأة، متى أدركا سن البلوغ، حق التزوج وتأسيس أسرة، دون أي قيد بسبب العرق، أو الجنسية، أو الدين، وهما متساويان في الحقوق لدى التزوج وخلال قيام الزواج ولدى انحلاله، لا يعقد الزواج إلا برضا الطرفين المزمع زواجهما رضاً كاملاً لا إكراه فيه، الأسرة هي الخلية الطبيعية والأساسية في المجتمع، ولها حق التمتع بحماية المجتمع والدولة" (United Nations, 1948).

وأكدت المادة الثالثة والعشرون الفقرة الرابعة من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على أهمية الأسرة، وأكدت على أهمية تساوى حقوق الزوجين وواجباتهما عند الزواج، خلال قيام الزواج وعند انحلاله، حيث نصت على أنَّ: "تتخذ الدول الأطراف في هذا العهد التدابير المناسبة لكفالة تساوي حقوق الزوجين وواجباتهما لدى التزوج وخلال قيام الزواج ولدى انحلاله، وفي حالة الانحلال يتوجب اتخاذ تدابير لكفالة الحماية الضرورية للأولاد في حالة وجودهم" (United Nations, 1966).

وتناولت اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) العديد من الحقوق التي تبتغي مساواة المرأة بالرجل فيها منها نفس الحق في عقد الزواج، وفي حرية اختيار الزوج، وفي عدم عقد الزواج إلا برضاها الحر الكامل، نفس الحقوق والمسؤوليات أثناء الزواج وعند فسخه، ونفس الحقوق بالنسبة للأطفال، فيما يتلق بالولاية والقوامة والوصاية على الأطفال، حيث نصت في المادة 16 منها على أنَّ:

1- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في كافة الأمور المتعلقة بالزواج والعلاقات العائلية، وبوجه خاص تضمن، على أساس المساواة بين الرجل والمرأة:

- أ- نفس الحق في عقد الزواج.
- ب- نفس الحق في حرية اختيار الزوج، وفي عدم عقد الزواج إلا برضاها الحر الكامل.
- ج- نفس الحقوق والمسؤوليات أثناء الزواج وعند فسخه.
- د- نفس الحقوق والمسؤوليات بوصفهما أبوين، بغض النظر عن حالتهما الزوجية، في الأمور المتعلقة بأطفالهما وفي جميع الأحوال، يكون لمصلحة الأطفال الاعتبار الأول.
- هـ- نفس الحقوق في أن تقرر، بحرية وإبداء للنسائج، عدد أطفالها والفصل بين الطفل والذي يليه، وفي الحصول على المعلومات والتثقيف والوسائل الكفيلة بتمكينها من ممارسة هذه الحقوق.
- و- نفس الحقوق والمسؤوليات فيما يتعلق بالولاية والقوامة والوصاية على الأطفال وتبنيهم، أو ما شابه ذلك من الأعراف، حين توجد هذه المفاهيم في التشريع الوطني، وفي جميع الأحوال يكون لمصلحة الأطفال الاعتبار الأول.

ز- نفس الحقوق الشخصية للزوج والزوجة، بما في ذلك الحق في اختيار اسم الأسرة والمهنة ونوع العمل، نفس الحقوق لكلا الزوجين فيما يتعلق بملكية وحياسة الممتلكات والإشراف عليها وإدارتها والتمتع بها والتصرف فيها، سواء بلا مقابل أو مقابل عوض.

2- لا يكون لخطوبة الطفل أو زواجه أي أثر قانوني، وتتخذ جميع الإجراءات الضرورية، بما في ذلك التشريعي منها، لتحديد سن أدنى للزواج ولجعل تسجيل الزواج في سجل رسمي أمراً إلزامياً (United Nations, 1979).

وقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948 على العديد من الحقوق الاقتصادية كمبادئ عامة، منها حق المساواة بين الجنسين في الملكية والتصرف، حيث طالب في المادة السابعة عشر منه بالمساواة في الحقوق بين الرجل والمرأة؛ إذ جاء في نص هذه المادة "لكل شخص حق التملك بمفرده أو بالاشتراك، ولا يجوز حرمانه من ملكه تعسفاً" (United Nations, 1948).

فيما نص العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية الصادر عام 1966 أيضاً على بعض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، مثل حق الأفراد في تكوين النقابات والانضمام إليها، حيث نصت المادة الثالثة منه على أن: "تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد بضمان مساواة الذكور والإناث في حق التمتع بجميع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المنصوص عليها في هذا العهد" (United Nations, 1966).

كما جاءت في المادة 16 فقرة ح من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) والتي تنص على أن: "يكون للزوجة نفس حقوق الزوج فيما يتعلق بملكية وحيازة الممتلكات والإشراف عليها وإدارتها والتمتع بها والتصرف فيها" (United Nations, 1979).

الفرع الثاني: حق المشاركة السياسية والعنف والتمييز والبعد عنهما في الاتفاقيات الدولية:
وفي الفصل الثالث من ميثاق الأمم المتحدة في المادة الثامنة أكد واضعو الميثاق على المساواة بين الرجال والنساء في تولي الوظائف العامة بالأمم المتحدة وفروعها، حيث نصت المادة على أن: "لا تفرض الأمم المتحدة" قيوداً تحد بها جواز اختيار الرجال والنساء للاشتراك بأية صفة وعلى وجه المساواة في فروعها الرئيسية والثانوية" (United Nations, 1945).

نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948 على حق المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية، حيث أكدت على ذلك المادة الثانية من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والتي أكدت على حق كل إنسان في التمتع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان، دونما تمييز، بسبب الجنس ذكراً كان أم أنثى، حيث نصت المادة الثانية منها على أن: "لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان، دونما تمييز من أي نوع، ولا سيما التمييز بسبب العنصر، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين سياسياً، أو غير سياسي، أو الأصل الوطني، أو الاجتماعي، أو الثروة، أو المولد، أو أي وضع آخر، وفضلاً عن ذلك لا يجوز التمييز على أساس الوضع السياسي، أو القانوني، أو الدولي للبلد، أو الإقليم الذي ينتمي إليه الشخص، سواء أكان مستقلاً، أو موضوعاً تحت الوصاية، أو غير متمتع بالحكم الذاتي، أم خاضعاً لأي قيد آخر على سيادته" (United Nations, 1948).

فيما نص العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية الصادر عام 1966 على حق المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية، حيث أكدت المادة الثالثة من العهد على ضرورة أن تكفل الدولة مساواة الرجال بالنساء في الحقوق المدنية والسياسية التي نظمها، حيث نصت المادة الثالثة على أن: "تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد بكفالة تساوي الرجال والنساء في حق التمتع بجميع الحقوق المدنية والسياسية المنصوص عليها في هذا العهد" (United Nations, 1966).

كما جاءت في المادة السابعة فقرة (أ) و (ب) و (ج) من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو)، والتي تنص على أن: "تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في الحياة السياسية والعامة للبلد، وبوجه خاص تكفل للمرأة، على قدم المساواة مع الرجل، الحق في: أ. التصويت في جميع الانتخابات والاستفتاءات العامة، والأهلية للانتخاب لجميع الهيئات التي ينتخب أعضاؤها بالاقتراع العام.

ب. المشاركة في صياغة سياسة الحكومة وفي تنفيذ هذه السياسة، وفي شغل الوظائف العامة، وتأدية جميع المهام العامة على جميع المستويات الحكومية.

ج. المشاركة في أية منظمات وجمعيات غير حكومية، تهتم بالحياة العامة والسياسية للبلد (United Nations, 1979).

وقد ورد بميثاق الأمم المتحدة العديد من النصوص التي أكدت على حق المساواة بين الجنسين في كافة الحقوق والالتزامات منها: ما جاء في الفصل الأول من ميثاق الأمم المتحدة مادة 1/3 التأكيد على المساواة بين الرجال والنساء في الحقوق والالتزامات والحريات الأساسية بلا تمييز بسبب الجنس، أو اللغة، أو الدين (United Nations, 1945).

فيما نص العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية الصادر عام 1966 على حق المساواة بين الجنسين في البعد عن العنف والتمييز، حيث ورد به بعض الحقوق، مثل حق تقرير المصير، وقد حظر العهد على الدول الدعوة للحرب، أو الدعوة إلى الكراهية القومية أو العنصرية، أو الدينية، وهذا من شأنه الدعوة إلى التحريض على التمييز، أو العداوة، أو العنف، حيث نصت المادة العشرون من العهد على أن:

1. تحظر بالقانون أية دعاية للحرب.

2. حظر بالقانون أية دعوة إلى الكراهية القومية أو العنصرية أو الدينية تُشكل تحريضاً على التمييز أو العداوة أو العنف" (United Nations, 1966).

كما جاءت في المادة الأولى من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو)، والتي نصت على المقصود بالتمييز ضد المرأة، والتي جاء فيها أن: "أي تفرقة أو استبعاد أو تقييد يتم على أساس الجنس ويكون من آثاره أو أغراضه، توهين أو إحباط الاعتراف للمرأة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية أو في أي ميدان آخر، أو توهين أو إحباط تمتعها بهذه الحقوق أو ممارستها لها، بصرف النظر عن حالتها الزوجية وعلى أساس المساواة بينها وبين الرجل" (United Nations, 1979).

المبحث الثاني: تكريس حق المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي والشريعة الإسلامية والفكر التربوي المعاصر

لا شك أن الموضوعات التي ترتبط بالعدالة والمساواة بين الرجل والمرأة عموماً، أو بين الزوجين بشكل خاص، إنما تمس صميم حياة كل فرد في المجتمع، ذلك أن الإخلال بها إنما ينعكس على أداء كل من الرجل والمرأة ودورهما في مجمل الشؤون الحياتية المختلفة.

ولقد ساوت الشريعة الإسلامية بين الجنسين في أمور تقتضي ذلك، وفرفت بينهما في أمور أخرى بالقدر الذي يتناسب مع طبيعة كل منهما، بينما كان للفكر الغربي نظرة أخرى تختلف عن هذه المساواة وطبيعتها، وفي هذا المبحث يتناول الباحثان مسألة تكريس حق المساواة بين الجنسين في الفكر الغربي والشريعة الإسلامية والفكر التربوي المعاصر.

المطلب الأول: حق المساواة بين الجنسين في الزواج والطلاق والميراث والملكية والتصرف في الفكر الغربي والشريعة الإسلامية

كانت المرأة قبل الإسلام تورث كما يورث المتاع ولا ترث، وكان الميراث قبل الإسلام للابن الأكبر، أو لمن يستطيع حمل السلاح، وكانت زوجة الأب إذا مات تعد من تركته، فيكون من حق الابن الأكبر الزواج منها من غيره، فنزل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا﴾ [النساء: 19]، فعندما جاء الإسلام أعطى المرأة حقها في الإرث، سواء كانت أمًّا أو زوجة أو بنتاً كبيرة كانت أو صغيرة أو حملاً في بطن أمها، وقد جاء في هذه الآية التقرير بهذا الحق من حيث الإثبات وإن كان هناك اختلاف في الفروض والأنصبة، قال تعالى: ﴿لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا﴾ [النساء: 7].

وجعل الإسلام نصيب الذكور في الميراث أكبر من نصيب نظيراتهم من الإناث في عدة أحوال، فللذكر مثل حظ الأنثيين، من الأولاد والإخوة والأخوات قال تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثِيَيْنِ﴾ [النساء: 11].

وقد دأب الفكر الغربي على تناول موضوع مساواة المرأة بالرجل في حق الميراث، واعتبار عدم المساواة من باب التمييز ضد المرأة، ولمز لأحكام الشريعة الإسلامية في هذا الموضوع، حيث يطالبون - باسم المساواة وباسم القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة - بالتسوية بين المرأة والرجل في جميع حالات تقسيم الميراث معتبرين أنَّ في الآيات الكريمة السابقة ما يكرس مبدأ التمييز والجور بالنسبة إلى نصيب المرأة من تركة الوالدين؛ إذ الولد يرث ضعفي ما ترثه البنت، والأخ يرث ضعف ما ترثه الأخت، والزوج يرث ضعف ما ترثه الزوجة، وهكذا. ومن أقوالهم في ذلك - على سبيل المثال: إنَّ قضية الإرث - ونصيب المرأة منه نصف نصيب الرجل - لهو بلا شك سبب مهم بالنسبة لدونية المرأة العربية المسلمة، وإنَّ حكم الوراثة في الإسلام هو حكم الدونية الشرعيَّة للمرأة؛ ولذا فهم يطالبون بالمساواة في نصيب كل من الذكور والإناث في الميراث وفي الحصة الشرعيَّة والسهم المقرر لكل منهما، فيكون مثلاً النصف للذكر والأنثى معاً كل منهما له النصف، لكن الفكر الإسلامي جعل تقسيم الميراث أمراً مأخوذاً من كتاب الله وسنة رسوله، فقد أوصى الله تعالى الآباء بأن للذكر مثل حظ الأنثيين، قال تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثِيَيْنِ﴾ [النساء: 11] (مسيكة، 1996م).

ولا شك أنَّ نظرة الفكر الغربي لمبدأ الميراث في الإسلام وهو إعطاء الأنثى نصف حظ الذكر، تدل على عدم تفهم أنصار الفكر الغربي لخصوصية الفكر الإسلامي في هذا الشأن، وإن في الأحكام القطعية التي ورد بها الإسلام ضمانات كبيرة لتحقيق مصلحة المرأة في الميراث، ومعالجة لتاريخ المرأة في الحضارات والشرائع السابقة على الإسلام.

ولا شك أنَّ نصيب الذكور والإناث من الأولاد في الميراث حق مفروض بنص القرآن الكريم، وقد بني على علاقة صلة الرحم بين الوالدين والأقربين، وقد جعل نصيب الرجل من الإرث على الضعف من نصاب المرأة في عدة حالات، على أساس المهام بين أعباء الرجل المالية في الحياة العائلية، وبين أعباء المرأة، وهذا الأمر لا يعني التقليل أو التمييز بين الرجل والمرأة، أو الانتقاص من حقوق المرأة، فالرجل مكلف شرعاً بالإنفاق على أمه وأبيه، وأخته وأخيه – إن كانوا معسرين، فالمرأة هي المنفق عليها بنتاً أو أمّاً، أختاً أو زوجة، مطلقة أو أرملة، وهي تأخذ نصيبها من الميراث دون أدنى مشاركة ولا أدنى مسؤولية مالية، لمجرد الحيلة التي يتوخاها الإسلام لها، خشية أن يؤول أمرها إلى الترميل وفقد الزوج والأب (الزحيلي، 1997م).

ويقول الإمام النووي في بيان الحكمة من تفضيل الرجال على النساء في الإرث: حكمته، أنَّ الرجال تلحقهم مؤن كثيرة في القيام على العيال، والضيغان، والأرقاء، والقاصدين، ومواساة السائلين، وتحمل الغرامات، وغير ذلك (النووي، 1392هـ).

وقد بُني الاختلاف بين نصيب المرأة ونصيب الرجل في الميراث على أساس الاختلاف بين أعباء الرجل المالية في الحياة وأعباء المرأة، فمسؤولية الرجل في الحياة من الناحية المادية أوسع كثيراً من مسؤولية المرأة، فالرجل رب الأسرة، وهو القوام عليها، والمكلف بالإنفاق على جميع أفرادها، أما المرأة فليست مكلفة حتى بالإنفاق على نفسها، فكان من العدل أن يكون حظ الرجل من الميراث أكبر من حظ المرأة، حتى يكون له في ذلك ما يعينه على القيام بهذه التكاليف المادية التي ألزمه الإسلام بها، وقد أعطى الإسلام المرأة نصف نصيب نظيرها من الرجال في الميراث مع إعفائه إياها من أعباء المعيشة، ولذلك لو لم يكن للوارثين إلا ما يرثونه من أمواتهم، لكانت أموال النساء – دائماً – أكثر من أموال الرجال (رضا، 1404هـ) وفي الفكر الإسلامي، يقوم تقسيم الميراث على مبدأ "العدل"، لكن مفهوم العدل في الإسلام لا يتساوى مع المساواة في الفكر الغربي، ففي حين أنَّ للذكر ضعف ما للأنثى في بعض الحالات، فإنَّ هذا يعود إلى الفكر الإسلامي الذي يُعد أنَّ الذكر يتحمل مسؤولية النفقة على الأسرة، سواء كانت زوجته أو أولاده، بينما المرأة في الأصل لا تُطالب بهذه المسؤولية المالية، مما يبرر من منظور الفكر الإسلامي فرق الحصص بين الجنسين، ويهدف الفكر الغربي إلى وضع إطاراً قانونياً، يهدف إلى ضمان المساواة بين الجنسين، بغض النظر عن جنسهم أو دينهم في جميع الحقوق بما في ذلك الميراث، وفي بيان حكمة عدم التسوية بين الجنسين في الإرث، يقول ابن كثير: "أمر الله تعالى بينهم بالتسوية في أصل الميراث، وفاوت بين الصنفين، فجعل للذكر مثل حظ الأنثيين؛ وذلك لاحتياج الرجل إلى مؤونة النفقة والكلفة ومعاناة التجارة والتكسب وتجشم المشقة، فناسب أن القدر الأكبر للأنثى" (ابن كثير، 1998م) وقد استغل بعض أعداء الإسلام والجهلة هذا الأمر، للنيل من الإسلام ومن ثم الادعاء بأنه ظلم المرأة وهضم حقوقها (المصري، 2010م).

وبالنظر إلى مسائل الميراث نجد أن المرأة تأخذ نصف الرجل في أربع حالات، هي: عندما يرث الذكور والإناث: إذا اجتمع الأبناء والبنات في الميراث، فإن نصيب البنت يكون نصف نصيب الابن، وعندما يرث

الإخوة والأخوات: إذا اجتمع الإخوة والأخوات من الأب أو الأم، فإن نصيب الأخت يكون نصف نصيب الأخ، وعندما يرث الزوجان: إذا اجتمع الزوج والزوجة، فإن نصيب الزوجة يكون نصف نصيب الزوج، وعندما يرث الأب والأم: إذا اجتمع الأب والأم، فإن نصيب الأم يكون نصف نصيب الأب، بينما تأخذ المرأة مثل الرجل في ثلاث حالات، هي: 1- الأخ للأم والأخت للأم، قال تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوْ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتُ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ﴾ [النساء: 11]

2- الأب والأم إذا كان للميت ابن ذكر أو ابن ابن، قال تعالى: ﴿وَلِلْبَنَةِ كُلٌّ وَاحِدٌ مِّنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ﴾ [النساء: 11].

3- الجد إذا كان للميت ابن ذكر أو ابن ابن أو أكثر أصحاب الفروض فإنه يكون له السدس. وهناك حالات ترث فيها المرأة أكثر من الرجل وهي على النحو الآتي:
أحدها: الأم مع الجد في حال وجود الزوج، فالأم ترث الثلث، والزوج يرث النصف، والجد يرث الباقي وهو السدس.

الثانية: البنت أو بنت الابن مع الزوج في حال وجود أخ شقيق، أو أخ لأب، أو عم شقيق، فالبنت أو بنت الابن لها النصف فرضاً، والزوج له الربع، وصاحب العصبية يرث الباقي وهو الربع.
الثالثة: البنت أو بنت الابن مع الزوج، فالبنت أو بنت الابن لها النصف فرضاً والباقي رداً، والزوج له الربع.

الرابعة: البنات مع الزوج والأب والأم، فنصيب البنات الثلثان.
الخامسة: الأختان الشقيقتان مع الزوج والأخ لأم والأم، فنصيب الأختين الثلثان.
السادسة: الأختان لأب مع الزوج والأخ لأم والأم، فنصيب الأختين الثلثان.
السابعة: الأب والأم في حالة وجود الفرع الوارث.
الثامنة: الأخت لأم مع الأخ الشقيق، وهذا إذا تركت المرأة زوجاً، وأمّاً، وأختاً لأم، وأخاً شقيقاً؛ فسيأخذ الزوج النصف، والأم السدس، والأخت لأم السدس، والباقي للأخ الشقيق تعصيباً وهو السدس.
التاسعة: البنت مع أعمامها إن كانوا متعددين. فترث النصف ويتقاسمون النصف الباقي.
العاشر: لو ماتت امرأة عن (زوج، وأختين شقيقتين، وأم) ترث الأختان ثلثي التركة بما يعني أن نصيب الأخت الواحدة أكثر من نصيب الأخ الشقيق، لو أنها تركت أخوين بدلاً من الأختين؛ لأنهما يرثان باقي التركة تعصيباً بعد نصيب الزوج والأم (عسيري، 2023م).

ويرى الباحثان أن نظام الميراث في الإسلام نظام عادل، أعطى كل ذي حق حقه حسب قرينه من المورث، وحسب الوضع الاجتماعي لكل وارث وما يفرضه عليه هذا الوضع من تبعات وأعباء، وأما التهمة التي رمي به نظام الإرث في الإسلام من قبل بعض الغربيين بأنه ظلم المرأة حينما أعطاهما نصف الرجل في الميراث؛ فهي تهمة باطلة وظالمة في أكثر من وجه:

1-إطلاق القول بأن المرأة نصف الرجل في الميراث تعميم خطأ؛ والحقيقة أن المرأة أحيانا ترث أكثر من الرجل أو مساوية للرجل، بل أحيانا ترث المرأة ولا يرث الرجل، كما جاء سابقا في الحالات التي ترث فيها المرأة أكثر من الرجل.

2- إن جعل المرأة على النصف من الرجل في الميراث في بعض الحالات سببه الاختلاف في تحمل العبء المالي؛ لأن الرجل هو المكلف إذا أراد أن يتزوج بتجهيز بيت الزوجية، وهو المكلف بدفع مهر تقبضه المرأة، وأيضا هو المكلف بالإنفاق على الأسرة، والعدالة تقتضي من يتحمل أكثر من الأعباء المادية يعطى من الإرث أكثر، والأمر إنما هو أمر توازن بين أعباء الذكر وأعباء الأنثى، وليس أمر محاباة للذكر على حساب الأنثى. وأما نظرة الفكر الغربي للمساواة بين الجنسين في الزواج، فقد نصت المادة (16) فقرة (1) بند (أ) و(ب) من اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة، حيث أوجبت المادة على الدول اتخاذ التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في كافة الأمور المتعلقة بالزواج والعلاقات العائلية، وبوجه خاص على أساس المساواة بين الرجل والمرأة:

نفس الحق في عقد الزواج.

نفس الحق في حرية اختيار الزوج، وفي عدم عقد الزواج إلا برضاها الحر الكامل، فهاتان المسألتان من القضايا المحورية الرئيسية التي ينبني عليهما عقد الزواج، وهما متعلقتان بحرية الإرادة المعبر عنها بالرضا، والواردة في عدد من النصوص، أهمها قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لَا تُنْكَحُ الْأَيِّمُ حَتَّى تُسْتَأْمَرَ، وَلَا تُنْكَحُ الْبُكَرُ حَتَّى تُسْتَأْذَنَ" (متفق عليه) (مسلم، د.ت)، حيث نصت اتفاقية القضاء على أشكال التمييز في المادة 16 فقرة ج، د، والتي نصت على تطبيق مبدأ المساواة ومنح المرأة (نفس الحقوق والمسؤوليات أثناء الزواج وعند فسخه)، وهذا يعني أنَّ للمرأة حق التزويج بدون ولي، وتكون لها العصمة، كما أنَّ لها حق التطليق، متى شأنت ومتى رغبت في الطلاق، لكن الفكر الإسلامي نظم أمر الزواج وجعله وفق شروط محددة، كما نظم أمر الطلاق وجعل أمر الطلاق بيد الرجل؛ وذلك لأنه أقدر على ضبط عاطفته أثناء الغضب، كما أنَّ الزوج هو من يتحمل تبعات الطلاق، فجعل أمر الطلاق بيده، ولا يمنع الفكر الإسلامي المرأة في حال تعرضها للضرر أن ترفع أمرها للقاضي، ليفرق بينها وبين زوجها، بناء على الضَّرِّ والخلاف الواقع بينهما، وهذا الأمر يقره الفكر الإسلامي ولا يمنعه.

نظر الفكر الغربي للزواج بين الجنسين على أنه طريقة رجعية ونادوا بالزواج من الجنس الواحد الذي بطبيعته يخالف منهج الفكر الإسلامي، كما يخالف الفكر التربوي المعاصر، الذي ينظر إلى أنَّ لكل من الرجل والمرأة طبيعة، وبالزواج الشرعي تكتمل هذه الطبيعة، وتتكون الأبوة والأمومة، بينما الزواج من الجنس الواحد كيف يكون هناك أبوة وأمومة، وهذه دعوة من هذا الفكر للإباحية والشذوذ الجنسي، كما نظر الفكر الغربي إلى الأمومة باعتبارها وظيفة اجتماعية، ليست مقتصرة على المرأة، وهي ليست مسؤولية عنها وحدها، بل هي مسؤولية للرجل وعليه مشاركتها في هذه المسؤولية، التي لا تتناسب مع طبيعة الرجل،

فالرجل لا يحمل ولا ينبغي كما تحمل المرأة وتنجب، ويرى هذا الفكر الغربي ضرورة المساواة المطلقة بين الجنسين في كل شيء، بينما ينظر الفكر الإسلامي إلى هذه المساواة نظرة مختلفة.

وبالنسبة لتعدد الزوجات فقد شرع الفكر الإسلامي ذلك لحكم وأسباب تبرر هذا التعدد، بينما الفكر الغربي انتقد تعدد الزوجات، ونظر للتعدد على أنه غير مشروع للرجل، وأنه يتنافى مع المساواة بين الجنسين، فالتعدد يعطي حقوقاً للزوج لا يعطيها للزوجة، وما دامت المرأة لا يباح لها غير الزواج بزوج واحد، فقد كان من المفروض في رأي الفكر الغربي ألا يباح للرجل الزواج إلا بامرأة واحدة، ويحرم عليه الزواج من غيرها ما دامت في عصمته، تطبيقاً لمبدأ المساواة وصيانة لكرامة المرأة، ولكن الفكر الإسلامي يرى أن المساواة بين الجنسين يؤخذ فيما يصلح له كل من الجنسين، وبالقدر الذي يتفقان عليه في هذه الصلاحية، وأما الجوانب التي يختلفان فيها فإن الفكر الإسلامي لا يسوي بينهما؛ لأن المساواة بين مختلفين تعني ظلم أحدهما حتماً، وعلى هذا الأساس كفل الفكر الإسلامي للجنسين المساواة في حق الزواج؛ باعتبار أن كل منهما يحتاج إلى هذا الزواج، غير أن نطاق هذا الحق يتحدد بمدى صلاحية الجنسين للزواج بأكثر من زوج واحد، وبالنظر للواقع فإن طبيعة الرجل تصلح لتعدد الزوجات، بينما طبيعة المرأة لا تصلح لها أن تتزوج أكثر من زوج في وقت واحد، وإلا اختلطت الأنساب، كما أن هذا التعدد له ضوابط وحكم، ومن ضوابطه القدرة على الإنفاق على الزوجات والعدل بينهما والتسوية بينهما في كل الحقوق الزوجية، وليس في هذا التعدد ظلم للزوجة، بل إن هناك حالات قد يلجأ إلى التعدد كمرض الزوجة أو عقمها، فيكون التعدد في هذه الحالة مشروع، بشرط الإبقاء على حق الزوجة الأولى والعدل بينهما، وعدم الظلم والمساواة بين الزوجات في الحقوق والواجبات. (محمد، 2012م).

ويرى الباحثان أن الفكر الإسلامي ساوى بين الجنسين في مسألة الاختيار في الزواج لكل من الزوجين، وأمر بحسن اختيار شريك الحياة، بناء على أسس معينة ومن أهمها الدين والخلق، وحث على حسن معاشرة الأزواج، وأن تكون العلاقة بين الزوجين قائمة على المودة والرحمة، وجعل الزواج سكناً للزوجين، وهذا من باب المساواة بين الجنسين في القضايا المتعلقة بالعلاقة الزوجية، وجعل القوامة للزوج، بناء على طبيعته وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة في وقت الخلاف، كما أن طبيعة المرأة تحتاج إلى من يقف بجانبها في تسيير أمور المنزل، وأن الزوج مكلف بالإنفاق على الأسرة، والمرأة مكلفة برعاية الأطفال والاهتمام بحوائجهم، وهي أقدر من الزوج على ذلك، وأن قوامة الزوج هي مصلحة تقتضيها مصالح الأسرة، وتوزيع الأدوار والتكامل بين هذه الأدوار، فدور الزوجة مكمل لدور الزوج، وليس هذا انتقاصاً من شأن الزوجة، بل رفعة لشأنها.

وأما بالنسبة للطلاق فيرى الفكر الغربي أن الإسلام بإباحته للطلاق، وجعله في يد الزوج انتقاص لحق المرأة وعدم مساواتها مع الرجل وتعرض لدعائم الأسرة وهدم لبنائها، ولكن الواقع مختلف، فالفكر الإسلامي أباح الطلاق، وجعله بيد الزوج وفق ضوابط شرعية محددة دون مجاوزة للحد الشرعي، الذي أبيح

الطلاق من أجله حفاظاً على استقرار العلاقة الزوجية ومصلحة الصغار، وأناط الفكر الإسلامي تحديد هذا الأمر للزوج، فهو أقدر على التحكم بعقله وعواطفه، وتقدير الأمور دون تجاوز للحد الشرعي في الطلاق واستعماله في غير حقه المشروع، ولا يلجأ إلى الطلاق إلا بعد استعمال الوسائل الشرعية في الإصلاح والتوجيه للزوجة في حال الخلافات، فإن كان العلاج هو الطلاق فعند ذلك يلجأ له الزوج وهو مضطر وبياح في هذه الحالة فقط، وهذا ما يميز الفكر الإسلامي عن الفكر الغربي في النظرة للطلاق، ومع ذلك في حال تعرض المرأة للظلم والضرر، فيحق لها عن طريق القضاء اللجوء إلى التفريق؛ خلاصاً من الضرر الواقع عليها، وهذا هو عين المساواة بين الزوجين في الطلاق.

وتختلف رؤية المساواة بين الجنسين في الملكية والتملك والتصرف بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي؛ فالفكر الغربي نظريته تركز على المساواة المطلقة في الحقوق والواجبات مع محاولة تجاوز التاريخ من التمييز ضد المرأة، فيحق للمرأة التملك والتصرف في الملكية، وإن كانت أصل هذه الملكية غير مباحة شرعاً، فيحق لها تملك المحلات التجارية التي تتبع الخمر والتصرف في الأموال بالطرق غير المشروعة، بينما يرى الفكر الإسلامي أنَّ المساواة تكون في الحقوق والتكاليف الأساسية، وقد منح الفكر الإسلامي الجنسين الأهلية الكاملة في التملك والتصرف المباح شرعاً، والمقيد بضوابط الشرع ومراعاة الحلال من الحرام، مع وجود بعض الفروقات في بعض الأحكام، كالميراث والشهادة بناءً على فلسفة تكاملية في الأدوار والمسؤوليات بين الجنسين، قال تعالى: ﴿لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا﴾ [النساء: 7]، وقوله تعالى: ﴿وَأَتُوا النِّسَاءَ صَدَقَاتٍ مِّنْ نَّحْلٍ فَإِنْ طِئْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَّرِيئًا﴾ [النساء: 4]، فمنع المرأة من السفر لمدة طويلة إلى التجارة ومزاحمة الرجال في هذا الميدان ومنح لها التوكيل في أعمال التجارة، فالرجال أقدر على ممارسة العمل الحر التجاري والتعرض لأخطار الطرق والسفر ليلاً للتجارة وأخطارها، بينما هذا لا يتوافق مع طبيعة المرأة وفطرتها.

المطلب الثاني: حق المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية والبعد عن العنف والتمييز في الفكر الغربي والشرعية الإسلامية

نظر الفكر الغربي إلى المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية فأجاز للمرأة أن تكون في موقع الصدارة على الرجال وفي موضع القيادة، وأن تكون مسؤولة عن رئاسة دولة من الدول، اعتماداً منه على المساواة بين الجنسين في هذا الحق وعدم التمييز بينهما، ولكن الفكر الإسلامي على خلاف من هذه النظرة، حيث منح المرأة حقوق في العمل تتناسب مع طبيعتها الأنثوية، وهي ليست أقل من وظائف الرجل، لكن كيف يمكن للمرأة في ظل الفكر الغربي أن تقوم بدور الرجل في وظائف القيادة العليا للرجال وتحمل المسؤولية ومزاحمة الرجال والاختلاط معهم، ولكن الفكر الإسلامي شرع للمرأة واجبات تتناسب مع طبيعتها، وفي نطاق يخلو من الاختلاط بالرجال لتمارس أعمالها والتي تحتاجها في حياتها كالتعليم والتمريض

للنساء، وأما أن تراحم الرجال في ميادينهم وفي برلماناتهم، فهذا لا يجيزه الفكر الإسلامي ولا يقبل به، بل يُعده تعدي على حدود الشريعة الإسلامية التي تنهي عن الاختلاط، ومناقسة الرجال في أعمالهم وواجباتهم التي تتناسب مع طبيعة الرجال (الميايدي، 1996م).

ويرى الباحثان أن هذه النظرة من الفكر الغربي للمساواة بين الجنسين نظرة قاصرة، أدت إلى شيوع المنكرات وتجراً المرأة على تبوء المناصب العليا التي يعمل بها الرجال، ولا يوجد فيها نساء وكثرة احتكاكها بالرجال ولّد عندها سطوة أن تتعرض لإساءة الرجال والكلام عليها واللمز والسخرية، وبالتالي تسبب لها بالعنف الجسدي والنفسي والمعنوي، بينما نظر الفكر الإسلامي إلى المرأة على أنها مكرمة، ولها طبيعة فطرية خاصة تميزها عن الرجل فأباح لها المشاركة في الحياة السياسية في ظل تعاليم وأحكام الإسلام، بعيداً عن الاختلاط بالرجال والاحتكاك بهم مباشرة.

وقد شاركت المرأة في الفكر الإسلامي في الأنشطة السياسية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم: بما يناسب طبيعتها، وحسب الحاجة والقدرة، ومن هذه الأنشطة: الهجرة إلى الحبشة، وكان منهن أسماء بنت عميس، بل كان من أوائل من هاجر رقية ابنة رسول الله مع زوجها عثمان بن عفان، وسهلة بنت سهيل بن عمرو زوجة أبي حذيفة بنت عتبة بن ربيعة، وأم سلمة، ومبايعة النبي صلى الله عليه وسلم للنساء في بيعة العقبة الثانية، وكانت المرأة شريكة في الموالات، وفي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (المباركفوري، 1424هـ)، وقد شاركت المرأة في الغزوات، فعن الربيع بنت معوذ قالت: "كنا نغزو مع الرسول صلى الله عليه وسلم فنسقي القوم ونرد القتلى والجرحى إلى المدينة" (رواه البخاري، 1311 هـ) (العسقلاني، 1986).

وقد ظهر العنف ضد المرأة في الفكر الغربي مع أن الفكر الإسلامي نهى عن العنف ضد المرأة ابتداءً، وحث على حسن معاشرته الزوج لزوجته بالمعروف، والابتعاد عن إيذاها بأي صورة من صور الإيذاء وأشكال العنف، فالفكر الإسلامي ينظر إلى المرأة على أنها مكرمة، ولا يجوز انتهاك كرامتها بإيقاع الضرر عليها، وفي حال وقوعها ضحية للعنف، أوجب القانون العقوبة المناسبة لمن يمارس العنف ضد المرأة، ولا شك أن هذه العقوبات والتشريعات الوقائية من شأنها التخفيف من العنف ضد المرأة، وتحديد حقوق كل منهما، وبالتالي البعد عن العنف واللجوء إلى أسلوب الحوار، والنقد البناء الذي يوصل إلى الاتفاق على قواعد معينة للسير عليها في الحياة، فالفكر الإسلامي حث على الشورى بين الزوجين وأنها منهج حياة لتفادي الخلافات والعنف الأسري، وفي حال السير على الشورى فإن العنف ينتهي، بينما يميل الفكر الغربي إلى العنف ضد المرأة، وقد مورس العنف عليها في هذا الفكر الغربي الذي يبني على أهواء واضعيه ومصالحهم، والتي ربما تتخالف مع مصالح المرأة ومساواتها مع الرجل في العيش الآمن والبعد عن الإيذاء وصوره المختلفة.

وفي هذا الإطار تقول الدكتورة فتنت مسيكة: "فالقضية إذاً في بدء المسيرة لم تكن قضية مساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق الإنسانية بقدر ما كانت قضية استياء وكفاح من أجل الوصول إلى تعادل الأجر الواحد للعمل الواحد بين الرجل والمرأة" (مسيكة، 1992م).

وبعد هذه الضغوط المتتالية بدأت المرأة العاملة تنتزع حقوقها شيئاً فشيئاً، فأظهر الفكر الغربي موقفه السابق في بيان إعطاء المرأة حقوقها، وتقرير قاعدة المساواة مع الرجل، إلى أن صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العام 1948، وثبتت حقوق المرأة، وأعلن أن "لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات الواردة في الإعلان دون أي تمييز بما فيه التمييز القائم على أساس الجنس" (United Nations, 1948).

وقد أكدت الدكتورة مسيكة على أن الذين وضعوا بنود اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة سيداو قد اعترفوا بأن العقل البشري قاصر عن الإحاطة بمختلف أحوال المجتمعات المتغيرة، وعاجز عن إصدار أحكام ثابتة مدى العصور، وهذا الأمر الذي يستدعي باستمرار تطوير وتغيير الأحكام الموضوعية جيلاً بعد جيل (مسيكة، 1992م).

ويرى الباحثان أن العلاج الناجح للخلاص من العنف هو أن يعرف كل من الزوجين حقوق كل منهما وواجباتهم، والحرص على تأديتها على أكمل وجه، وأن تكون حياة الزوجين مبنية على المودة والرحمة والألفة والتعاون والتضامن والتضحية فيما بينهم، والمشاركة في وجهات النظر والآراء وتقديم المصلحة العامة في اتخاذ القرارات، واللجوء إلى الاتفاق قبل إثارة الشقاق والخلاف، وبالتالي يكون الإصلاح بينهما، وبالتالي يتم القضاء على أشكال العنف المختلفة التي ينادي بها الفكر الغربي؛ بسبب تركيزه على مساواة الرجل بالمرأة في كل الأمور مساواة مطلقة لا تفريق بينهما، حيث يرون أن المرأة تستطيع أن تعنف الرجل، وكذلك الرجل عندما يكون من الذين يقع عليهم العنف فإنه يرد ذلك بعنف آخر، وبذلك لا يمكن علاج مشكلة العنف بهذه النظرة، لا بد من فتح باب الحوار والنقاش وهو ما نادى به التربية الإسلامية والفكر التربوي المعاصر، القائم على مبادئ الإسلام في الحوار والبعد عن التزم والعنف الذي انتشر بشكل سريع حتى أصبح له أشكال كالعنف الأسري والمجتمعي والجامعي وغيرها.

المطلب الثالث: حق المساواة بين الجنسين في الفكر التربوي المعاصر

إن حق المساواة بين الجنسين في الفكر التربوي يرتكز على مبدأ أن حقوق الأفراد ومسؤولياتهم وفرصهم لا ينبغي أن تعتمد على جنسهم، بل على أساس إنسانيتهم وقدراتهم، ويشمل هذا الحق التأكيد على المساواة في الفرص التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، والتغلب على التمييز بين الجنسين، وضمان أن تكون المناهج والممارسات التعليمية عادلة وشاملة للجميع، وفي هذا المطلب يتناول الباحثان حق المساواة بين الجنسين في الفكر التربوي المعاصر.

الفرع الأول: حق المساواة بين الجنسين في الزواج والطلاق والميراث والملكية والتصرف في الفكر التربوي المعاصر:

تُعد الأسرة اللبنة الأولى في تكوين المجتمع والرباط الذي من خلاله تتشكل لحمة المجتمع، وقد اهتم الفكر التربوي المعاصر ببنائها، وحرصاً على استقرار الأسرة وثباتها جعل الإسلام للرجل حق القوامة والولاية والمسؤولية؛ من أجل رعاية المرأة دون ظلم، أو تجاوز لحدود الشرع، أو استغلال، أو استبداد، أو غلظة، وجعل الإسلام الاهتمام بالمرأة التي تتمتع بالعديد من الصفات التي تميزها عن الرجل كقدرتها على التكاث في النوع البشري وبكل ما تحتاجه من مقدرة وتحمل وعاطفة، وتناسب بين تركيبها، وبين هذه الوظيفة، والتي فيها جانب التربية وهو جانب مهم وحساس في مجال الرعاية والتوجيه والإرشاد (عسيري، 2023م).

ولقد حث الإسلام على الأخذ بالتدابير الوقائية التي تحول دون تصدع بنيان الأسرة، والتي من أهمها الإعداد التربوي الجيد للجنسين؛ لتهذيب أخلاقهم وتوضيح ما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات في ظل الفكر التربوي المعاصر، والاهتمام بمعايير اختبار كلا الزوجين للآخر، والتمسك بأداب الإسلام في الحياة الزوجية، كما حث على أنه في حال الخلاف لا بد من عدم إظهار الكراهية للآخر ومراعاة الجانب التربوي من حياته وفكره وعدم الإساءة له، وقبل إيقاع الطلاق وضع الفكر التربوي عدداً من الأمور التي يجب الأخذ بها لتلافي ظاهرة الطلاق، وتصدع بنيان الأسرة وتفرقها بعد جمعها، كما كان للفكر التربوي المعاصر دور في الحث على وجوب اكتساب المال الحلال، وتملك المباحات والتصرف بها وفق الشريعة الإسلامية بالوسطية، والبعد عن الإسراف والتبذير، وحث الفكر التربوي على عدم التنازل عن الحق في الإرث فهو حق رباني منصوص عليه، وعلى مقداره المحدد في الشرع، فلا يجوز الانتقاص منه ولا التضيق على صاحبه ليتنازل عن حقه، ولا شك أن هناك ارتباط بين الإسلام والفكر التربوي في قضية المساواة بين الجنسين في حق الزواج والطلاق والميراث والتملك والتصرف بما يرضي الله والبعد عما يغضبه (عسيري، 2023م).

ويرى الفكر التربوي المعاصر أن القوامة هي مفهوم يشير إلى أن الرجل هو القائم على أمور المنزل ويدبر شؤونه وهو يقوم بالرعاية والحماية، والإنفاق على الأسرة وحماية المرأة، وهو مسؤول عن ذلك أمام الله تعالى، وعليه أن يحفظ حدود الله في هذه القوامة وتنظيم أمور الأسرة، وتحقيق التكافل الاجتماعي لها، ولا تعني القوامة التسلط والاستبداد والسيطرة، بل هي الإدارة والرعاية والحماية والإنفاق على الأسرة، بل إن كل الأديان السابقة اتفقت على قوامة الرجل للمرأة، وأن كل منهما مكمل للآخر (عسيري، 2023م)، قال تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْقَضُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ [النساء: 34] ويرى الباحثان أن المساواة بين الجنسين في قضايا الزواج والطلاق والميراث والتملك والتصرف المشروعة هي من القضايا التي اهتم الفكر التربوي في تكريسها للجنسين، حيث ركز الفكر التربوي في الزواج على المساواة بين الجنسين في الاختيار لكل منهما، وأن الزواج مؤسسة تربوية للتناسل، وأن دور الزوجين

مكمل للآخر في التربية والتوجيه للصغار وتلبية حوائجهم ورعايتهم، كما أنَّ للجنسين حق التملك للأموال المباحة شرعاً والبعد عن الحرام، وكذلك التصرف بالملكية بما أباح الشرع بالانتفاع المقيد بعدم الإضرار بحقوق الآخرين ومصالحهم، ودرء المفاسد عنهم، وهذا الجانب المقاصدي هو من جوانب الفكر التربوي، والتي ركز الإسلام على الاهتمام بها، حيث قامت الأسرة على هذا الجانب، وعليه، فلا بد من الاهتمام بهذا الجانب الأسري الذي ركز عليه الفكر التربوي، وأقام الأسرة على الأخلاق الفاضلة والبعد عن الأخلاق الذميمة.

الفرع الثاني: حق المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية والبعد عن العنف والتمييز في الفكر التربوي المعاصر:

لا شك أنَّ الفكر التربوي كان له الأثر الكبير في توجيه الجنسين إلى ضرورة المساواة بينهما في المشاركة السياسية، وصنع القرارات بالشورى بين الجنسين ومراعاة تكامل الأدوار بينهما، وضرورة التعامل الحسن بينهما، وتجنب أسلوب العنف بكافة أشكاله الجسدي واللفظي، والبعد عن جانب التمييز بين الجنسين في المشاركة السياسية، واللجوء إلى العنف والتمييز بينهما والاضطهاد والتعامل السيء بينهما، حيث حث الفكر التربوي على مراعاة التربية في توجيه الجنسين إلى أنَّ دورهما في المشاركة السياسية دور متكامل لا يقل أحدهما عن الآخر، فلا بد من الاهتمام بالجانب التربوي في معالجة استغلال كل من الرجل للمرأة والانتقاص من حقوقها، والتضييق عليها للتنازل عن حقها في المهر، والرضى بالحد الأدنى من حقوقها الزوجية، والتنازل عنه بحجة العنف والاضطهاد لها، وحقوقها في الشورى وقيادة المرأة، والتمكين في جوانب الحياة المختلفة، فالفكر التربوي المعاصر حرص على إعطاء المرأة حقها في الانتخاب والترشيح لرئاسة الدولة، فالمرأة من حقها أنَّ ترشح من ينوب عنها ويمثلها في مجلس النواب، كما لها دور في صنع القرارات الخاصة بتطوير مجالات النهضة الثقافية الخاصة بالمرأة (المومني، 2003م).

وللفكر التربوي أثر في الدعوة إلى المساواة بين الجنسين في نظام الأسرة المؤسسة التي تتكون من زوجين متآلفين متعاونين، حيث إنَّ كل منهما يكمل دوره الآخر، وهذا له أثر في تربية الأبناء وبناء أجيال صالحة تبر والديها وتصل أرحامها وتحسن معاملة أبناء المجتمع، وفي غالب الحالات إذا وقع أي تمييز داخل نطاق الأسرة، وحين يميزون في المعاملة بين الأولاد أو يهتمون بالابن على حساب البنت، أو يدللون الصغار على حساب الكبار، أو يهملون الولد صاحب الحاجة لحساب الولد السليم، فإنَّ هذا له أثر على الأبناء الذين يشعرون بالتمييز، وعدم المساواة في الحقوق والواجبات التي حث عليها الفكر الإسلامي، وهي من مناهج الفكر التربوي، لذا فإنَّ الفكر التربوي له أثر في الدعوة إلى المساواة وعدم التمييز في المعاملات والحقوق والواجبات، وفي حال التمييز بين الذكور والإناث في الميراث فإن الخلافات تنتشر بين الأبناء الذي يرثون من أبيهم وتنتشر القطعية والجفوة، ولا شك أنَّ الفكر التربوي دعا إلى ضرورة المساواة في تقسيم الميراث حسب ما نص عليه الشرع، وعدم التمييز بين الجنسين في هذا التقسيم، وبالمساواة بين الجنسين

تتحقق العدالة، وبذلك يبني مجتمع إسلامي متكامل يخلو من العداوات والنزاعات، وهذا أثره واضح في المجتمعات التي تسعى للتغيير والتطوير والعمل والإنتاج (المياديني، 1996م).

وعليه يرى الباحثان أن الفكر التربوي المعاصر نظر للأمور التي تحتاج إلى علاج نظرة ثاقبة، فطرح عدداً من الحلول، التي من شأنها معالجة الآثار التي نتجت عن المناداة بالمساواة المطلقة بين الجنسين في كل الأمور دون استثناء ومن هذه الحلول:

1. فتح باب الحوار والنقاش في القضايا التي طرحها الفكر الغربي في مجال المساواة المطلقة بين الجنسين لبيان مساوئ هذه المساواة، وأثر انعكاسها على حياة الشباب أمل المستقبل، وأثر ذلك في ثقافة المجتمع.
2. الاستفادة من الأعمال الحضارية الحديثة وإسقاطها على الأفكار الإسلامية، ومجالسة أصحاب الأفكار الإبداعية الاصطلاحية والاستفادة منها بقدر مناسبها للمبادئ والأفكار التربوية الإسلامية.
3. العمل على تصحيح المفاهيم المغلوطة التي نادى بها الفكر الغربي في مجال المساواة المطلقة بين الجنسين وفق إطلاق مبادرة وحملات تنادي بضرورة تصحيح المفاهيم المغلوطة من وحي الشريعة الإسلامية.
4. مد جسور التواصل مع هيئات العلماء المسلمين ومؤسسات الفكر الإسلامي العلمية والبحثية والدولية لتطوير الكفاءات ومواكبة ما هو جديد وفق منهج الفكر الإسلامي الوسطي البعيد عن العنف والتطرف والغلو في الدين.
5. استنهاض روح الشباب وإعطائهم فرصة مناسبة بينهم بإشاعة روح التناصح بالحكمة والتنافس الشريف بين المبدعين؛ لذا يجب التوجه إلى نقد العقول بما تحمله وتدعو له من أفكار مغلوطة عن الفكر الإسلامي والفكر الغربي، نقداً بناءً صادقاً وصريحاً لإنتاج أفكار جديدة توافق روح الإسلام وتنقية ما علق به من شبهات.

النتائج والتوصيات

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- نظر الفكر الغربي للزواج بين الجنسين على أنه طريقة رجعية ونادوا بالزواج من الجنس الواحد الذي بطبيعته يخالف منهج الفكر الإسلامي، كما يخالف الفكر التربوي المعاصر الذي ينظر إلى أن لكل من الرجل والمرأة طبيعة، وبالزواج الشرعي تكتمل هذه الطبيعة، وتتكون الأبوة والأمومة، بينما الزواج من الجنس الواحد كيف يكون هناك أبوة وأمومة، وهذه دعوة من هذا الفكر للإباحية والشذوذ الجنسي، كما نظر الفكر الغربي إلى الأمومة باعتبارها وظيفة اجتماعية، ليست مقتصرة على المرأة، وهي ليست مسؤولة عنها وحدها، بل هي مسؤولة للرجل وعليه مشاركتها في هذه المسؤولية التي لا تتناسب مع طبيعة الرجل فالرجل لا يحمل ولا ينبغي كما تحمل المرأة

وتنجب، ويرى هذا الفكر الغربي ضرورة المساواة المطلقة بين الجنسين في كل شيء، بينما ينظر الفكر الإسلامي إلى هذه المساواة نظر مختلفة.

2- أما بالنسبة للطلاق فيرى الفكر الغربي أنَّ الإسلام بإباحته للطلاق، وجعله في يد الزوج انتقاص لحق المرأة وعدم مساواتها مع الرجل وتعريض لدعائم الأسرة وهدم لبنائها، ولكن الواقع مختلف فالفكر الإسلامي أباح الطلاق، وجعله بيد الزوج وفق ضوابط شرعية محددة دون مجاوزة للحد الشرعي الذي أبيع الطلاق من أجله حفاظاً على استقرار العلاقة الزوجية ومصلحة الصغار، وأناط الفكر الإسلامي تحديد هذا الأمر للزوج فهو أقدر على التحكم بعقله وعواطفه، وتقدير الأمور دون تجاوز للحد الشرعي في الطلاق واستعماله في غير حقه المشروع، ولا يلجأ إلى الطلاق إلا بعد استعمال الوسائل الشرعية في الإصلاح والتوجيه للزوجة في حال الخلافات، فإن كان العلاج هو الطلاق فعند ذلك يلجأ له الزوج وهو مضطر ويباح في هذه الحالة فقط، وهذا ما يميز الفكر الإسلامي عن الفكر الغربي في النظرة للطلاق، ومع ذلك في حال تعرض المرأة للظلم والضرر، فيحق لها عن طريق القضاء اللجوء إلى التفريق؛ خلاصاً من الضرر الواقع عليها، وهذا هو عين المساواة بين الزوجين في الطلاق.

3- تعد اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة "سيداو" من أبرز الاتفاقيات الدولية التي تركز مبدأ المساواة المطلقة بين الجنسين من خلال إلزام الدول الأطراف فيها بإلغاء وتعديل كل ما قد يشكل تمييزاً ضد المرأة في تشريعاتها الوطنية، وقد تحفظت المملكة العربية السعودية على بعض البنود المخالفة للشريعة الإسلامية والواردة في الاتفاقية المذكورة والتي تهدف إلى القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

4- نظرة الفكر الغربي لمبدأ الميراث في الإسلام وهو إعطاء الأنثى نصف حظ الذكر تدل على عدم تفهم أنصار الفكر الغربي لخصوصية الفكر الإسلامي في هذا الشأن، وإن في الأحكام القطعية التي ورد بها الإسلام ضمانات كبيرة لتحقيق مصلحة المرأة في الميراث، ومعالجة لتاريخ المرأة في الحضارات والشرائع السابقة على الإسلام.

5- العلاج الناجع للخلاص من العنف هو أن يعرف كل من الزوجين حقوق كل منهما وواجباتهم، والحرص على تأديتها على أكمل وجه، وأن تكون حياة الزوجين مبنية على المودة والرحمة والألفة والتعاون والتضامن والتضحية فيما بينهم، والمشاركة في وجهات النظر والآراء وتقديم المصلحة العامة في اتخاذ القرارات، واللجوء إلى الاتفاق قبل إثارة الشقاق والخلاف، وبالتالي يكون الإصلاح بينهما، وبالتالي يتم القضاء على أشكال العنف المختلفة الذي ينادي بها الفكر الغربي؛ بسبب تركيزه على مساواة الرجل بالمرأة في كل الأمور مساواة مطلقة لا تفريق بينهما، حيث يرون أن المرأة تستطيع أن تعنف الرجل وكذلك الرجل عندما يكون من الذين يقع عليهم العنف فإنه يرد ذلك

بعنف آخر، وبذلك لا يمكن علاج مشكلة العنف بهذه النظرة، لا بد من فتح باب الحوار والنقاش وهو ما نادى به التربية الإسلامية والفكر التربوي المعاصر القائم على مبادئ الإسلام في الحوار والبعد عن التزم والعنف الذي انتشر بشكل سريع حتى أصبح له أشكال كالعنف الأسري والمجتمعي والجامعي وغيرها.

6- الإسلام ساوى بين الجنسين في الإنسانية والخلق والتكريم، حيث كرم الله تعالى الإنسان وفضله على غيره من المخلوقات، وكذلك ساوى بينهما في التكليف والجزاء والمسؤوليات، ولا تعني هذه المساواة التشابه والتطابق بل أنهما خلقا متكاملين، ليؤدي كل منهما ما يتقنه من الأعمال ليكتمل البناء.

7- إن نظام الميراث في الإسلام نظام عادل، أعطى كل ذي حق حقه حسب قرْبته من المورث وحسب الوضع الاجتماعي لكل وارث وما يفرضه عليه هذا الوضع من تبعات وأعباء، وأما التهمة التي رمي به نظام الإرث في الإسلام من قبل بعض الغربيين بأنه ظلم المرأة حينما أعطاهما نصف الرجل في الميراث؛ فهي تهمة باطلة وظالمة في أكثر من وجه:

الأول: إطلاق القول بأن المرأة نصف الرجل في الميراث تعميم خطأ؛ والحقيقة أن المرأة أحيانا ترث أكثر من الرجل أو مساوية للرجل، بل أحيانا ترث المرأة ولا يرث الرجل، كما جاء سابقا في الحالات التي ترث فيها المرأة أكثر من الرجل.

الثاني: إن جعل المرأة على النصف من الرجل في الميراث في بعض الحالات سببه الاختلاف في تحمل العبء المالي؛ لأن الرجل هو المكلف إذا أراد أن يتزوج بتجهيز بيت الزوجية، وهو المكلف بدفع مهر تقبضه المرأة، وأيضا هو المكلف بالإنفاق على الأسرة، والعدالة تقتضي من يتحمل أكثر من الأعباء المادية يعطى من الإرث أكثر، والأمر إنما هو أمر توازن بين أعباء الذكر وأعباء الأنثى، وليس أمر محاباة للذكر على حساب الأنثى. الفكر التربوي ركز على جانب المساواة بين الجنسين في الحقوق والتكاليف وعدم التمييز بين الجنسين في الحقوق والواجبات والتكاليف الشرعية، فحث على اختيار كلا من الزوجين للآخر اختيارا سليماً، ومراعاة الجوانب الإرشادية والوقائية قبل إيقاع الطلاق، وعدم التنازل عن حقها في الميراث، وكذلك راعى الجانب التربوي حق المساواة بين الزوجين في التملك والتصرف والمشاركة في قيادة الدولة من الناحية السياسية، وكذلك البعد عن العنف والتمييز بين الجنسين.

التوصيات:

خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1- ضرورة الاهتمام بثقافة النهوض عند جميع شرائح المجتمع بجناحيه الرجال والنساء ومؤسساته المختلفة، وتفهم ثقافة المساواة في الإنسانية، وفي واجب المساهمة في إقامة الأسر والمجتمعات والزواج الناجح على أسس سليمة، والتسلح بسلاح التربية والتعليم وهي ثقافة متكاملة متنوعة يحتاجها الجميع في ظل النهوض الحضاري.

- 2- ضرورة العمل على توفير عناصر أساسية لتحقيق الأمان الأسري والبعد عن الخلافات والمنازعات؛ للانطلاق على طريق النهوض بالجنسين، وترتيب الأولويات لإيجاد عناصر النهوض بطريقة فاعلة، وتحديد المواصفات والأساليب التي تتكفل بالوصول إلى هذا الهدف.
- 3- ضرورة العمل على تعديل القوانين التي لا تحقق المساواة في الإنسانية بين الجنسين في جميع مناحي الحياة، وتشجيع المرأة على التعلم وتدريبها، ومشاركتها في صنع القرار المتعلق بالأسرة والحفاظ عليها، والدعوة إلى التأكيد على مبادئ الإسلام في مساواة المرأة بالرجل في الحقوق والتكاليف وإتاحة الفرص لكل منهما في الرأي والحوار.
- 4- ضرورة الرد على الشبهات التي تثار حول قضية المساواة بين الزوجين من خلال الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية وقراءة الواقع بشكل ناقد ومتوازن وفق أحكام الشريعة الإسلامية، والتي حثت على مراعاة الجانب الفكر التربوي لكل من الزوجين، وتضمين المناهج الدراسية قضايا المساواة بين الجنسين.
- 5- ضرورة الالتزام بالأنظمة والقوانين التي تحارب العنف بكافة أشكاله لأي بلد يعيش فيه الإنسان دون تمييز ما دام ذلك لا يتعارض مع تعاليم الشرع الإسلامي الحنيف، والالتزام بها ضروري وليس من الحرية تجاوز قوانين وأعراف المجتمع بحجة النظرة الرجعية القاصرة للإنسان
- 6- ضرورة التوعية الدينية والإرشادية والتوجيهية والإعلامية المكثفة مسموعاً ومرئياً ومقروءاً بأهمية وأهم الحقوق والواجبات للجنسين ومجالات المساواة بينهم فيها، وبها تبنى المجتمعات الحضارية والفكرية، وتفعيل جمعيات حقوق الإنسان بما يضمن الدفاع عن المبادئ التي لا تعارض أحكام الشريعة الإسلامية وتتوافق مع متطلبات الجنسين.
- 7- ضرورة الاهتمام بتعلم الميراث فإنه من العلوم التي لا يمكن الاستغناء عن معرفتها وتعليمها للناس، فإنه نصف العلم وهو أول شيء ينزع من هذه الأمة، وضرورة تقسيم الميراث وفقاً للحصص الشرعية المحددة، وتجنب تأخيرها أو قسمته حسب الأهواء الشخصية، حيث يُعد ذلك ظلماً وتأخيراً لحقوق الورثة، وعدم حرمان الإناث من حصصهم الشرعية

المراجع:

المراجع العربية

- ابن فارس، أحمد بن فارس. (1979م). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر، بيروت، ط1، ج3، ص112.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1998م). تفسير القرآن العظيم، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2/ص255
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1988م). لسان العرب. دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، ج6، ص444.
- أرشيدة، عوض، والخزاعلة، ياسر. (2015). حقوق الإنسان في الفكر الهاشمي. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- آمنة فتت مسيكة. (1996م)، واقع المرأة الحضاري في ظل الإسلام، الشركة العالمية للكتاب.
- حبيب، رفيق. (2003م). إحياء التقاليد العربية. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص146.

- حميد، صالح بن عبدالله، وملوح، عبدالرحمن بن محمد. (2006م). موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم. ط4، دار الوسيلة.
- الخريف، أمل بنت ناصر (2016م)، مفهوم التسوية دراسة نقدية في ضوء الإسلام. مركز باحثات لدراسات المرأة، الرياض.
- خصاونة، زباد فؤاد. (2003م). موقف القرآن الكريم من الدعوات المعاصرة لتحرير المرأة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت كلية أصول الدين.
- الدوسري، علي. (2018). حق المساواة بين الرجل والمرأة ومد مطابقتها لقانون الجنسية الكويتي. مجلة الحقوق- جامعة الكويت، 42 (4)، 48-15.
- ربيعة، رواش. (2014). المساواة بين المرأة والرجل في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والشريعة الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية - جامعة منتوري قسنطينة، (41)، 373-357.
- رضا، محمد رشيد. (1404هـ). حقوق النساء في الإسلام. المكتب الإسلامي، بيروت.
- الركابي، عارف. (2014). اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو): دراسة نقدية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية. مجلة العلوم الشرعية - جامعة القصيم، 7 (4)، 1733-1603.
- الزحيلي، محمد. (1997م). حقوق الإنسان في الإسلام دراسة مقارنة مع الإعلان العالمي والإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان. ط2، دار الكلم الطيب.
- الزحيلي، وهبة. (2000م). حق الحرية في العالم. دار الفكر المعاصر.
- عبد المعطي، أحمد حسين. (2001م). دور كليات التربية في تنمية وعي طلابها ببعض التحديات التربوية للعوامة [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية جامعة أسيوط.
- عبد المنعم، فؤاد. (2002م). مبدأ المساواة في الإسلام. المكتب العربي الحديث، مصر.
- عبيد، دلال. (2021). مفهوم حرية المرأة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. كتاب ناشرون.
- العسقلاني، أحمد بن علي. (1986). فتح الباري شرح صحيح البخاري. تحقيق: محب الدين الخطيب، دار الريان للتراث.
- عسيري، فوزية محمد. (2023م). دراسة نقدية من منظور التربية الإسلامية لبعض قضايا المرأة في الفكر المعاصر. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 1 (199)، 173-137.
- العلي، عبدالله. (2013). السعودية لم ترفض «سيداو». صحيفة الاقتصادية، تم الاسترجاع في 5 نوفمبر 2025، من https://www.aleqt.com/2013/04/14/article_747284.html
- الغفيلي، فهد محمد. (2016م). نظرات في المساواة بين الجنسين. مركز باحثات الرياض.
- القاطرجي، نهي بنت عدنان. (2016م). معجم المصطلحات الدولية حول المرأة والأسرة، مركز باحثات الرياض.
- المباركفوري، صفي الرحمن. (1424هـ). روضة الأنوار في سيرة النبي المختار، وزارة الشؤون الإسلامية الأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض.
- محمد، سامح عبد السلام. (2012م). موقف الشريعة الإسلامية من قضية المساواة بين الرجل والمرأة. موقع الالوكة، تم استرجاعه بتاريخ 2025/11/26 من: https://www.alukah.net/publications_competitions
- مرزوق، عبد الصبور. (2003م). القرآن والرسول مقولات ظالمة. سلسلة قضايا إسلامية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة.
- مسيكة، فتن. (1992م). حقوق المرأة بين الشرع الإسلامي والشريعة العالمية لحقوق الإنسان، مؤسسة المعارف.
- المصري، إكرام كمال. (2010). عوامة المرأة المسلمة الآليات وطرق المواجهة، مركز باحثات، الرياض.

- المومني، ماجد. (2003م). *المراة والزواج في التشريع*. مجلة هدى الإسلام، وزارة الأوقاف، الأردن، 47(2).
- الميايدي، محمد. (1996م). *مشاركة المرأة في بناء المجتمع*. مجلة هدى الإسلام، وزارة الأوقاف، الأردن، 40(5).
- اليمان، بدرية صالح (2004م) ثقافة الجندر والتربية الإسلامية المعاصرة، دراسة في إحدى قضايا الغزو الفكري، [طروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة طيبة - المدينة المنورة، السعودية.
- النووي، يحيى بن شرف. (1392هـ). *شرح النووي على صحيح مسلم*، ط2، دار إحياء التراث العربي بيروت، ج 11/ص 53
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (د.ت). *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.

References

- Ibn Faris, Ahmad ibn Faris. (1979). *Mu'jam Maqāyis al-Lughah*. Dār al-Fikr, Bayrūt, 1, J. 3, p. 112.
- Ibn Kathīr, Ismā'il ibn 'Umar. (1998). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm*. 1, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Bayrūt, Vol. 2, p. 255.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1988). *Lisān al-'Arab*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt, 1, Vol. 6, p. 444.
- Arshidāh, 'Awād, & al-Khaẓā'ilah, Yāsir. (2015). *Ḥuqūq al-Insān fī al-Fikr al-Hāshimī*. Dār al-Khalīj lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Masikah, Āminah Fitnat. (1996). *Wāqī' al-Mar'ah al-Ḥadārī fī Zill al-Islām*. al-Sharikah al-'Ālamiyyah lil-Kitāb.
- Ḥabīb, Rafiq. (2003). *Iḥyā' al-Taqlīd al-'Arabiyyah*. al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb, al-Qāhirah.
- Ḥumayd, Ṣāliḥ ibn 'Abd Allāh, & Mallūh, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (2006). *Mawsū'at Naḍrat al-Na'im fī Makārim Akhlāq al-Rasūl al-Karīm*. 4, Dār al-Wasilah.
- al-Kharīf, Amal bint Naṣir. (2016). *Mafhūm al-Taswīyah: Dirāsah Naqdiyyah fī Ḍaw' al-Islām*. Markaz Baḥithāt li-Dirāsāt al-Mar'ah, al-Riyāḍ.
- Khaṣāwanah, Ziyād Fu'ād. (2003). *Mawqif al-Qur'ān al-Karīm min al-Da'awāt al-Mu'āṣirah li-Tahrīr al-Mar'ah* (Unpublished master's thesis). Jāmi'at Āl al-Bayt, Kulliyat Uṣūl al-Dīn.
- al-Dawsarī, 'Alī. (2018). *Ḥaqq al-Musāwāh bayna al-Rajul wa-al-Mar'ah wa-Madā Muṭābaqatih li-Qānūn al-Jinsiyyah al-Kuwaytī*. *Majallat al-Ḥuqūq*, 42(4), 15–48.
- Rabī'ah, Rawāsh. (2014). *al-Musāwāh bayna al-Mar'ah wa-al-Rajul fī al-Mawāthiq al-Duwalīyyah li-Ḥuqūq al-Insān wa-al-Sharīah al-Islāmiyyah*. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah*, (41), 357–373.
- Riḍā, Muḥammad Rashīd. (1404H). *Ḥuqūq al-Nisā' fī al-Islām*. al-Maktab al-Islāmī, Bayrūt.
- al-Rukābī, 'Arīf. (2014). *Ittiḥāqiyat al-Qaḍā' 'alā Jamī' Ashkāl al-Tamyiz Ḍidd al-Mar'ah (CEDAW): Dirāsah Naqdiyyah fī Ḍaw' Maqāṣid al-Sharīah al-Islāmiyyah*. *Majallat al-'Ulūm al-Sharīyyah*, 7(4), 1603–1733.
- al-Zuhaylī, Muḥammad. (1997). *Ḥuqūq al-Insān fī al-Islām: Dirāsah Muqāranah ma' al-'Ilān al-'Ālamī wa-al-'Ilān al-Islāmī li-Ḥuqūq al-Insān*. 2, Dār al-Kalīm al-Tayyib.
- al-Zuhaylī, Wahbah. (2000). *Ḥaqq al-Ḥurriyyah fī al-'Ālam*. Dār al-Fikr al-Mu'āṣir.
- 'Abd al-Mu'tī, Aḥmad Ḥusayn. (2001). *Dawr Kulliyāt al-Tarbiyah fī Tanmiyat Wa'y Ṭullābihā bi-Ba'd al-Taḥaddiyāt al-Tarbawīyyah lil-'Awlamah* (Unpublished master's thesis). Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Asyūṭ.
- 'Abd al-Mun'im, Fu'ād. (2002). *Mabda' al-Musāwāh fī al-Islām*. al-Maktab al-'Arabī al-Ḥadīth, Miṣr.
- 'Ubayd, Dalāl. (2021). *Mafhūm Ḥurriyyat al-Mar'ah fī Ḍaw' al-Fikr al-Tarbawī al-Islāmī*. Kitāb Nashirūn.
- al-'Asqalānī, Aḥmad ibn 'Alī. (1986). *Fath al-Bārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥibb al-Dīn al-Khaṭīb, Ed.). Dār al-Rayyān lil-Turāth.
- 'Asīrī, Fawziyyah Muḥammad. (2023). *Dirāsah Naqdiyyah min Manzūr al-Tarbiyah al-Islāmiyyah li-Ba'd Qaḍayā al-Mar'ah fī al-Fikr al-Mu'āṣir*. *Majallat al-Tarbiyah lil-Buḥūth al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah wa-al-Ijtimā'iyyah*, 1(199), 137–173.
- al-'Ilmī, 'Abd Allāh. (2013). *al-Sa'ūdiyyah Lam Tarfuḍ "CEDAW"*. *Al-Eqtisadiyah*. Retrieved November 5, 2025, from https://www.aleqt.com/2013/04/14/article_747284.html
- al-Ghufayli, Fahd Muḥammad. (2016). *Nazarāt fī al-Musāwāh bayna al-Jinsayn*. Markaz Baḥithāt, al-Riyāḍ.

- al-Qātirjī, Nuḥā bint 'Adnān. (2016). **Mu'jam al-Muṣṭalahāt al-Duwalīyyah Ḥawl al-Mar'ah wa-al-Urah**. Markaz Bāḥithāt, al-Riyāḍ.
- al-Mubārakfūrī, Ṣafī al-Raḥmān. (1424H). **Rawḍat al-Anwār fī Sīrat al-Nabī al-Mukhtār**. Wizārat al-Shu'ūn al-Islāmiyyah wa-al-Awqāf wa-al-Da'wah wa-al-Irshād, al-Riyāḍ.
- Muḥammad, Sāmīḥ 'Abd al-Salām. (2012). Mawqif al-Sharī'ah al-Islāmiyyah min Qaḍīyyat al-Musāwāh bayna al-Rajul wa-al-Mar'ah. **Alukah**. Retrieved November 26, 2025, from https://www.alukah.net/publications_competitions
- Marzūq, 'Abd al-Ṣabūr. (2003). **al-Qur'ān wa-al-Rasūl: Maqūlāt Ḥalīmah**. Silsilat Qaḍāyā Islāmiyyah, al-Majlis al-A'la lil-Shu'ūn al-Islāmiyyah, al-Qāhirah.
- Masīkah, Fitnat. (1992). **Ḥuqūq al-Mar'ah bayna al-Shar' al-Islāmī wa-al-Shar'ah al-'Ālamiyyah li-Ḥuqūq al-Insān**. Mu'assasat al-Ma'ārif.
- al-Miṣrī, Ikram Kamāl. (2010). **'Awlāmāt al-Mar'ah al-Muslimah: al-Āliyyāt wa-Ṭuruq al-Muwājahah**. Markaz Bāḥithāt, al-Riyāḍ.
- al-Mūminī, Mājid. (2003). al-Mar'ah wa-al-Zawāj fī al-Tashrī'. **Majallat Hudā al-Islām**, 47(2).
- al-Mayādīnī, Muḥammad. (1996). Mushārahāt al-Mar'ah fī Binā' al-Mujtama'. **Majallat Hudā al-Islām**, 40(5).
- al-Maymān, Badriyyah Ṣāliḥ. (2004). **Ṭaqāfat al-Gender wa-al-Tarbiyah al-Islāmiyyah al-Mu'āshirah: Dirāsah fī Iḥḍā Qaḍāyā al-Ghawz al-Fikrī** (Unpublished doctoral dissertation). Jamī'at Ṭaybah, al-Madīnah al-Munawwarah.
- al-Nawawī, Yahyā ibn Sharaf. (1392H). **Sharḥ al-Nawawī 'alā Ṣaḥīḥ Muslim**. Ṭ2, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt, Vol. 11, p. 53.
- al-Naysabūrī, Muslim ibn al-Ḥajjāj. (n.d.). **Ṣaḥīḥ Muslim** (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah.

المراجع الأجنبية:

- UNESCO. (n.d.). *Gender Equality*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Retrieved November 3, 2025, from https://whc.unesco.org/en/faq/251?utm_source=chatgpt.com
- United Nations. (1945). *Charter of the United Nations*. Retrieved November 26, 2025, from <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved November 26, 2025, from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*.
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*.
- United Nations. (1995). *Beijing Platform for Action*. Retrieved November 3, 2025, from <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/plat1.htm>
- United Nations. (n.d.). *Gender Equality – Sustainable Development Goal 5*. United Nations. Retrieved November 3, 2025, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>



The Shar'ī Foundation of Fiqh Al-Muwāzanāt between Benefits and Harms

Dr. Aref Ahmed Mohammed Molhi^{*}

arefmolhi@tu.adu.ye

Abstract

This study aimed to establish the jurisprudential foundations of Fiqh Al-Muwāzanāt [The Jurisprudence of Balancing] between benefits and harms [Al-maṣāliḥ wa Al-mafāsid] by clarifying its concept, Shar'ī evidences, and practical applications in Islamic jurisprudence, and by highlighting its significance in addressing contemporary issues [Al-nawāzil] where benefits and harms conflict. The study adopted an inductive approach to trace relevant Shar'ī texts and scholars' opinions concerning Fiqh Al-Muwāzanāt, and a descriptive-analytical approach to present concepts, analyze Shar'ī evidences, and discuss them critically. The study concluded that Fiqh Al-Muwāzanāt constitutes one of the significant Shar'ī objectives that contributes to realizing people's interests and repelling harms from them. It is grounded in solid Shar'ī principles derived from the Qur'an, the Prophetic Sunnah, and the statements of the righteous predecessors [Al-salaf Al-ṣāliḥ]. The study further demonstrated that Shar'ī balancing manifests in three primary domains: Balancing conflicting benefits, balancing conflicting harms, and balancing benefits against harms when they coincide. The findings revealed that the methodology of the Companions and the righteous predecessors included pioneering practical applications of Fiqh Al-Muwāzanāt, evident in their stances and ijtihād in managing the affairs of the Ummah and achieving public interest. Examples include Abū Bakr al-Ṣiddīq's stance toward those who withheld zakāh, 'Umar ibn 'Abd al-'Azīz's approach of gradual reform, and Imam Aḥmad ibn Ḥanbal's position during the Miḥnah of the Created Qur'an [Inquisition]. The study concluded that Fiqh Al-Muwāzanāt represents an effective Shar'ī tool for prioritizing and making sound decisions in light of the objectives of Islamic Sharī'ah, thereby securing the greatest benefits and averting the greatest harms.

Keywords: Fiqh al-Muwāzanāt; benefits and harms; Maqāṣid al-Sharī'ah; Shar'ī priorities; repelling harms

^{*} Assistant Professor of Islamic Jurisprudence - Faculty of Sharia and Law - Thamar University

Cite this article as: Molhi, A. Y. M (2026). The Shar'ī Foundation of Fiqh Al-Muwāzanāt between Benefits and Harms, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 648 -669.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

التأصيل الشرعي لفقه الموازنات بين المصالح والمفاسد

د. عارف أحمد محمد ملهي*

arefmolhi@tu.edu.ye

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تأصيل فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد من خلال بيان مفهومه، وأدلته الشرعية، وصوره التطبيقية في الفقه الإسلامي، وإبراز أهميته في معالجة النوازل والقضايا التي تتعارض فيها المصالح والمفاسد. واعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي في تتبع النصوص الشرعية وأقوال العلماء المتعلقة بفقه الموازنات، والمنهج الوصفي التحليلي في عرض المفاهيم وتحليل الأدلة الشرعية ومناقشتها. وتوصلت الدراسة إلى أن فقه الموازنات يعد من المقاصد الشرعية المهمة التي تسهم في تحقيق مصالح العباد ودرء المفاسد عنهم، وأنه يقوم على أسس شرعية راسخة مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال السلف الصالح. كما بينت الدراسة أن الموازنات الشرعية تتجلى في ثلاثة مجالات رئيسية: الموازنة بين المصالح المتعارضة، والموازنة بين المفاسد المتعارضة، والموازنة بين المصالح والمفاسد عند اجتماعها. وأظهرت النتائج أن منهج الصحابة والسلف الصالح تضمن تطبيقات عملية رائدة لفقه الموازنات، تجلت في مواقفهم واجتهاداتهم في إدارة شؤون الأمة وتحقيق المصلحة العامة، ومن ذلك موقف أبي بكر الصديق رضي الله عنه من مانعي الزكاة، ومنهج عمر بن عبد العزيز في التدرج في الإصلاح، وموقف الإمام أحمد بن حنبل في محنة خلق القرآن. وخلصت الدراسة إلى أن فقه الموازنات يمثل أداة شرعية فعالة لترتيب الأولويات واتخاذ القرارات الرشيدة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، بما يحقق أعظم المصالح ويدفع أعظم المفاسد.

الكلمات المفتاحية: فقه الموازنات، المصالح والمفاسد، مقاصد الشريعة، الأولويات الشرعية، درء المفاسد

* أستاذ أصول الفقه المساعد - كلية الشريعة والقانون - جامعة ذمار.

للاقتباس: ملهي ، ع.أ. م. (2026). التأصيل الشرعي لفقه الموازنات بين المصالح والمفاسد، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1).

669 - 648

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد المبعوث رحمةً للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن من مزايا الشريعة الإسلامية: المرونة، والاستمرارية، والقدرة على التواءم مع الواقع، وصلاحيتهما لكل زمان ومكان، فهي تفي بحاجات كل عصر، وبمتطلبات كل دهر، وتتسم بالشمول واليسر، فأما شمول الشريعة فيعني أنه لا يوجد أمر، ولا تجد حادثة إلا وفي الشريعة حكم لها، إما نصاً أو استنباطاً، وأما يسر الشريعة فيتمثل في مراعاة الشريعة الإسلامية لأحوال الناس وظروفهم المختلفة، بأن جعلت لكل ظرف أو حال أحكاماً تناسبه، ففي الظروف العادية نظمت الشريعة أحوال الناس بما يكفل مصالحهم، وفي الظروف الاستثنائية التي يطرأ على الناس فيها أحوالٌ تجعلهم في حاجة إلى الرخصة سنت الشريعة أحكاماً لتلك الظروف.

والأمة الإسلامية أصبحت بأمس الحاجة اليوم إلى فقه الموازنات وتطبيقه في الواقع؛ ليسهم في حل الكثير من الخلافات، خصوصاً في هذا العصر الذي تداخلت فيه الأمور، وتعقدت فيه القضايا، وأحاط بها الكثير من الملبسات، بحيث لو بقي الحكم على ما كان عليه سابقاً، للزم منه المشقة والضرر بالناس، ولخالف قواعد الشريعة المبنية على التخفيف والتيسير، ودفع الضرر. والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

مشكلة البحث:

تزاحم المصالح والمفاسد في وقائع الناس ونوازل الحياة، مما يتطلب إعمال النظر في فقه الموازنات.

أهمية البحث:

أولاً: إن هذا الفقه جمع بين الأصالة والمعاصرة، حيث يُقدّم الحلول لمشكلات العصر من الواقع الذي قرره الصحابة والسلف الصالح، فيكون فهمنا للشريعة مستفاداً من فهمهم.

ثانياً: تحقيق كمال الشريعة وشمولها لحياة الناس، ورعايتها لمصالحهم، وحفظها لحقوقهم، ومسايرتها لمستجداتهم، وتغطيتها لحاجاتهم، من خلال إبراز القواعد الثابتة والجوانب المرنة والقابلة للتغيير.

ثالثاً: عظم الحاجة إليه في كل زمان ومكان وحال، وارتباطه الوثيق بالنوازل، وتطوره بتطور حياة الناس، وتداخل المصالح والمفاسد وتجاذبه في كثير من الأمور.

رابعاً: الحاجة الماسة له على مستوى الفرد والمجتمع والدولة.

أهداف البحث:

أولاً: بيان مفهوم فقه الموازنات.

ثانياً: جمع الأدلة الشرعية على مشروعية فقه الموازنات.

ثالثاً: بيان منهجية فقه الموازنات عند الصحابة وسائر السلف الصالح، من خلال الأمثلة التطبيقية في حياتهم العملية.
أسباب اختيار البحث:

أولاً: إبراز شمولية الإسلام، وأنه صالح لكل زمان ومكان.
ثانياً: صلة البحث بواقع الأمة من الناحية الدعوية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وغير ذلك.

ثالثاً: كثرت الاختلافات الناجمة عن غياب فقه الموازنات.

منهج البحث:

أولاً: اعتمدت في هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي.
ثانياً: عزو الآيات إلى مواضعها في المصحف الشريف، وذلك بذكر اسم السورة، ورقم الآية.
ثالثاً: تخرج الأحاديث من كتب الحديث، فإن كان الحديث في الصحيحين، أوفي أحدهما أكتفي بذكر ذلك، وإن كان في غيرهما، أخرجُه من كتب الحديث الأخرى المشهورة، مع الحكم عليه من قبَل أهل الاختصاص.

رابعاً: إيراد كلام أهل العلم بنصه توثيقاً للمادة العلمية، وقد أتصرف في بعض النصوص، ثم أشير إلى المرجع عند انتهاء المضمون دون علامة التنصيص؛ ليعلم القارئ أن هذا بتصرف.

خامساً: بيان معنى الكلمات والمصطلحات الغربية.

سادساً: وضعت خاتمة تشتمل على أهم النتائج، ثم فهرساً للمراجع والمصادر.

خطة البحث: تشتمل على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

المبحث الأول: مفهوم فقه الموازنات

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف فقه الموازنات لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: تعريف فقه الموازنات باعتبار كونه مركباً إضافياً.

المبحث الثاني: الأدلة الشرعية لفقه الموازنات

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الدليل من الكتاب والسنة.

المطلب الثاني: الدليل من الإجماع والقياس والعقل.

المبحث الثالث: منهج الصحابة وسائر السلف الصالح في فقه الموازنات

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: منهج الصحابة في فقه الموازنات.

المطلب الثاني: منهج سائر السلف في فقه الموازنات.

الخاتمة: تشتمل على أهم النتائج.

المبحث الأول: مفهوم فقه الموازنات

المطلب الأول: تعريف فقه الموازنات لغةً واصطلاحاً

أولاً: الفقه لغةً واصطلاحاً:

الفقه لغةً:

الفهم مطلقاً، سواء ما ظهر أو خفي ⁽¹⁾.

الفقه اصطلاحاً:

"العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية" ⁽²⁾.

ثانياً: تعريف الموازنات لغةً واصطلاحاً:

الموازنة لغةً:

من وَزَنَ الشيء وزناً وزنة إذا قدره... ووازنت بين الشيئين موازنةً ووزناً، وهذا يُوازن هذا إذا كان على زنته، أو كان محاذيه... ووزن الشيء رَجَحَ ⁽³⁾.

والموازنة: التقدير ⁽⁴⁾، قال تعالى: ﴿وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَّوْزُونٍ﴾ ⁽⁵⁾.

والوزن: هو معرفة قدر الشيء، وهو أيضاً: ثقل شيء بشيء مثله ⁽⁶⁾.

والذي يظهر من خلال التعريف اللغوي أن المكلف يكون متردداً بين أمور عدة، فيساعده هذا الفقه على حسن الاختيار، كالكفارات التخيرية، يقول تعالى: ﴿فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ﴾ ⁽⁷⁾، ويقول تعالى: ﴿فَفِدْيَةٌ مِنْ صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ﴾ ⁽⁸⁾.

الموازنة اصطلاحاً:

الموازنة عند شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: "هي ترجيح خير الخيرين وشر الشرين، وتحصيل أعظم المصلحتين بتفويت أدناهما، ودفع أعظم المفسدتين باحتمال أدناهما" ⁽⁹⁾.

وعرفها د. عبد الله الكمال بقوله: "هي المفاضلة بين المصالح والمفاسد المتعارضة، والمتزاحمة، لتقديم أو تأخير الأولى بالتقديم أو التأخير" ⁽¹⁰⁾.

المطلب الثاني: تعريف فقه الموازنات باعتبار كونه مركباً إضافياً:

يقول د. سلمان العودة في تعريف فقه الموازنات: "هو العلم الذي يتمكن به المكلف من اختيار الواجب، أو الأولى" ⁽¹¹⁾.

وعرفه الشيخ بكر محمد أبو حدايد بقوله: "هو العلم الذي يتمكن به المجتهد من الترجيح بين المصالح والمفاسد المتعارضة، واختيار الأولى، ليعمل به" ⁽¹²⁾.

ويتبين من خلال التعريفين السابقين: أنهما لا يختلفان من حيث المضمون، وأن المقصود بفقه

الموازنات: طلب تحقيق المصلحة، أو درء المفسدة، أو تحقيق أخف الشرين، وأن على المجتهد أن يوازن بين المصلحتين فيرجح أكثرهما نفعاً، وبين المفسدتين فيرجح أخفهما شراً. ولذلك يمكن القول بأن فقه الموازنات هو: العلم بالأحكام الشرعية التي تُوزَنُ به المصالح والمفاسد المتعارضة أو المتزاحمة، تقديماً للرأجح منها، جلباً أو درءاً. وبيان مفردات هذا التعريف ومحترازاته فيما يأتي:

أ- (العلم): جنس في التعريف يشمل كل علم، والمراد به هنا: ما عُلم بالشرع: إما باليقين، أو غلبة ظن المجتهد.

ب- (الأحكام الشرعية): هي الأحكام المأخوذة من الشرع؛ كوجوب الصلاة، وتحريم الربا، وإباحة البيع، أو عن طريق الاجتهاد، فخرج بذلك الأحكام غير الشرعية؛ كالعقلية مثل: الكل أكبر من الجزء، والحسية مثل: النار محرقة، والعادية مثل: نزول المطر بعد الرعد والبرق.

ج- (التي تُوزَنُ به): إشارة إلى أن فقه الموازنات مسلك اجتهادي، له معايير وأسس وضوابط يستنبطها أهل الاجتهاد وخاصته من الشرع، فخرج بذلك غير المجتهد.

د- (المصالح والمفاسد المتعارضة أو المتزاحمة): إشارة إلى المصالح المتعارضة، أو المتزاحمة مع بعضها، أو المفاسد المتعارضة أو المتزاحمة مع بعضها، أو المصالح المتعارضة أو المتزاحمة مع المفاسد، فخرج بذلك غير المتعارضة أو المتزاحمة.

هـ- (تقديماً للرأجح منها جلباً أو درءاً): إشارة إلى ترجيح المفسدة على المصلحة، أو المصلحة على المفسدة في الجلب والدفع حين التعارض والتزاحم مبني على أيهما أعظم، فيُحكم به ويُعتد به، وهذا لا يُصار إليه إلا في حال عدم إمكان الجمع بين المصالح جميعاً وتحصيلها، أو درء جميع المفاسد والخلو منها، فخرج بذلك فقه الأولويات⁽¹³⁾.

المبحث الثاني: الأدلة الشرعية لفقه الموازنات

المطلب الأول: الدليل من الكتاب والسنة:

ثبت بدليل الكتاب والسنة مشروعية فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد وهي:

أولاً: الكتاب:

لقد ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الدالة على مشروعية فقه الموازنات والعمل به، وسأقتصر هنا على ذكر ثلاث آيات فقط، وذلك على النحو الآتي:

الآية الأولى: تتعلق بالموازنة بين المصالح، يقول تعالى: ﴿مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَصَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾⁽¹⁴⁾.

وجه الدلالة: أنه في معركة بدر تعارضت مصلحتان: الفدية والقتل، وهاتان المصلحتان متفاوتتان في النفع، وأعظمهما نفعاً هو القضاء على الأسرى؛ لما فيه من قطع لدابر صناديد المشركين وكسر

لشوكتهم، ولذلك كان يجب تقديم قتل الأسرى على افتدائهم، فالقضاء على الأسرى مصلحة معنوية، وأخذ الفدية مصلحة مادية، وقد بين القرآن الكريم أن المصلحة المعنوية كانت هي الأولى بالتقديم والعمل؛ لأنها الأنسب في تلك المرحلة؛ بل إن القرآن الكريم عاتب على اختيار المصلحة المادية.

يقول ابن عاشور -رحمه الله-: "... والكلام عتاب للذين أشاروا باختيار الفداء والميل إليه، وغض النظر عن الأخذ بالحزم في قطع دابر صناديد المشركين، فإن في هلاكهم خضداً لشوكة قومهم، فهذا ترجيح للمقتضى السياسي العرضي على المقتضى الذي بُني عليه الإسلام، وهو التيسير والرفق في شؤون المسلمين بعضهم مع بعض، كما قال تعالى: ﴿أَشْدَاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رَحِمَاءُ بَيْنَهُمْ﴾^{(15)»، (16)}.

الآية الثانية: تتعلق بالموازنة بين المفساد، يقول تعالى: ﴿أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرْدَتْ أَنْ أَعْيِبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا﴾⁽¹⁷⁾.

وجه الدلالة: أن الخضر إنما خرق السفينة وأعاها، لكي يجعل ذلك الملك الظالم يتركها عندما يرى ما عليها من عيب، حيث كان ذلك الظالم يغتصب كل سفينة تمر عليه إذا كانت حالتها جيدة، وهذا يدل على جواز ارتكاب المفسدة الصغرى إذا كان ذلك سيؤدي إلى درء المفسدة الكبرى، تطبيقاً للقاعدة الفقهية: إذا تعارضت مفسدتان، فيرتكب أخفهما لدرء أعظمهما، فالخضر بموازنته بين المفسدتين قد عمل على ارتكاب المفسدة الصغرى وهي خرق السفينة، لدرء المفسدة الكبرى، وهي اغتصاب الملك الظالم للسفينة؛ بقاء السفينة لأصحابها وبها خرق، أقل مفسدة من بقائها سليمة مغصوبة.

يقول ابن عاشور -رحمه الله-: "... وتصرف الخضر في أمر السفينة تصرفاً برعي المصلحة الخاصة عن إذن من الله بالتصرف في مصالح الضعفاء، إذ كان الخضر عالماً بحال الملك، أو كان الله أعلمه بوجوده حينئذ، فتصرف الخضر قائم مقام تصرف المرء في ماله باتلاف بعضه لسلامة الباقي، فتصرفه الظاهر إفساد، وفي الواقع إصلاح؛ لأنه من ارتكاب أخف الضررين"⁽¹⁸⁾.

ويقول الدكتور الزحيلي -رحمه الله-: "إن الأحداث الثلاثة التي فعلها الخضر كانت من قبيل اختيار أهون الشرين، وأخف الضررين، وتحمل الضرر الأدنى لدفع الضرر الأعلى، وهو معنى قوله تعالى: ﴿رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ﴾^{(19)»، (20)}.

الآية الثالثة: تتعلق بالموازنة بين المصالح والمفاسد المتعارضة، يقول تعالى: ﴿وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾⁽²¹⁾.

وجه الدلالة: إن الله حرم سب آلهة المشركين؛ لأن ما يشتمل عليه السب من مفسدة أعظم بكثير مما سيحققه من مصلحة، فإذا كان في السب مصلحة وهي: إهانة آلهة المشركين، فإن فيه مفسدة أكبر، وهي: دفع المشركين إلى سب الله تعالى، فنهى الله عن سب آلهة المشركين مع أن فيه مصلحة، وذلك درءاً لمفسدة أكبر⁽²²⁾.

ثانيًا: السنة النبوية:

الحديث الأول: يتعلق بالموازنة بين المصالح:

جاء عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قام أعرابي فبال في المسجد، فقام إليه الناس ليقعوا فيه، فقال النبي ﷺ: (دعوه وهريقوا على بوله سجلاً من ماء أو ذنوباً من ماء، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين) ⁽²³⁾.

وجه الدلالة: يقول النووي في هاتين المصلحتين: "قال العلماء: كان قوله ﷺ: (دعوه) لمصلحتين: إحداهما: أنه لو قطع عليه بوله تضرر، وأصل التنجيس قد حصل، فكان احتمال زيادته أولى من إيقاع الضرر به.

والثانية: أن التنجيس قد حصل في جزء يسير من المسجد، فلو أقاموه في أثناء بوله لتنجست ثيابه وبدنه، ومواضع كثيرة من المسجد" ⁽²⁴⁾.

وقال ابن حجر-رحمه الله- حول هذه القصة: "لم ينكر النبي ﷺ على الصحابة، ولم يقل لهم: لم نهيتم الأعرابي؟ بل أمرهم بالكف عنه للمصلحة الراجحة، وهو دفع أعظم المفسدتين باحتمال أيسرهما، وتحصيل أعظم المصلحتين بترك أيسرهما" ⁽²⁵⁾.

الحديث الثاني: يتعلق بالموازنة بين المفاسد:

جاء عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما في قصة عبد الله بن أبي راس المنافقين؛ حين قال: ﴿لَئِنْ رَجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ الْأَعَزُّ مِنْهَا الْأَذَلَّ﴾ ⁽²⁶⁾.

قال: قال عمر: يا رسول الله! دعني أضرب عنق هذا المنافق، فقال: (دعه؛ لا يتحدث الناس أن محمداً يقتل أصحابه) ⁽²⁷⁾.

وجه الدلالة: أن قتل المنافقين فعل مشروع؛ لأنهم ينشرون الدسائس في أوساط المسلمين، ولكن القتل ذريعة للتهمة، وهي مفسدة أعظم من المصلحة باعتبار ما سيؤول إليه الأمر، وهو أن الناس سوف يتحدثون أن محمداً يقتل أصحابه، فينفروا من الدخول في الإسلام، خصوصاً في مراحل ما قبل الإثخان والتمكين في الأرض.

يقول العز بن عبد السلام-رحمه الله-: "وامتنع ﷺ من قتل جماعة من المنافقين قد عَرَفَ بنفاقهم؛ خوفاً أن يتحدث الناس بأنه أخذ في قتل أصحابه، فينفروا من الدخول في الإسلام، فهذه كلها مصالح أُخِّرَت لما في تقديمها من المفاسد المذكورة" ⁽²⁸⁾.

وقال النووي-رحمه الله-: "وفيه ترك بعض الأمور المختارة، والصبر على بعض المفاسد؛ خوفاً من أن تترتب على ذلك مفسدة أعظم منه" ⁽²⁹⁾.

وقال ابن القيم-رحمه الله-: "أن النبي ﷺ كان يكف عن قتل المنافقين -مع كونه مصلحة- لئلا يكون ذريعة إلى تنفير الناس عنه، وقولهم: إن محمداً يقتل أصحابه، فإن هذا القول يوجب النفور عن الإسلام

ممن دخل فيه ومن لم يدخل فيه، ومفسدة التنفير أكبر من مفسدة ترك قتلهم، ومصلحة التأليف أعظم من مصلحة القتل⁽³⁰⁾.

الحديث الثالث: يتعلق بالموازنة بين المصالح والمفاسد المتعارضة:

يقول النبي ﷺ مخاطباً عائشة رضي الله عنها: (يا عائشة! لولا أن قومك حديثو عهدٍ بجاهلية، لأمرت بالبيت فهدم، فأدخلت فيه ما أخرج منه، وألزقته بالأرض، وجعلت به بابين: باباً شرقياً، وباباً غربياً، فبلغت به أساس إبراهيم)⁽³¹⁾.

وجه الدلالة: أن هذا الحديث بين أن النبي ﷺ بعد أن فتح مكة، وصارت دار إسلام عزم على تغيير البيت، وإعادة بنائه على قواعد إبراهيم، ولا شك أن هذه مصلحة، غير أنه خشي من أن يؤدي ذلك إلى مفسدة أعظم من تلك المصلحة، وهي عدم احتمال قريش لذلك التغيير، نظراً لقرب عهدهم بالجاهلية، حيث إنه قد يؤدي إلى ارتداد الداخلين منهم في الإسلام.

يقول ابن حجر-رحمه الله-: "إن قريشاً كانت تعظم أمر الكعبة جداً، فخشي أن يظنوا -لأجل قرب عهدهم بالإسلام- أنه غير بناءها، لينفرد عليهم بالفخر في ذلك، ويستفاد منه ترك المصلحة لأمن الوقوع في المفسدة"⁽³²⁾.

ويقول النووي-رحمه الله-: "وفي هذا الحديث دليل لقواعد من الأحكام، منها: إذا تعارضت المصالح، أو تعارضت مصلحة ومفسدة، وتعذر الجمع بين فعل المصلحة وترك المفسدة، بُدئ بالأهم؛ لأن النبي ﷺ أخبر أن نقض الكعبة وردّها إلى ما كانت عليه من قواعد إبراهيم ﷺ مصلحة، ولكن تعارضه مفسدة أعظم منه، وهي خوف فتنة بعض من أسلم قريباً؛ وذلك لما كانوا يعتقدونه من فضل الكعبة، فيرون تغييرها عظيماً، فتركها ﷺ"⁽³³⁾.

ولذلك فقد استدل به -أي: الحديث- الشاطبي على جواز ترك المطلوب خوفاً من حدوث مفسدة أعظم من مصلحة ذلك المطلوب⁽³⁴⁾.

المطلب الثاني: الدليل من الإجماع والقياس والعقل

ثبت بدليل الإجماع والقياس والعقل مشروعية فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد وهي:

أولاً: الإجماع:

نقل العز بن عبد السلام-رحمه الله- الإجماع بقوله: "أجمعوا على دفع العظمى في ارتكاب الدنيا"⁽³⁵⁾. ونقل الزركشي-رحمه الله- عن ابن دقيق العيد -رحمه الله- قوله: "من القواعد الكلية: أن تُدرأ أعظم المفسدتين باحتمال أيسرهما، إذا تعين وقوع إحداهما؛ بدليل حديث بول الأعرابي في المسجد لما نهاهم النبي ﷺ عن زجره، وأن يُحصَل أعظم المصلحتين بترك أخفهما إذا تعين عدم إحداهما"⁽³⁶⁾.

ثانياً: القياس:

إن القياس هو: المصدر الرابع من المصادر الأساسية في التشريع، ويترتب وجوده على وجود ركنه، وهو: العلة الجامعة بين الأصل والفرع، والتي اشترط القائلون به المثبتون له من علماء الأصول أن تكون العلة فيه مشتملة على المناسبة، وذلك لما ينجر عن ترتب الحكم عليها من جلب مصلحة أو درء مفسدة. ولذلك يقول الغزالي-رحمه الله-: "وجميع أنواع المناسبات ترجع إلى رعاية المقاصد، وما انفك عن رعاية أمر مقصود فليس مناسباً، وما أشار إلى رعاية أمر مقصود فهو مناسب، ثم الشيء ينبغي أن يكون مقصوداً للشرع حتى تكون رعايته مناسبة في أقيسة الشرع"⁽³⁷⁾.

وقال ابن عاشور-رحمه الله-: "المناسبة معنى في عمل من أعمال الناس يقتضي وجوب ذلك العمل، أو تحريمه، أو الإذن فيه شرعاً، وذلك المعنى وصف ظاهر منضبط يحكم العقل بأن ترتب الحكم الشرعي عليه مناسب لمقصد الشرع من الحكم، ومقصد الشرع حصول مصلحة أو دفع مفسدة"⁽³⁸⁾. وبعد هذا يتضح أن من أبرز مكوناتها: أن يحصل من ترتيب الحكم على الوصف ما يجلب مصلحة أو يدفع مفسدة، وهذا هو قصد الشارع من الأحكام، فالفقيه محتاج لمقاصد الشريعة كوسيلة في إثبات مناسبة علة من العلة التي تناط بها الأحكام.

والمناسبة يلجأ إليها المجتهد للتحقق من مدى صلاحية الوصف الظاهر، ليكون علة يناط الحكم به، وهي كذلك أن ينشأ عن ارتباط الحكم بالوصف الظاهر المنضبط مصلحة مقصودة للشارع، سواء كانت هذه المصلحة المقصودة جلباً لمنفعة أو تكميلها، أم دفعا لمفسدة أو تقليلها، وهذا تكون هي المقصد نفسه. ويقول الغزالي-رحمه الله- عن تقسيم المناسب باعتبار المناسبة: "تختلف مراتب المناسبات في الظهور باختلاف هذه المراتب"⁽³⁹⁾، يعني: الضروري والحاجي والتحسيني.

وهذا يتبين أن المناسبة: هي مراعاة المقاصد الشرعية من جلب مصلحة أو دفع مفسدة، فالمناسبة متوقفة على العلم بمقاصد الشريعة حتى لا يحصل التعليل بوصف لا مناسبة فيه.

ثالثاً: العقل:

إن العقل هو: "آلة خلقها الله لعباده يميز بها بين الأشياء وأضدادها"⁽⁴⁰⁾.

يقول العز بن عبد السلام-رحمه الله-: "ومعظم مصالح الدنيا ومفاسدها معروف بالعقل، وذلك في معظم الشرائع، إذ لا يخفى على عاقل قبل ورود الشرع أن تحصيل المصالح المحضه، ودرء المفاسد المحضه عن نفس الإنسان وعن غيره محمود حسن، وأن تقديم أرجح المصالح فأرجحها محمود حسن، وأن درء أفسد المفاسد فأفسدها محمود حسن، وأن تقديم المصالح الراجحة على المرجوحة محمود حسن، وأن درء المفاسد الراجحة على المصالح المرجوحة محمود حسن... وأن تقديم الأصلح فالأصلح ودرء الأفسد فالأفسد مركوز في طبائع العباد، نظراً لهم من رب الأرباب... فلو خيّرَ الصبي بين اللذيذ والألذ لاختر الألد، ولو خيّر بين الحسن والأحسن لاختر الأحسن، ولو خيّر بين فلس ودرهم لاختر الدرهم، ولو خيّر بين درهم

ودينار لاختار الدينار، لا يقدم الصالح على الأصلح إلا جاهل بفضل الأصلح، أو شقي متجاهل لا ينظر إلى ما بين المرتبتين من التفاوت⁽⁴¹⁾.

ويقول أيضاً: "ومن أراد أن يعرف التناسبات والمصالح والمفاسد راجعها ومرجوعها، فليعرض ذلك على عقله بتقدير أن الشرع لم يرد به، ثم يبني عليه الأحكام، فلا يكاد حكم منها يخرج عن ذلك إلا ما تعبد الله به عباده ولم يقفهم على مصلحته أو مفسدته"⁽⁴²⁾.

يقول ابن تيمية-رحمه الله-: "...لكن ما اعتقده العقل مصلحة، وإن كان الشرع لم يرد بها، فأحد أمرين لازم له: إما أن الشرع دل عليه من حيث لم يعلم هذا الناظر، أو أنه ليس بمصلحة وإن اعتقده مصلحة؛ لأن المصلحة هي المنفعة الحاصلة أو الغالبة"⁽⁴³⁾. وبهذا يتبين: أن العقول الراشدة تقضي بضرورة العمل بفقهاء الموازنات بين المصالح والمفاسد.

المبحث الثالث: منهج الصحابة وسائر السلف الصالح في فقه الموازنات المطلب الأول: منهج الصحابة في فقه الموازنات:

قبل أن نبين منهج الصحابة رضي الله عنهم فإننا نقتبس منهجاً من سيرة رسولنا الكريم ﷺ، وذلك في حال إذا تعارضت مصلحتان وكانتا متساويتين في رتبة المصلحة ونوعها وعمومها، أو خصوصها ومقدارها؛ فإنه ينظر إلى الامتداد الزمني لكل منهما، وتقدير مداهما وحجمهما ونوعهما، وأثارهما المستقبلية، فإذا كانت إحدى المصالح يمتد نفعها لزمن أبعد بينما الأخرى آنية، أو لزمن قصير، فترجح المصلحة ذات الامتداد الزمني على الأخرى؛ لكبر نفعها واستمرار أثرها.

ومثال ذلك: ما جاء في صلح الحديبية، فالرسول ﷺ تنازل للمشركين عن كتابة (بسم الله الرحمن الرحيم) في كتاب الصلح، وتنازل لهم عن أن يكتب (محمد رسول الله)، وألا يدخل مكة في ذلك العام ويأتيها في العام القادم، وما هذه التنازلات وغيرها إلا من أجل تحقيق مصالح أعظم منها؛ فقد أعطى الرسول المشركين كل ما سألوه من الشروط، وتساهل معهم -وهو ما دخل على نفوس بعض الصحابة- لما في ظاهر شروط ذلك الصلح من كونها لمصلحة المشركين في مقابل دفع ضرر أكبر -وهو إيذاء المستضعفين بمكة-، وتحقيق مصلحة أكبر وهي مصلحة الدعوة وانتشار الدين، فكان كما قال الله تعالى: ﴿إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا﴾⁽⁴⁴⁾⁽⁴⁵⁾.

يقول النووي-رحمه الله-: "قال العلماء: والمصلحة المترتبة على إتمام هذا الصلح: ما ظهر من ثمراته الباهرة، وفوائده المتظاهرة، التي كانت عاقبتها فتح مكة، وإسلام أهلها كلها، ودخول الناس في دين الله أفواجا"⁽⁴⁶⁾.

وأما منهج الصحابة رضي الله عنهم: فإن الصحابة قد عملوا بفقهاء الموازنات من أول يوم بعد وفاة الرسول ﷺ، وذلك أنه تعارض لديهم مصلحتان، وهما: مصلحة دفن النبي ﷺ، ومصلحة تنصيب الخليفة، وأشكل عليهم تحديد أي المصلحتين يكون البدء بها، وأيهما تؤخر؟

وبناء على فقه الموازنات، فقد تجلّى للصحابة رضي الله عنهم أن المصلحتين متفاوتتان بين كبرى وصغرى، فالمصلحة الكبرى هي اختيار خليفة للمسلمين، والصغرى هي دفن الرسول ﷺ، وذلك لأن بقاء المسلمين بدون خليفة أخطر على الإسلام من تأخير دفن الرسول، فإقامة خليفة للمسلمين أمر لا بد من السرعة في إقامته حفاظاً على كيان الدولة الإسلامية.

وبما أن المصلحتين متفاوتتان، فقد قدم الصحابة المصلحة الكبرى على المصلحة الصغرى، وبدؤوا باختيار الخليفة، ولما انتهوا من ذلك سارعوا بدفن الرسول ﷺ ⁽⁴⁷⁾، ولم يخرج من بين الصحابة من ينكر مثل هذا العمل، فدل ذلك على إجماعهم في الأخذ بفقه الموازنات، وترتيب الأولويات ⁽⁴⁸⁾.

وسأذكر نماذج من منهج الصحابة في فقه الموازنات مبتدئاً بالخلفاء الراشدين رضي الله عنهم:

أولاً: أبو بكر الصديق رضي الله عنه: قتاله لمناعي الزكاة:

يقول ابن كثير -رحمه الله-: "...إن رسول الله ﷺ لما توفي ارتدّت أحياء كثيرة من الأعراب، ونجم النفاق بالمدينة، وانحاز إلى مسيلمة الكذاب بنو حنيفة، وخلق كثير باليمامة... وجعلت وفود العرب تقدم المدينة يقرون بالصلاة، ويمتنعون من أداء الزكاة، ومنهم من امتنع من دفعها إلى الصديق، وذكر أن منهم من احتج بقوله تعالى ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ ⁽⁴⁹⁾، قالوا: فلنسنا ندفع زكاتنا إلا لمن صلاته سكن لنا... وقد تكلم الصحابة مع الصديق في أن يتركهم وما هم عليه من منع الزكاة، ويتألفهم حتى يتمكن الإيمان في قلوبهم، ثم هم بعد ذلك يزكون، فامتنع الصديق من ذلك وأباه، وقد روى الجماعة في كتبهم سوى ابن ماجة عن أبي هريرة رضي الله عنه أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، قال لأبي بكر رضي الله عنه: علام تقاتل الناس، وقد قال رسول الله ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، فإذا قالوها عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها)، فقال أبو بكر: والله لو منعوني عناقاً ⁽⁵⁰⁾ -وفي رواية عقلاً ⁽⁵¹⁾ - كانوا يؤدونه إلى رسول الله ﷺ لأقاتلنهم على منعها إن الزكاة حق المال، والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة ⁽⁵²⁾، قال عمر: فما هو إلا أن رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال، فعرفت أنه الحق ⁽⁵³⁾.

ثانياً: عمر بن الخطاب رضي الله عنه: عدم توزيع الأراضي للمصلحة العظمى:

إن الأراضي المفتوحة عنوة، تتنازعها مصلحتان: مصلحة مؤقتة، تتمثل في توزيعها على الفاتحين، ومصلحة طويلة الأمد، ممتدة في الأجيال والأزمان، وهي ترك هذه الأراضي في أيدي أصحابها وفرض الخراج عليها لبيت مال المسلمين بصورة دائمة ومستمرة، ولا شك أن هذه المصلحة أكثر نفعاً من المصلحة المؤقتة في فترة محدودة ولجيل معين، ولهذا فإن عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما فتح المسلمون بلاد العراق والشام، وطلب الفاتحون توزيع أراضيها عليهم امتنع عمر، وقال: (فكيف بمن يأتي من المسلمين فيجدون الأرض بعلوجها ⁽⁵⁴⁾ قد اقتسمت وورثت عن الآباء وحيزت، ما هذا برأي. فقال له عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه: فما الرأي؟ ما الأرض والعلوج إلا مما أفاء الله عليهم...) ⁽⁵⁵⁾. ولقد وافقه على رأيه هذا كبار الصحابة، وبعد أن

سمعوا حجته قالوا جميعاً: "الرأي رأيك، فنعم ما قلت وما رأيت، إن لم تشحن هذه الثغور وهذه المدن بالرجال وتجري عليهم ما يتقوون به رجع أهل الكفر إلى مدتهم..."⁽⁵⁶⁾.

ثالثاً: عثمان بن عفان رضي الله عنه: طلبه من الصحابة رضي الله عنهم أن يذهبوا إلى بيوتهم:

رأى عثمان رضي الله عنه أن مصلحة درء الفتنة مقدم على مصلحة حياته، وأن يكون هو المقتول في الفتنة، وألا يكون قاتلاً، أو متسبباً في قتل امرئ مسلم.

يقول ابن كثير -رحمه الله-: "كان الحصار مستمرا من أواخر ذي القعدة إلى يوم الجمعة الثامن عشر من ذي الحجة، فلما كان قبل ذلك بيوم، قال عثمان للذين عنده في الدار من المهاجرين والأنصار، وكانوا قريبا من سبعمائة فيهم: عبد الله بن عمر، وعبد الله بن الزبير، والحسن والحسين، ومروان، وأبو هريرة، وخلق من مواليه، ولو تركهم لمنعوه، فقال لهم: أقسم على من لي عليه حق، أن يكف يده، وأن ينطلق إلى منزله، وعنده من أعيان الصحابة وأبنائهم جم غفير، وقال لرفيقه: من أغمد سيفه فهو حر، فبرد القتال من داخل، وحى من خارج، واشتد الأمر، وكان سبب ذلك: أن عثمان رأى في المنام رؤيا دلت على اقتراب أجله، فاستسلم لأمر الله رجاء موعوده، وشوقا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وليكون خير ابني آدم، حيث قال حين أراد أخوه قتله: ﴿إِنِّي أُرِيدُ أَنْ تَبْوَءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ﴾⁽⁵⁷⁾،⁽⁵⁸⁾.

رابعاً: علي بن أبي طالب رضي الله عنه: تضمين الصنّاع:

يقول الشاطبي -رحمه الله-: "إن الخلفاء الراشدين قضوا بتضمين الصنّاع، قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه: (لا يصلح الناس إلا ذلك)⁽⁵⁹⁾، أي: الحكم بالضممان، ووجه المصلحة فيه: أن الناس لهم حاجة إلى الصنّاع، وهم يغيبون عن الأمتعة في غالب الأحوال، والأغلب عليهم التفريط وترك الحفظ، فلو لم يثبت تضمينهم مع مسيس الحاجة إلى استعمالهم، لأفضى ذلك إلى أحد أمرين: إما ترك الاستصناع بالكلية، وذلك شاق على الخلق، وإما أن يعملوا ولا يضمنوا ذلك بدعواهم الهلاك والضياع، فتضيع الأموال، ويقل الاحتراز، وتتطرق الخيانة، فكانت المصلحة التضمين"⁽⁶⁰⁾.

وبهذا يتبين أن تضمين الصنّاع يُحقّق المصلحة العامة للناس جميعاً بحفظ أموالهم التي يضعونها لدى الصنّاع، وقطع طريق السطو على حق الآخرين بعذر الضياع أو التلف، وإن ترتب على ذلك مفسدة خاصة للصنّاع، ولكن ترجح هنا المصلحة العامة المتمثلة في تضمين الصنّاع لما يكون في أيديهم من أمتعة الناس، وبهذا حكم الخلفاء الراشدون.

خامساً: عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: تنازله عن رأيه والعمل برأي عثمان بن عفان رضي الله عنه:

جاء في الحديث عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أنه صلى أربعاً أي بمضى -فقيل له: عبت على عثمان ثم صليت أربعاً، فقال: (الخلاف شر)⁽⁶¹⁾، وهذا دليل على موازنة ابن مسعود رضي الله عنه بين رأيه والعمل برأي عثمان رضي الله عنه، وذلك من أجل تقديم المصلحة العامة في الاجتماع والوحدة على المصلحة الخاصة.

المطلب الثاني: منهج سائر السلف الصالح في فقه الموازنات

أولاً: عمر بن عبد العزيز-رحمه الله:- التدرج في القضاء على الفساد:

روي أن عمر بن عبد العزيز قال له ابنه عبد الملك -وكان شاباً تقيّاً متحمساً-: "يا أبت! مالك لا تنفذ الأمور؟ فوالله ما أبالي لو أن القدور غلت بي وبك في الحق!" فأجاب عمر: "يا بني! لا تعجل؛ فإن الله ذم الخمر في القرآن مرتين، وحرّمها في الثالثة، وإنّي أخاف أن أحمل الحق على الناس جملةً فيدَعُوهُ جملةً ويكون من ذا فتنة"⁽⁶²⁾، فالشباب الغيور أراد من أبيه أن يقضي على الفساد والمظالم والانحراف دفعة واحدة دون تريث ولا أناة، وليكن بعد ذلك ما يكون! ولكن الخليفة الراشد رأى أن علاج الأمور يجب أن يتم بحكمة وتدرج، مهتدياً بسنة الله تعالى في تحريم الخمر، فهو يجرعهم الحق جرعة جرعة، ويمضي بهم إلى النهج المنشود خطوة خطوة.. هذا هو الفقه الصحيح⁽⁶³⁾، الذي يدفع عنهم المفاسد واحدة واحدة بحسب المخاطر التي تتضمنها كل مفسدة.

ثانياً: أحمد بن حنبل-رحمه الله-محنة القول بخلق القرآن:

تعارضت في محنة القول بخلق القرآن مفسدتان: المفسدة الأولى: تتعلق بالدين، بما قد يؤدي إلى الانحراف بأسس العقيدة وسلامة التصور الإسلامي لدى الأمة الإسلامية، فيما لو وافق الإمام أحمد الطغاة على ما يريدونه من تحريف للدين، وهذه من مفاصد الضروريات المتعلقة بالدين. أما المفسدة الثانية فهي: البلاء الشديد الذي نزل على الإمام بضربه حتى كاد أن يموت لإكراهه على أن يقول ما يؤدي إلى تحريف العقيدة الإسلامية، وهذه من مفاصد الضروريات المتعلقة بالنفس، ولقد رأى الإمام أحمد ببصيرة العالم الفقيه، ونورانية العالم الرباني، أنّ تحمُّله للمفسدة الضرورية المتمثلة فيما يهدد نفسه بالهلاك أقل خطراً مما سيلحق بدين الله من تحريف؛ لذلك فقد قدم المفسدة المتعلقة بالنفس على المفسدة المتعلقة بالدين، ففي عهد المأمون والمعتصم والواثق امتحن الإمام أحمد بن حنبل بالفتنة المشهورة، وهي القول بخلق القرآن الذي دعا إليه المعتزلة، ولكن الإمام أحمد أنكر هذا القول ودحضه؛ فتعرض للسجن عامين ونصف، كما تعرض للتعذيب والتنكيل حتى كان يغى عليه، ولكنه ثبت على الحق رغم العذاب الشديد؛ بل كان كلما يفيق من إغمائه يقول بقوة: "هو كلام الله تعالى غير مخلوق"، وظل على موقفه هذا حتى أفرج عنه وهو على شفا الهلاك⁽⁶⁴⁾.

ثالثاً: ابن تيمية-رحمه الله-التوقف عن نهى المنكر المؤدي إلى أنكر منه:

يقول ابن تيمية: "مررت أنا وبعض أصحابي في زمن التتار يقوم منهم يشربون الخمر، فأنكر عليهم من كان معي، فأنكرت عليه وقلت له: إنما حرم الله الخمر لأنها تصد عن ذكر الله وعن الصلاة، وهؤلاء يصدّهم الخمر عن قتل النفوس وسبي الذرية وأخذ الأموال"⁽⁶⁵⁾، فلو أنكر عليهم واستجابوا للإنكار وصحوا وتركوا شرب الخمر، فسيقومون بمفاسد أكبر؛ لذلك فقد ترك نهيمهم عن تلك المفسدة درءاً لما هو أكبر منها.

وهذه القصة يقرر فيها ابن تيمية: أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أعظم الواجبات أو المستحبات، فالواجبات أو المستحبات لا بد أن تكون المصلحة فيها راجحة على المفسدة، وإلا لم تكن مما أمر الله بها.

وهذا يتبين لنا: التوقف في إنكار المنكر، إذا كان سيؤدي إلى مفسدة أكبر من المنكر الذي يراد إزالته؛ ومن المعلوم أن إنكار المنكر فيه مصلحة للأمة من جهة زوال المنكر أو تخفيفه، ولهذا فإنه يجب إقامته ما دام محققاً لزوال المنكر أو مخففاً منه، وإذا كان إنكار المنكر سيؤدي إلى إحداث منكر مساوٍ له، فللعلماء حق الاجتهاد في الإنكار وعدمه، وأما إذا كان إنكار المنكر سيؤدي إلى مفسدة أكبر منه فهو محرم.

الخاتمة

وهي تتضمن أهم النتائج التي ظهرت من خلال البحث، يمكن ذكرها على النحو الآتي:
أولاً: إن التوازن سنة كونية من سنن الله تعالى التي ذراها في خلقه، وجعلها منهجاً لحياة البشر جميعاً.

ثانياً: إن العلم بفقه الموازنات ضروري وذو أهمية كبيرة بالنسبة للفقيه المجتهد، لفهم النص، ومعرفته دلالة واستنباط الأحكام الشرعية للمسائل والنوازل التي لا نص فيها، وكذلك للترجيح بين الأدلة التي ظاهرها التعارض، فمقصد الشريعة، وهدفها، وغايتها، هو مصلحة العباد وسعادتهم في الدارين: الدنيا والآخرة.

ثالثاً: إن مشروعية فقه الموازنات ثبتت بالأدلة النقلية والعقلية الدالة على اعتباره في التشريع الإسلامي، والناطقة بضرورة فهم الموازنات والعمل على تطبيقها.

رابعاً: وضوح منهجية الصحابة، وسائر السلف الصالح في عملية التوازن، والتي تؤكد اهتمامهم بفقه الموازنات في أقوالهم وأعمالهم، ومواقفهم المتعددة، فكان عصرهم عصر التطبيق الحقيقي والعملي لذلك الفقه، فهم أعلم الأمة بالمقاصد، وطرق الاجتهاد ووجوه المصالح، وفي الترجيح بينهما عند التعارض، أو الترجيح بينها وبين المفاسد عند التزاحم.

خامساً: إن إعمال وتطبيق فقه الموازنات في الواقع من قبل أهل العلم والدعاة يُحوّلهم إلى منارات هدي لأناس لم يفقهوا روح الشريعة ومقاصدها، وحقيقة المفسدة وكيفية درئها، والمصلحة وكيفية جلبها.

سادساً: إن فقه الموازنات هو المنهج الأمثل لإزالة التعارض، والحاجة إليه ماسة على مستوى ما يحيط بالفرد من قضايا، أو ما يتعلق بالمجتمع من مصالح ومفاسد، أو ما تسير عليه الدولة في سياساتها العامة وبرامجها التنفيذية وخططها المستقبلية.

سابعاً: إن غياب فقه الموازنات في الأمة جعلها تتحمل كثيراً من المفاسد والأضرار التي ابتليت بها الأمة، وما زالت تبتلى بها إلى يومنا هذا.

وفي الختام أحمد الله سبحانه على التوفيق لإكماله، وأسأله تعالى أن أكون قد وفقت فيه للصواب، وأن يغفر لي ما أخطأت فيه إنه سميع مجيب.

الهوامش والإحالات:

- (1) الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت، (د: ط، ت)، 479/2.
- (2) النووي، أبو زكريا محيي الدين بن شرف، روضة الطالبين، تحقيق: عادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، (د: ط، ت)، 9/1، الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق: د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ - 2000م، 15/1.
- (3) ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، (د: ت) 446/13.
- (4) المرجع السابق 446/13.
- (5) سورة الحجر: الآية 19.
- (6) الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، دار القلم، دمشق، (د: ط، ت)، 512/2، المناوي، محمد عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى، 1410هـ، 724/1.
- (7) سورة المائدة: الآية 89.
- (8) سورة البقرة: الآية 196.
- (9) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام، مجموع الفتاوى، تحقيق: أنور الباز، عامر الجزار، دار الوفاء، الطبعة الثالثة، 1426 هـ - 2005 م، 48/20.
- (10) د. الكمالي، عبد الله، تأصيل فقه الموازنات، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 2000م، ص 49.
- (11) د. العودة، سلمان، موقع الإسلام اليوم، فقه الموازنات
<http://islamtoday.net/salman/mobile/mobartshows-htm11179-28>
- (12) أبو حديد، بكر محمد إبراهيم، دور المقاصد في توجيه الحكم بين العزيمة والرخصة، رسالة ماجستير من الجامعة الإسلامية، غزة، للعام 2009م، ص 28.
- (13) المرجع السابق ص 28.
- (14) سورة الأنفال: الآية 67.
- (15) سورة الفتح: الآية 29.
- (16) ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م، 9/161.
- (17) سورة الكهف: الآية 79.
- (18) ابن عاشور، التحرير والتنوير 118/15.
- (19) سورة الكهف: الآية 82.
- (20) د. الزحيلي، وهبة بن مصطفى، التفسير المنير في العقيدة والشريعة، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1411هـ - 1991م، 12/16.
- (21) سورة الأنعام: الآية 108.

- (22) د. حسان، حسين حامد، نظرية المصلحة في الفقه الإسلامي، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر الشريف، مكتبة المتنبي، مصر، 1981م، ص122.
- (23) صحيح البخاري، كتاب: الوضوء، باب: صب الماء على البول في المسجد، رقم الحديث (217)، ومسلم، كتاب: الطهارة، باب: وجوب غسل البول من النجاسات، رقم الحديث (284).
- (24) شرح النووي على صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1392هـ، 191/3.
- (25) ابن حجر العسقلاني، أحمد، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ، 325-324/1.
- (26) سورة المنافقون: الآية 8.
- (27) صحيح مسلم، كتاب: البر والصلة والآداب، باب: نصر الأخ ظالماً أو مظلوماً، رقم الحديث (2584).
- (28) العز بن عبد السلام، قواعد الأحكام في مصالح الأنعام، تحقيق: محمود بن التلاميذ الشنقيطي، دار المعارف، بيروت، (د: ط، ت) 55/1.
- (29) شرح النووي على صحيح مسلم 139/16.
- (30) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، 1973م، 138/3.
- (31) صحيح البخاري، كتاب: الحج، باب: فضل مكة، رقم الحديث (1509)، ومسلم، كتاب: الحج، باب: نقض الكعبة وبنائها، رقم الحديث (1333).
- (32) ابن حجر، فتح الباري 225/1.
- (33) شرح النووي على صحيح مسلم 89/9.
- (34) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات، دراسة وتحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى، 1417هـ-1997م، 428/5.
- (35) ابن عبد السلام، قواعد الأحكام 35/1، الزركشي، محمد بن بهادر، المنثور في القواعد، تحقيق: د. تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، الطبعة الثانية، 1405هـ، 348/1.
- (36) الزركشي، المنثور 349-348/1.
- (37) الغزالي، أبو حامد محمد، شفاء الغليل في بيان الشبه والمُخِيل ومسالِك التعليل، تحقيق: د. حمد عبيد الكبيسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1390هـ-1971م، ص159.
- (38) ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق: محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، الأردن، الطبعة الثانية، 1421هـ-2001م، ص187.
- (39) الغزالي، شفاء الغليل ص162.
- (40) الزركشي، البحر المحيط 65/1.
- (41) ابن عبد السلام، قواعد الأحكام 5/1.
- (42) المرجع السابق 8/1.
- (43) ابن تيمية، مجموع الفتاوى 342/11 - 345.
- (44) سورة الفتح: الآية 1.

- (45) ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1420هـ-1999م، 325/7، د. عبد اللطيف، عبد الرحمن بن صالح، القواعد والضوابط الفقهية المتضمنة للتيسير، رسالة دكتوراه، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، 1423هـ-2003م، 98-97/1.
- (46) شرح النووي على مسلم 140/14.
- (47) ابن هشام، عبد الملك، السيرة النبوية، تحقيق: طه عبد الرؤوف، دار الجيل، بيروت، 1411هـ، 294/4.
- (48) ابن هشام، 294/4، د. عبد الهادي، جمال، استخلاف أبي بكر الصديق، دار طيبة، الرياض، 1405هـ، ص 641، وما بعدها.
- (49) سورة التوبة: الآية: 103.
- (50) العناق: الأنثى من أولاد المعيز والغنم من حين الولادة إلى تمام حول. انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: عنق 271/10، إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، (د: ط، ت) مادة: عنق 632/2.
- (51) العقال: الحبل الذي يعقل به البعير. انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: عقل 458/11، إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مادة: عقل 617/2.
- (52) صحيح البخاري، كتاب الزكاة، باب: وجوب الزكاة، رقم الحديث (1400)، ومسلم، كتاب: الإيمان، باب: الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله، رقم الحديث (20).
- (53) ابن كثير، إسماعيل، البداية والنهاية، مكتبة المعارف، بيروت، (د: ط، ت)، 311/6.
- (54) غُلُوج: جمع عُلُج، والعُلُج: هو الرجل الشديد الغليظ، والجمع أَعْلَاج وعُلُوج. والعُلُج: الرجل من كفار العجم، والأنثى عُلْجة. ويقال للرجل القوي الضخم من الكفار عُلْج. انظر: ابن منظور، لسان العرب 326/2.
- (55) أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم، الخراج، دار المعرفة، بيروت، 1979م، ص 25.
- (56) المرجع السابق ص 26.
- (57) سورة المائدة: الآية 29.
- (58) ابن كثير، البداية والنهاية 181-182/7.
- (59) سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، 1414 هـ-1994م، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، 122/2، رقم الحديث (11446)، قال الألباني في الإرواء: ضعيف.
- (60) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، الاعتصام، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، (د: ط، ت)، 119/2.
- (61) سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، أبو داود، تحقيق وتعليق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د: ط، ت)، 438/1، رقم الحديث (1960)، قال الألباني: صحيح.
- (62) الشاطبي، الموافقات 148/2.
- (63) د. القرضاوي، يوسف، في فقه الأولويات دراسة جديدة في ضوء القرآن والسنة، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1416هـ-1996م، ص 93.
- (64) المقدسي، تقي الدين عبد الغني بن علي، محنة الإمام أحمد بن حنبل، هجر للطباعة والنشر، مصر، الجيزة، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، (د: ط، ت)، ص 9-10.

(65) ابن القيم، إعلام الموقعين 5/3.

فهرس المصادر والمراجع

إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، 1973م.

البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، تحقيق: د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ - 2000م.

البداية والنهاية، إسماعيل بن كثير القرشي، مكتبة المعارف، بيروت.

تأصيل فقه الموازنات، د. عبد الله الكمالي، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 2000م.

التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.

تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1420هـ - 1999م.

التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، وهبة الزحيلي، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1411هـ - 1991م.

التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى، 1410هـ.

الخراج، أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، 1979م.

دور المقاصد في توجيه الحكم بين العزيمة والرخصة، بكر محمد إبراهيم أبو حدايد، رسالة ماجستير من الجامعة الإسلامية، غزة، للعام 2009م.

روضة الطالبين، محي الدين النووي، تحقيق: عادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت.

استخلاف أبي بكر الصديق، د. جمال عبد الهادي، دار طيبة، الرياض، 1405هـ.

سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، أبو داود، تحقيق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر للطباعة والنشر.

سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، 1414هـ - 1994م، تحقيق: محمد عبد القادر عطا.

السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام، تحقيق: طه عبد الرؤوف، دار الجيل، بيروت، 1411هـ.

شرح النووي على صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1392هـ.

شفاء الغليل في بيان الشبه والمُخِيل ومسالِك التعليل، أبو حامد محمد الغزالي، تحقيق: د. حمد عبيد الكبيسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1390هـ - 1971م.

صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

الاعتصام، إبراهيم بن موسى الشاطبي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر.

فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن حجر العسقلاني، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ.

في فقه الأولويات دراسة جديدة في ضوء القرآن والسنة، د. يوسف القرضاوي، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1416هـ - 1996م.

القواعد والضوابط الفقهية المتضمنة للتيسير، د. عبد الرحمن بن صالح العبد اللطيف، رسالة دكتوراه، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، 1423هـ-2003م.

لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.

مجموع الفتاوى، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيمية الحرّاني، تحقيق: أنور الباز، عامر الجزار، دار الوفاء، الطبعة الثالثة، 1426 هـ - 2005 م.

محنة الإمام أحمد بن حنبل، تقي الدين عبد الغني بن علي المقدسي، هجر للطباعة والنشر، مصر، الجيزة، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي.

مختصر إرواء الغليل في تخرّيج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1405هـ-1985م.

المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت.

المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

مفردات ألفاظ القرآن، الحسين بن محمد الأصفهاني، دار القلم، دمشق.

مقاصد الشريعة الإسلامية، محمد الطاهر بن عاشور، تحقيق: محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، الأردن، الطبعة الثانية، 1421هـ-2001م.

المنثور في القواعد، محمد بن بهادر الزركشي، تحقيق: د. تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، الطبعة الثانية، 1405هـ.

الموافقات، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، دراسة وتحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ-1997م.

موقع الإسلام اليوم، د. سلمان العودة، فقه الموازنات-<http://islamtoday.net/salman/mobile/mobartshows>-28.htm11179.

References

- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. *l'Ām al-Muwaqqi'īn 'an Rabb al-Ālamīn*. Taḥqīq: Ṭahā 'Abd al-Ra'ūf Sa'd. Bayrūt: Dār al-Jil, 1973.
- Al-Zarkashī, Badr al-Dīn Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn Bahādur. *Al-Baḥr al-Muḥīṭ fī Uṣūl al-Fiqh*. Taḥqīq: Muḥammad Muḥammad Tāmīr. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2000.
- Ibn Kathīr, Ismā'īl ibn 'Umar al-Qurashī. *Al-Bidāyah wa-al-Nihāyah*. Bayrūt: Maktabat al-Ma'ārif.
- Al-Kamālī, 'Abd Allāh. *Ta'sīl Fiqh al-Muwāzanāt*. Bayrūt: Dār Ibn Ḥazm, 2000.
- Ibn 'Ashūr, Muḥammad al-Ṭāhir. *Al-Taḥrīr wa-al-Tanwīr*. Bayrūt: Mu'assasat al-Tārikh al-'Arabī, 2000.
- Ibn Kathīr, Ismā'īl ibn 'Umar al-Dimashqī. *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm*. Taḥqīq: Samī ibn Muḥammad Salāmah. Riyadh: Dār Ṭaybah li-al-Nashr wa-al-Tawzī', 1999.
- Al-Zuhaylī, Wahbah. *Al-Tafsīr al-Munīr fī al-'Aqīdah wa-al-Sharī'ah wa-al-Manhaj*. Bayrūt: Dār al-Fikr al-Mu'āshir; Dimashq: Dār al-Fikr, 1991.
- Al-Manāwī, Muḥammad 'Abd al-Ra'ūf. *Al-Tawqīf 'alā Muḥimmāt al-Ta'ārīf*. Taḥqīq: Muḥammad Riḍwān al-Dāyah. Bayrūt: Dār al-Fikr al-Mu'āshir, 1410 AH.

- Abū Yūsuf, Ya'qūb ibn Ibrāhīm. **Al-Kharāj**. Bayrūt: Dār al-Ma'rifah, 1979.
- Abū Ḥadāyid, Bakr Muḥammad Ibrāhīm. **Dawr al-Maqāṣid fī Tawjīh al-Ḥukm Bayna al-'Azimah wa-al-Rukhsah**. Master's Thesis, Islamic University of Gaza, 2009.
- Al-Nawawī, Muḥyī al-Dīn Yahyā ibn Sharaf. **Rawḍat al-Ṭālibīn**. Taḥqīq: 'Adil 'Abd al-Mawjūd. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- 'Abd al-Ḥādī, Jamāl. **Istikhlāf Abī Bakr al-Ṣiddīq**. Riyadh: Dār Ṭaybah, 1405 AH.
- Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ash'ath al-Sijistānī. **Sunan Abī Dāwūd**. Taḥqīq: Sa'īd Muḥammad al-Laḥḥām. Bayrūt: Dār al-Fikr.
- Al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn ibn 'Alī. **Al-Sunan al-Kubrā**. Taḥqīq: Muḥammad 'Abd al-Qādir 'Aṭā. Makkah: Maktabat Dār al-Bāz, 1994.
- Ibn Hishām, 'Abd al-Malik. **Al-Sīrah al-Nabawīyyah**. Taḥqīq: Ṭahā 'Abd al-Ra'ūf. Bayrūt: Dār al-Jil, 1411 AH.
- Al-Nawawī, Yahyā ibn Sharaf. **Sharḥ al-Nawawī 'alā Ṣaḥīḥ Muslim**. Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, 1392 AH.
- Al-Ghazālī, Abū Ḥamid Muḥammad. **Shifā' al-Ghalīl fī Bayān al-Shabāh wa-al-Mukhīl wa-Masālik al-Ta'līl**. Taḥqīq: Ḥamad 'Ubayd al-Kubaysī. Baghdād: Maṭba'at al-Irshād, 1971.
- Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī al-Naysābūrī. **Ṣaḥīḥ Muslim**. Taḥqīq: Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī. Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Shaṭībī, Ibrāhīm ibn Mūsā. **Al-I'tisām**. Miṣr: al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- Ibn Hajar al-'Asqalānī, Aḥmad ibn 'Alī. **Fath al-Bārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī**. Bayrūt: Dār al-Ma'rifah, 1379 AH.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf. **Fī Fiqh al-Awlawiyyāt: Dirāsah Jadidah fī Ḍaw' al-Qur'ān wa-al-Sunnah**. Al-Qāhirah: Maktabat Wahbah, 1996.
- Al-'Abd al-Laṭīf, 'Abd al-Raḥmān ibn Ṣāliḥ. **Al-Qawā'id wa-al-Ḍawābiṭ al-Fiqhiyyah al-Mutaḍammīnah lil-Taysīr**. Doctoral Dissertation. Al-Madīnah al-Munawwarah: Islamic University, 2003.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. **Lisān al-'Arab**. Bayrūt: Dār Ṣādir.
- Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm al-Ḥarrānī. **Majmū' al-Fatāwā**. Taḥqīq: Anwār al-Bāz & 'Amir al-Jazzār. Al-Manṣūrah: Dār al-Wafā', 2005.
- Al-Maqdisī, Taqī al-Dīn 'Abd al-Ghanī ibn 'Alī. **Miḥnat al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal**. Taḥqīq: 'Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī. Al-Jīzah: Hajar li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Al-Albānī, Muḥammad Naṣīr al-Dīn. **Mukhtaṣar Irwā' al-Ghalīl fī Takhrīj Aḥādīth Manār al-Sabīl**. Bayrūt: al-Maktab al-Islāmī, 1985.
- Al-Fayyūmī, Aḥmad ibn Muḥammad. **Al-Miṣbāḥ al-Munīr fī Gharīb al-Sharḥ al-Kabīr**. Bayrūt: al-Maktabah al-'Ilmiyyah.
- Muṣṭafā, Ibrāhīm. **Al-Mu'jam al-Wasīṭ**. Taḥqīq: Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah. Al-Qāhirah: Dār al-Da'wah.
- Al-Rāghib al-Aṣfahānī, al-Ḥusayn ibn Muḥammad. **Mufradāt Alfāz al-Qur'ān**. Dimashq: Dār al-Qalam.
- Ibn 'Ashūr, Muḥammad al-Ṭāhir. **Maqāṣid al-Sharī'ah al-Islāmiyyah**. Taḥqīq: Muḥammad al-Ṭāhir al-Maysāwī. Al-Urdunn: Dār al-Nafā'is, 2001.

Al-Zarkashī, Muḥammad ibn Bahādūr. **Al-Manthūr fī al-Qawā'id**. Taḥqīq: Taysīr Fā'iq Aḥmad Maḥmūd. Al-Kuwayt: Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmiyyah, 1405 AH.

Al-Shāṭibī, Abū Ishāq Ibrāhīm ibn Mūsā. **Al-Muwāfaqāt**. Taḥqīq: Abū 'Ubaydah Mashhūr ibn Ḥasan Āl Salmān. Dammām: Dār Ibn 'Affān, 1997.

Al-'Awdah, Salmān. "Fiqh al-Muwāzanāt." **Islam Today**. URL citation required: [Islam Today – Fiqh al-Muwāzanāt](#)



Debt Recovery in Islamic Jurisprudence: Sponsorship as a Model

Salah Salameh Deifallah Al-Qudah* 

salahsalamh46@gmail.com

Abstract

This study aimed to clarify the concept of debt collection [iqṭiḍā' al-dayn] in Islamic jurisprudence, identify the Shar'ī causes that give rise to debts, and explain the role of suretyship [kafālah] in debt collection and recovery. The study adopted an inductive approach by tracing and examining the views of jurists from the four Sunni schools of thought regarding debt collection. It also employed a descriptive-analytical method to define terms, present jurists' opinions, and analyze and evaluate them. Additionally, a comparative method was used to compare their views on debt collection through suretyship and to highlight points of agreement and disagreement. The study concluded that debt collection refers to the lawful recovery of an established monetary obligation from the debtor's liability [dhimmah] through legitimate means undertaken by the competent authority. The causes of debt include those arising from contractual obligations, transgression, negligence, or error, as well as those mandated by the Lawgiver [al-Shārī'] or stipulated by the ruler [al-Imām] to serve public interest within the framework of Shar'ī policy [al-siyāsah al-shar'iyyah]. The study further demonstrated that suretyship is among the strongest Shar'ī means of debt collection and recovery, as it simultaneously binds two liabilities, the debtor's and the guarantor's [kafil] to the same debt. This reinforces the guarantee of fulfillment and safeguards creditors' rights. The study concluded that suretyship represents an indirect means of debt collection and is one of the most effective forms of documentation and guarantee in Islamic jurisprudence, due to its reliance on two parties responsible for debt repayment.

Keywords: debt collection; debts; Islamic jurisprudence; suretyship; Kafālah; debt recovery

* Doctoral Candidate, Department of Fiqh and Usul al-Fiqh, Sheikh Nouh Al-Qudah Faculty of Sharia and Law, The World Islamic Sciences and Education University (WISE), Amman, Jordan

Cite this article as: Al-Qudah, S. S. D. (2026). Debt Recovery in Islamic Jurisprudence: Sponsorship as a Model, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 670 -703.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

اقتضاء الدين في الفقه الإسلامي (الكفالة نموذجاً)

صلاح سلامة ضيف الله القضاة*
salahsalamh46@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم اقتضاء الدين في الفقه الإسلامي، والتعرف إلى الأسباب الشرعية المنشئة للديون، وبيان دور الكفالة في اقتضاء الدين وتحصيله. واعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي من خلال تتبع أقوال فقهاء المذاهب الأربعة واستقراءها فيما يتعلق بموضوع اقتضاء الديون، كما اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي لضبط المصطلحات وبيان أقوال الفقهاء وتحليلها وتقويمها، والمنهج المقارن من خلال المقارنة بين آرائهم في مسائل اقتضاء الديون بالكفالة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينهم. وتوصلت الدراسة إلى أن اقتضاء الدين يُقصد به تحصيل ما يثبت في الذمة من مال بوسيلة مشروعة من وسائل التحصيل يباشرها صاحب الاختصاص، وأن أسباب الديون تشمل ما ينشأ عن الالتزام أو التعدي أو التقصير أو الخطأ، وما يوجبه الشارع، أو يقرره الإمام تحقيقاً للمصلحة العامة في إطار السياسة الشرعية. كما بينت الدراسة أن الكفالة تُعد من أقوى الوسائل الشرعية في اقتضاء الدين وتحصيله؛ لما يترتب عليها من شغل ذمتين بالدين في وقت واحد، هما ذمة المدين وذمة الكفيل، الأمر الذي يعزز ضمان الوفاء بالدين ويحفظ حقوق الدائنين. وخلصت الدراسة إلى أن الكفالة تمثل وسيلة غير مباشرة من وسائل اقتضاء الدين، وتُعد من أكثر وسائل التوثيق والضمان فعالية في الفقه الإسلامي؛ لارتباطها بذمتين مسؤولتين عن الوفاء بالدين.

الكلمات المفتاحية: اقتضاء الدين، الديون، الفقه الإسلامي، الكفالة، تحصيل الديون

* طالب في مرحلة الدكتوراه قسم الفقه وأصوله-كلية الشيخ نوح القضاة للشرعية والقانون--جامعة العلوم الإسلامية العالمية-عمان-الأردن.

للاقتباس: القضاة، ص. س. ض. (2026). اقتضاء الدين في الفقه الإسلامي "الكفالة نموذجاً"، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15 (1)، 670-703

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تناولت هذه الدراسة مسألةً فقهيةً تتعلق باقتضاء الدين عن الكفالة، لما يترتب على هذه المسألة من آثارٍ وأحكامٍ فقهيةٍ متشعبة، تبعاً لاختلاف الفقهاء في التكييف الفقهي للكفالة؛ إذ يرى فريقٌ من أهل العلم إلى اعتبارها وسيلةً للتوثق وضمان الحق لا غير، بينما رأى فريقٌ آخر أنها وسيلةٌ من وسائل الاستيفاء والتحصيل. وبناءً على هذا التكييف تفرعت الأحكام الفقهية؛ فمن عدّ الكفالة وثيقةً محضّةً، قصر وظيفة الكفيل على إلزام المكفول بالحضور أو الحث على الوفاء، دون مطالبته بالأداء ابتداءً، ومن اعتبرها وسيلةً للاستيفاء، أوجب على الكفيل أداء الدين عند مطالبة الدائن، مع ثبوت حق الرجوع على المكفول بعد الوفاء.

كما ظهر من خلال استقراء أقوال المذاهب الفقهية، وجود خلافاتٍ فقهيةٍ دقيقةٍ تتعلق بأحكام الكفالة، قد يخفى وجهها في بعض المواضع، ما يستدعي مزيدَ بيانٍ وتحريٍ؛ لكونها من المسائل الدقيقة التي تتفاوت فيها أنظار الفقهاء. وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في معالجة بعض النوازل والمسائل المعاصرة، ولا سيما ما يتصل بالكفالات المصرفية، وذلك انطلاقاً من شمولية الفقه الإسلامي واتساعه في إطار مذاهبه الفقهية الأربعة، لا انحصاره في مذهبٍ بعينه. ومن ثم هدفت الدراسة إلى بيان أحكام اقتضاء الديون بالكفالة كما قررتها المذاهب الفقهية الأربعة، وبيان أوجه تطبيقها بما يحقق موافقتها لأحكام الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

أهمية البحث:

لا تزال مشكلات الديون تُعد من أبرز العوائق المؤثرة في مسيرة التنمية الاقتصادية في المجتمعات، لما يترتب عليها من تعطيلٍ لحركة الأموال واستثمارها، وإثقالٍ لكاهل الجهات القضائية في سبيل تحصيل الحقوق واستيفائها. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة؛ لكونها تتناول قضيةً ذات أثرٍ فقهيٍّ واقتصاديٍّ مهم، تتمثل في اقتضاء الديون وأحكامها المتعلقة بالكفالة.

وتبرز أهمية البحث في سعيه إلى تحرير مفهوم اقتضاء الدين، وبيان أهم الأسباب المنشئة للديون، والكشف عن الكيفية الشرعية لاقتضاءها عن طريق الكفالة، مع إبراز جملةٍ من المسائل الفقهية الدقيقة المرتبطة بها، من خلال استقراء أقوال المذاهب الفقهية الأربعة ومناقشتها، وبيان ما يترتب على اختلافها من آثارٍ وأحكامٍ فقهية. كما تنبع أهمية الدراسة من الحاجة العلمية إلى معالجة هذا الموضوع؛ نظراً لقلة الدراسات المتخصصة فيه -بحسب اطلاع الباحث-، الأمر الذي كان باعثاً على تتبع أحكام اقتضاء الديون بالكفالة وآثارها، وبيانها وفق التأصيل الفقهي الصحيح، بما يوافق أحكام الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

مشكلة البحث:

تتمثل إشكالية هذه الدراسة في بيان الأحكام الفقهية المتعلقة باقتضاء الدين بالكفالة، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الأحكام الفقهية المتعلقة باقتضاء الديون بالكفالة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عددٌ من التساؤلات الفرعية، من أبرزها:

- ما المقصود باقتضاء الديون في الاصطلاح الفقهي؟
- ما الوسائل المشروعة لاقتضاء الديون واستيفائها؟
- ما الكيفية الفقهية لاقتضاء الديون عن طريق الكفالة، وما الأحكام المترتبة عليها؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملةٍ من المقاصد العلمية المتعلقة باقتضاء الدين بالكفالة، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

- بيان حقيقة اقتضاء الديون وتحرير المقصود به في الاصطلاح الفقهي.
- توضيح أبرز الأسباب المنشئة للديون والموجبة لاقتضاءها واستيفائها.
- بيان الكيفية الفقهية لاقتضاء الديون بالكفالة، وما يترتب عليها من أحكام وأثار فقهية.

حدود البحث:

تقتصر هذه الدراسة على بيان الأقوال الفقهية المعتمدة في المذاهب الفقهية الأربعة، والمتعلقة بمسألة اقتضاء الدين بالكفالة، مع الاقتصار على ما له صلة مباشرة بموضوع الدراسة من الأحكام والآثار الفقهية، دون التوسع في المسائل الخارجة عن محل البحث.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاستقراء والاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، تبين -في حدود ما اطلع عليه الباحث- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع اقتضاء الديون بالكفالة تناولاً مباشراً؛ إذ لم يقف الباحث إلا على دراسةٍ واحدةٍ تناولت الموضوع بصورةٍ مباشرة، في حين أن بقية الدراسات -وإن اتصل بعضها بموضوع الكفالة أو اقتضاء الديون- لم تعالج محل الدراسة معالجةً مباشرة. ومن ثم سيُشار إلى أبرز تلك الدراسات ذات الصلة أو القريبة من موضوع الدراسة، ومن أهمها:

-دراسة الرمال، (2021) أحكام الدين بين الكفالة والحوالة "دراسة فقهية مقارنة" بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، فرع التربية - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، هدفت الدراسة إلى معرفة أحكام الدين غير مرجو السداد بتعثر قضاؤه من المدين وكيفية استيفاؤه كما وردت في المذاهب الفقهية الأربعة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن عقد الكفالة والحوالة عقد مشروع وجائز لتوثقا للدين في الذمة وأيسر لقضائه، وأن ذمة الأصيل لا تبرأ بالكفالة، في حين أنها تبرأ بالحوالة

ما تميزت به دراسي عن الدراسة السابقة أنها بينت أحكام الكفالة، كوسيلة شرعية من وسائل اقتضاء الدين، وبينت الآثار والأحكام المترتبة على اختلافات الفقهاء في أحكام الكفالة. -دراسة أبا حسين (1998م)، بعنوان: "كيفية إبراء ذمة المدين في المصارف الإسلامية"، رسالة دكتوراه، كلية الشريعة والقانون، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان. هدفت الدراسة إلى بيان الكيفية الشرعية لإبراء ذمة المدين في المصارف الإسلامية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في معالجة موضوعها. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن السمة الجوهرية التي تميز المصارف الإسلامية عن غيرها تتمثل في احتكامها إلى أحكام الشريعة الإسلامية في معاملاتها المالية، وأن استثمار مدخراتها يتم وفق الضوابط الشرعية، كما بينت أن الديون العينية مقدّمة في الاستيفاء على الديون الشخصية، وأن ديون الصحة تُقدّم على ديون المرض عند التزاحم، وأن مصادر الالتزام في المصارف الإسلامية تقوم على الإرادة والاختيار وفق ما تقرره أحكام الشريعة الإسلامية.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أن الدراسة السابقة اقتصر على بحث مسائل إبراء ذمة المدين، واقتضاء الديون في إطار المصارف الإسلامية، دون التوسع في التأصيل الفقهي لمسألة اقتضاء الديون بالكفالة وبيان أحكامها التفصيلية في ضوء المذاهب الفقهية الأربعة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته.

وتتميّز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة بأنها تتناول مسألة اقتضاء الديون بالكفالة من منظور فقهي تأصيلي، من خلال بيان حقيقتها وأحكامها في الفقه الإسلامي، ودراسة المسائل الفقهية المتصلة بها في ضوء أقوال المذاهب الفقهية الأربعة، مع التوسع في تحرير محل النزاع وبيان الآثار المترتبة على الاختلاف الفقهي فيها. وهو جانب لم تتناوله الدراسة السابقة، ولم تتعرض له معالجة مستقلة أو تفصيلية.

- دراسة المزيد (1994م)، بعنوان: استيفاء الديون في الفقه الإسلامي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المعهد العالي للقضاء. هدفت الدراسة إلى بيان الأحكام الشرعية التي قررتها الشريعة الإسلامية لتمكين الدائنين من استيفاء حقوقهم، واعتمد الباحث المنهج الاستقرائي في تتبع المسائل المتعلقة باستيفاء الديون، ثم تناولها بالدراسة التحليلية المقارنة.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: جواز استيفاء الديون عن طريق الضمان، وجواز اتخاذ بعض الوسائل الإلزامية بحق المدين المماطل -كالحبس والتعزير- بقصد حمله على الوفاء، كما انتهت إلى جواز التعويض عن الضرر الفعلي الناشئ عن تأخير الوفاء بالديون، وبينت أن الشريعة

الإسلامية قد قررت وسائل متعددة لاستيفاء الديون، منها ما يقوم على الاختيار والرضا، ومنها ما يقوم على الإلزام والجبر حفظاً للحقوق ورفعاً للضرر.

وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من جهة تناولها لمسألة استيفاء الديون في الفقه الإسلامي، إلا أنها جاءت عامة في بيان وسائل الاستيفاء وأحكامها، ولم تُفرد مسألة اقتضاء الديون بالكفالة بالدراسة المستقلة أو البحث التفصيلي، كما لم تتناول تحرير المسائل الفقهية المتعلقة بها في إطار المذاهب الفقهية الأربعة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى بيانه ومعالجته.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسة السابقة بأنه يختص بدراسة كيفية اقتضاء الديون بالكفالة، حيث يتناول هذه المسألة معالجةً فقهيةً تأصيليةً مستقلة، مع بيان أسباب نشأة الديون، وطرق اقتضاءها من خلال عقد الكفالة، وتفصيل الأحكام الفقهية المتعلقة بها تفصيلاً موسعاً. وهو جانب لم تتعرض له الدراسة السابقة، ولم تفرد بالبحث أو الدراسة المستقلة، الأمر الذي يُبرز أصالة هذا البحث وإضافته العلمية في هذا المجال.

منهج البحث:

تقتضي طبيعة هذه الدراسة اعتماد عددٍ من المناهج العلمية، وذلك على النحو الآتي:
المنهج الاستقرائي: وذلك من خلال تتبع واستقراء أقوال فقهاء المذاهب الفقهية الأربعة، المتعلقة بمسألة اقتضاء الديون بالكفالة، وجمع مادتها العلمية من مصادرها المعتمدة.
المنهج الوصفي التحليلي: ويُعتمد فيه على ضبط المصطلحات الفقهية ذات الصلة، وعرض أقوال الفقهاء وبيان مضامينها، وتحليلها بما يُسهم في الوصول إلى النتائج وتقويمها تقويماً علمياً.
المنهج المقارن: وذلك من خلال عقد المقارنة بين أقوال الفقهاء في مسألة اقتضاء الديون بالكفالة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، مع إبراز أدلتها ووجه الترجيح عند الاقتضاء.

خطة البحث:

تتمثل الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة فيما يأتي:

- عزو الآيات القرآنية الكريمة إلى مواضعها في كتاب الله تعالى مع ذكر السورة ورقم الآية.
- توثيق النصوص الفقهية والفتاوى من مصادرها الأصلية المعتمدة، مع الإحالة إلى مواضعها في كتب الفقه والمراجع المعتمدة.

اقتضت طبيعة الدراسة أن يُقسم البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث:

اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن تُقسَّم إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وذلك على النحو الآتي:
المبحث التمهيدي: ويُعنى ببيان مفهوم اقتضاء الدين في اللغة والاصطلاح، مع دراسة أسباب نشأة الديون.

المبحث الأول: ويتناول الكفالة من حيث مفهومها، ومشروعيتها، وأركانها، وشروطها، وأنواعها.

المبحث الثاني: ويُعنى بدراسة اقتضاء الديون بالكفالة، وبيان طرق انقضائها وأحكامها الفقهية. وتُختتم الدراسة بخاتمة تتضمن أبرز النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

المبحث التمهيدي

التعريف بمفردات الدراسة لغةً واصطلاحاً.

يتناول هذا المبحث بيان مفهوم اقتضاء الديون وما يتصل به من ألفاظٍ ومصطلحات، وذلك من خلال تحليل مفردات هذا المركب الإضافي "اقتضاء الديون" بياناً لغوياً واصطلاحياً، بهدف الوصول إلى تحديد دلالاته الشرعية وتوصيفه توصيفاً دقيقاً. كما يُعنى ببيان الأسباب الشرعية المنشئة للديون، وبيان ما يترتب عليها من أحكامٍ فقهية.

المطلب الأول: تعريف الاقتضاء لغةً واصطلاحاً

يُعنى هذا المبحث ببيان المعاني اللغوية والاصطلاحية لمفردات عنوان الدراسة، إضافةً إلى الألفاظ ذات الصلة بها، وذلك في الفروع الآتية:
المعاني اللغوية والاصطلاحية.
أولاً: الاقتضاء لغةً واصطلاحاً:

● الاقتضاء لغةً: مأخوذ من الفعل "قضى" وما تصرف منه، وله معاني متعددة، أقربها إلى محل البحث: الإنهاء والأداء. فيقال: قضى دينه أي أذاه وسدّده، وقضى المدين دينه قضاءً أي أوفاه، واستقضاه أي طلب منه قضاءه، وتقضاه الدين أي قبضه منه. وقد وردت هذه المعاني في معاجم اللغة. (الرازي، 1999م، ص 255).

● الاقتضاء اصطلاحاً: يُطلق الاقتضاء -بالمعنى الخاص - على: استحقاق الشيء لشيء آخر يتبعه؛ لكونه من موجباته. (ابن الهمام، 1970م، ص 410).

ثانياً: الدين لغةً واصطلاحاً:

● الدين لغةً: هو واحد الديون، ويُطلق على ما يكون مؤجلاً في الذمة، ويجمع على ديون وأديان. ويُقال: دان وأدان واستدان وتدين إذا أخذ الدين أو تعامل به. كما يُستعمل في اللغة لكل ما ليس بحاضر. ويُقال: دنت الرجل وأدنته إذا أعطيته ديناً إلى أجل. (الفيروزآبادي، 2005م، ص 1198).

● الدين اصطلاحاً: عُرِف الدين في الاصطلاح الفقهي بتعريفات متعددة، ومن ذلك أنه: لزوم مالٍ متصور في الذمة. (التفتازاني، 1957م، ص 20).

ثالثاً: اقتضاء الديون:

بعد بيان مفهوم الاقتضاء ومفهوم الدين لغةً واصطلاحاً، يتعين بيان مفهوم «اقتضاء الديون» بالمعنى اللقبى، وهو المقصود في هذه الدراسة.

لم يُعثر -في حدود ما اطلع عليه الباحث- على تعريفٍ اصطلاحيٍّ مباشرٍ لاقتضاء الدين بهذا الاعتبار عند الفقهاء، وبناءً على ما تقدم من بيان معنى الاقتضاء والديون لغةً واصطلاحاً، يمكن تعريفه بالمفهوم اللقبي بأنه: قبض ما يثبت في الذمة من مالٍ بوسيلةٍ من وسائل التحصيل المشروعة من ذي اختصاص.

المطلب الثاني: أسباب الديون

بعد هذا العرض لمفهوم اقتضاء الديون، يُنتقل إلى بيان أسباب نشأة الديون، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: ديون ناشئة عن التزام عقدي:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على أن كل التزام عقدي يترتب عليه ثبوت الديون في الذمة، سواء أكان هذا الالتزام على وجه التبرع كالكفالة، أم على وجه المعاوضة كالبيع والقرض والإجارة. وعليه، فإن كل عقدٍ يثبت به التزام مالي، كالثمن في البيع، أو بدل القرض، أو عوض الخلع، يُنشئ ديناً في الذمة، ويكون من الديون الناشئة بأسبابٍ مشروعةٍ يثبت معها وجوب الوفاء. (الكاساني، 1328هـ؛ الحطاب، 1984م؛ الشربيني، 1994م؛ الهوتي، 1968م؛ محمد قدري، 1891م).

ثانياً: ديون ناشئة عن تعديٍّ أو تقصيرٍ أو خطأ.

تنشأ بعض الديون بسبب التعدي أو التقصير أو الخطأ المؤدي إلى الإلتلاف، وقد اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على وجوب ضمانها، وذلك لأن من أتلف مال غيره بتعديٍّ أو تقصيرٍ أو خطأً لزمه الضمان شرعاً. غير أنهم اشترطوا في المال المتلف أن يكون مالاً محترماً شرعاً، فلا يثبت الضمان في غير المنتفع به شرعاً، كالخمر والخنزير. (البابرتي، 1970م؛ الحطاب، 1992م؛ الشربيني، 1994م؛ الهوتي، 1986م).

ثالثاً: ديون ناشئة بسبب الكفالة.

تنشأ بعض الديون بسبب عقد الكفالة، فمن تبرع بالكفالة لزمه ما ترتب عليها من التزام؛ لأن من ألزم نفسه معروفاً لزمه الوفاء به، سواء كان ذلك في باب الكفالة أو الضمان.

وقد اتفق فقهاء الحنفية والمالكية والشافعية على لزوم الضمان في حق الكفيل، بحيث إذا صدر القبول منه ترتب عليه ثبوت الدين في ذمته ولزومه له. (الكاساني، 1328هـ؛ الدسوقي، د.ت؛ الرملي، 2009م).

تنبيه: وسيتم تفصيل أحكام الكفالة في المبحث الأول، وليس هذا موضع بسطها، وإنما ذكرت هنا على سبيل التمثيل فقط.

رابعاً: ديون وجبت بإيجاب الشارع لها:

تنشأ بعض الديون بإيجاب الشارع لها ابتداءً، حيث يثبت الالتزام المالي في الذمة بمقتضى الحكم الشرعي مباشرة دون توقف على إرادة المتعاقدين. (الكاساني، 1328هـ).

خامساً: ديون ناشئة بأمر الإمام من باب السياسة الشرعية:

كما قد تنشأ بعض الديون بأمر الإمام أو ولي الأمر في إطار السياسة الشرعية، تحقيقاً للمصالح العامة، أو دفعاً للمفاسد والأضرار، أو تنظيمًا للمعاملات المالية، بما يحقق مقاصد الشريعة الإسلامية ويكفل استقرارها. (عبد الوهاب، 1997م).

المبحث الأول: الكفالة، تعريفها لغة واصطلاحاً، مشروعيتها، أركانها.

المطلب الأول: التعريف بالكفالة لغة واصطلاحاً.

أولاً: الكفالة لغةً:

اشتُقَّت الكفالة من الفعل «كَفَلَ» وما تصرف منه، فيُقال: كَفَلَ يَكْفُلُ وَيَكْفُلُ كَفْلاً وَكُفُولاً وَكَفَالَةً، ويُقال أيضاً: كَفَلَ وَكَفَّلَ وَتَكَفَّلَ به، وكلها تدور في معنى الضمان. فيُقال: كفل بالمال أي ضمنه، وأكفله إياه وكفله أي ضمنه، وكفل عنه بالمال لغريمه، وتكفل بدينه تكفلاً. كما يُطلق الكفيل والكافل على الضامن، ويُجمع الكافل على كُفُل، والكفيل على كُفَلاء. ويُستعمل الفعل «كَفَلَ» بمعنى ضمّن، ومنه قوله تعالى: ﴿وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ أي جعله كفياً بها وقائماً على شأنها. (ابن منظور، 1414هـ، ص 590).

وبالنظر في المعاني اللغوية لكلمة "كفيل" يتبين أنها تدور في مجملها حول معاني الضمّ والضمان والحفظ، وأقرب هذه المعاني إلى محل البحث معنى الضمّ، إذ هو الأليق بالدلالة على المعنى الشرعي للكفالة؛ لكونها في الاصطلاح الفقهي ضمّ ذمّة إلى ذمّة في الالتزام بالدين أو الحق.

تعددت تعريفات الفقهاء للكفالة في الاصطلاح تبعاً لاختلاف عباراتهم في بيان حقيقتها، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

عند الحنفية: عرّفوها بأنها: ضمّ الذمة إلى الذمة في المطالبة. (المرغيناني، 2004م، ص 87).

وعند المالكية: وردت لها تعريفات متعددة، منها أنها: شغل ذمّة أخرى بالحق. (المأزري، 2008م، ص 135).

كما عُرِفَتْ أيضاً عندهم بأنها: شغل ذمّة أخرى بالحق لا يتناولها ابتداءً. (ابن عرفة، 2024م، ص 500).

وعند الشافعية: عرّفوها بأنها: «الالتزام حقّ ثابت في ذمّة الغير، أو إحضار من هو عليه الحق، أو عين مضمونة». (الأنصاري، 1313هـ، ص 235). ويتبين من هذا التعريف أن الشافعية عبّروا عن الكفالة بصيغة الالتزام، والالتزام لا يرد إلا على حقّ ثابت، وهو ما يُعدّ جوهر الكفالة والضمان في الاصطلاح الفقهي.

وعند الحنابلة: عرّفوها بأنها: «ضمّ ذمّة إلى ذمّة في المطالبة لا في الدين». (الحلي، 1998م، ص 175). وهو تعريف يُبرز أن أثر الكفالة يتعلّق بالمطالبة دون أن يستلزم حلول الدين في ذمّة الكفيل ابتداءً. ويتّفق تعريف الحنابلة مع تعريف الحنفية في قصر أثر الكفالة على المطالبة دون انتقال الدين إلى ذمة الكفيل ابتداءً، وبمقتضى هذا القيد لا يلتزم الكفيل بالغرم عند تعدّد استيفاء الدّين من الأصل، وإنما يقتصر دوره على المطالبة والإحضار بحسب ما تقرره الكفالة. وبالنظر في التعريفات السابقة للكفالة، يتبين أن التعريف الثالث قد تميّز بإضافة قيدٍ مهم، وهو قوله: "لا يتناولها" أي أن الحق لا يتعلق بالذمة الثانية ابتداءً، وإنما يطرأ عليها بعد الكفالة. وبناءً على ذلك فإن شغل الذمة الثانية بالدّين يجعل الالتزام لازماً لها شرعاً، باعتبارها قد تحمّلت الحق بسبب عقد الكفالة.

والكفالة تنشأ بعد تحقق الالتزام من الكفيل، فهي أثّر مترتبٌ عليه، كما أن الملكية تنشأ عن عقد البيع؛ إذ لا يثبت للمشتري ملك المبيع قبل انعقاد البيع، وإنما يثبت له بعد تمامه. وعلى هذا فإن الالتزام أعم من الكفالة، والكفالة فرعٌ عنه وأثّرٌ من آثاره المترتبة عليه. التعريف المختار: وبعد عرض تعريفات الفقهاء للكفالة، يظهر أن التعريف المختار هو تعريف المالكية لها بأنها: «شغل ذمّة أخرى بالحق لا يتناولها»؛ وذلك لما يمتاز به من الدقة في العبارة، والشمول في الدلالة، مع إبرازه لحقيقة الكفالة وأثرها في شغل الذمة بالحق دون أن يكون ذلك ابتداءً. **المطلب الأول: مشروعية الكفالة.**

ثبتت مشروعية الكفالة بالكتاب والسنة والإجماع، ويمكن بيان ذلك على النحو الآتي: **أولاً: من القرآن الكريم:** قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ﴾ (يوسف: 72)، فقد دلّت الآية الكريمة على جواز الضمان والكفالة، حيث عبّر عنها بلفظ «زعيم» الدال على الضمان والتكفل. وجه الدلالة من الآية: أن قوله تعالى: ﴿وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ﴾ يدل على جواز الكفالة، إذ معنى "زعيم" أي كفيل بما ذكر من حمل البعير. وقد اختلف العلماء في نوع هذه الكفالة: هل هي كفالة بالمال، أي بحمل البعير، أم كفالة بالنفس، ويعود منشأ الخلاف إلى عود الضمير في قوله "به"، هل يرجع إلى الحمل أم إلى النفس. وعلى كلا الاحتمالين فإن الآية تدل على مشروعية الكفالة بنوعيهما: كفالة المال وكفالة النفس عند من يقول بها. (ابن الفرس، ص 224).

وقد يُعترض على الاستدلال بالآية بأنها من شرع من قبلنا، ويُجاب عن ذلك بأن شرع من قبلنا يُعدّ شرعاً لنا ما لم يرد ناسخٌ له. كما يظهر أن النبي ﷺ قد أقرّ الكفالة، حيث كان الصحابة يكفل بعضهم بعضاً، بل ورد ما يدل على إقراره وتأنيده لذلك، وسيأتي بيان هذه الأدلة لاحقاً. (السرخسي، د.ت، ص 161). وقوله تعالى: ﴿سَلِّمُوا إِلَيْهِمْ بِذَلِكَ زَعِيمٌ﴾ (القلم: 40).

وجه الدلالة من الآية: أن الله سبحانه وتعالى أمر نبيه محمداً ﷺ أن يسأل المكذبين والمفترين أيهم كفيّل بما يدّعون من أن لهم من الخير مثل ما للمؤمنين، والزعيم في الآية بمعنى الكفيل والضمين، وهو ما يدل على ثبوت معنى الكفالة في الاستعمال الشرعي واللغوي. (القرطبي، 1964م، ص 247).

ثانياً: من السنة النبوية:

ما رواه سلمة بن الأكوع رضي الله عنه أن النبي ﷺ أتى بجنّاة ليصلي عليها، فقال: "هل عليه من دين؟" قالوا: لا، فصلّى عليه، ثم أتى بجنّاة أخرى فقال: "هل عليه من دين؟" قالوا: نعم، فقال: "صلوا على صاحبكم"، فقال أبو قتادة رضي الله عنه: عليّ دينه يا رسول الله، فصلّى عليه. (البخاري، 1993م، ص 96). وما رواه أبو أمامة رضي الله عنه قال: "سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ فِي الْخُطْبَةِ عَامَ حَجَّةِ الْوُدَّاعِ: "الْعَارِيَةُ مُؤَدَّاةٌ، وَالزَّعِيمُ غَارِمٌ، وَالْدِّينُ مَقْضِيٌّ" (الترمذي، 1966م، ص 544).

وجه الدلالة من الحديث: أن الكفيل إذا التزم بما تكفل به لزمه الوفاء به شرعاً، إذ يدل الحديث على أن من ضمن ديناً أو التزم بحق في ذمته وجب عليه أدائه، وهو أصل في لزوم الكفالة ووجوب الوفاء بمقتضاها. (المباركفوري، د.ت).

ثالثاً: الإجماع:

لا خلاف بين أهل العلم في مشروعية الكفالة من حيث الجملة، وقد انعقد إجماع الأمة على جوازها واعتبارها عقداً مشروعاً في الجملة، وإن وقع الخلاف في بعض فروعها وتفصيل أحكامها. (ابن المنذر، 2004م؛ القرافي، 1993م).

المطلب الثالث: أركان الكفالة وأنواعها

الكفالة عقد من العقود الشرعية، شأنه شأن بقية العقود، له أركانٌ وشروطٌ لا يصح إلا بتوافرها. وقد تناول هذا المبحث بيان أركان عقد الكفالة، والشروط المتعلقة بها؛ لكون غالب هذه الشروط راجعاً إلى الأركان وملازماً لها في الحكم.

الفرع الأول

أركان الكفالة

يتكون عقد الكفالة من الأركان الآتية:

1- الصيغة: تتمثل في الإيجاب والقبول، وذلك بأن يصدر الإيجاب من الكفيل بلفظ يدل على التزامه، كقوله: تكفلتُ بالمال الذي لك على فلان، ثم يصدر القبول من المكفول له بقوله: قبلتُ، وبذلك يتحقق توافق الإيجاب والقبول وينعقد عقد الكفالة. غير أن بعض فقهاء الحنفية، ومنهم أبو يوسف، يرون عدم اشتراط القبول، فتنعقد الكفالة بمجرد صدور قول الكفيل؛ استناداً إلى أن حقيقة الكفالة تتمثل في التزام المطالبة بالديون الحالة (السمرقندي، 1994).

وقد اتفق فقهاء المذاهب الأربعة: الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على صحة انعقاد الكفالة بالكتابة وبالإشارة المفهمة، متى دلّت على المقصود دلالة واضحة، تُفهم منها إرادة الالتزام بالكفالة؛ إذ تُعدّ هذه الوسائل قائمة مقام العبارة اللفظية في التعبير عن الإرادة العقدية. (شيخ زاده، 1328هـ؛ الصاوي، د.ت؛ ابن حجر، 1983؛ الرحيباني، 1994).

واختلف الفقهاء في الكيفية التي تنعقد بها الكفالة على قولين:
القول الأول: ذهب الحنفية إلى أن ركن الكفالة يتمثل في الصيغة المكوّنة من الإيجاب والقبول، بحيث يتحقق الإيجاب من الكفيل، ويصدر القبول من طالب الكفالة، وهو المكفول له؛ إذ لا تنعقد الكفالة عندهم إلا بتوافق الإرادتين (الموصلي، 1937).
وقد استدل الحنفية على اشتراط صدور الإيجاب والقبول لصحة عقد الكفالة بعدة أدلة، منها (الكاساني، د.ت):

● القياس على النذر (قياس الشبه): إذ إن الكفالة تشبه النذر من حيث كونها التزاماً يوجبها الشخص على نفسه، والنذر لا ينعقد إلا بإيجاب الناذر، فكذلك الكفالة (الغزالي، 1993).

● القياس على ضمان الدين عن الميت: حيث يصح ضمان الدين عن الميت ولو من الغائب، فلو أوصى شخص لورثته حال غيابهم بقوله: تكفلوا عني ديوني، فتكفلوا بها، صحت الكفالة، ما يدل على اعتبار الصيغة المنشئة للالتزام دون التفريق بين الصحيح والمريض.

● إن الكفالة تتضمن معنى التملك: إذ تشتمل على التزام مالي يقارب التملك، والتمليك لا يتحقق شرعاً إلا بالإيجاب والقبول، كما هو الشأن في عقد البيع.

القول الثاني: ذهب المالكية، والشافعية في الأصح عندهم، والحنابلة، وأبو يوسف في أحد قوليه، إلى أن القبول لا يُشترط في انعقاد الكفالة، وإنما تنعقد بمجرد صدور الإيجاب من الكفيل، سواء تعلقت بالنفس أم بالمال (الصاوي، د.ت؛ السلمي، 2016م؛ الزركشي، 1993م؛ شيخ زاده، 1998م).

وقد ورد في حاشية الصاوي على أقرب المسالك قوله: «وجاز ضمان بغير إذن المضمون كأدائه عنه رفقاً لا عنناً»، وهو ما يدل على عدم اشتراط رضا المكفول له في أصل العقد، إلا إذا قصد الكفيل الإضرار بالمكفول له أو التضيق عليه، فعندئذٍ يمنع ذلك؛ لأن مقاصد الشريعة قائمة على رفع الضرر عن المكلفين (الصاوي، د.ت).

كما جاء في "شرح الزركشي على مختصر الخرقي": "لا يعتبر رضا المضمون له، ولا رضا المضمون عنه" (الزركشي، 1993م)، وهو نصٌ صريح في عدم اشتراط القبول.

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية:

• حديث أبي قتادة رضي الله عنه، أن النبي ﷺ أتى بجنائز ليصلي عليها، فسأل: "هل عليه من دين؟" فقيل: لا، فصلى عليه، ثم أتى بجنائز أخرى فقيل: عليه دين، فقال ﷺ: "صلوا على صاحبكم"، فقال أبو قتادة: "علي دينه يا رسول الله"، فصلى عليه النبي ﷺ (البخاري، 1422هـ، ص 96).

ووجه الدلالة من الحديث أن النبي ﷺ أقرَّ كفالة أبي قتادة بمجرد التزامه بالدين، دون نقل اشتراط قبول من أصحاب الحق، ما يدل على انعقاد الكفالة بإيجاب الكفيل وحده. (ابن قدامة، 1983م).

• إن الكفالة من عقود التبرعات المحضة: فهي التزام يصدر من الكفيل دون أن يقابله عوض، ولا تُعد من عقود المعاوضات التي تتوقف على تبادل الإرادتين، ومن ثم لا يؤثر قبول المكفول له في انعقادها؛ لأنها التزام منفرد يتحمله الكفيل باختياره (ابن قدامة، 1983م).

• القياس على قضاء الدين عن المدين بغير إذنه: إذ يصح للغير أداء دين المدين دون اشتراط إذنه أو رضاه، فكذاك تصح الكفالة دون توقف انعقادها على قبول المكفول له؛ لاتحاد المعنى من جهة تحقق النفع ورفع الحرج (الصاوي، د.ت).

وقد يُعترض على الاستدلال بحديث أبي قتادة رضي الله عنه بأن الواقعة تتعلق بحق ميت، والميت لا يتصور منه القبول، فلا يكون الحديث دالاً على عدم اشتراط القبول في الكفالة مطلقاً. غير أن القائلين بعدم اشتراط القبول أجابوا عن هذا الاعتراض بأن الحديث ورد بصيغة عامة، وقصر دلالة على حالة الميت يحتاج إلى دليلٍ مخصّص، والأصل بقاء النص على عمومته حتى يرد ما يخصه.

كما يظهر ضعف أدلة أصحاب القول الأول؛ إذ اعتمدوا في استدلالهم على قياس الشبه، وهو من أضعف أنواع القياس عند معارضته للنص؛ لأن دلالة النص الشرعي أقوى وأولى بالتقديم من القياس. كذلك فإن استدلالهم بأن الكفالة تتضمن معنى التملك يُعد محل نظر؛ لما فيه من التعارض مع تعريفهم للكفالة ذاتها، حيث عرفوها بأنها: ضم ذمة إلى ذمة في المطالبة، وهو معنى يقتضي الالتزام والتوثيق، لا التملك والمعاوضة (السبكي، 1999م).

القول المختار: يترجح القول الثاني على القول الأول، وذلك لقوة أدلته وسلامة استدلالاته؛ إذ استند أصحابه إلى كلاً من النص والقياس والمعقول، بينما استدل أصحاب القول الأول بالقياس فقط.

وتظهر ثمرة الخلاف الفقهي في مسألة اشتراط القبول في الكفالة في حكم رجوع الكفيل عن كفالته قبل قبول المكفول له أو قبل وقوع المعاملة المبنية عليها؛ وذلك فيما إذا قال الكفيل للدائن: دانيه أو عامله بألف وأنا له كفيل، أو قال: عامله وأنا له ضامن، ثم رجع الكفيل عن ضمانه قبل علم المكفول له برجوعه، ومع ذلك أجرى المكفول له المعاملة، فهل يلزم الكفيل الضمان أم لا؟

وقد اختلف الفقهاء في مسألة رجوع الكفيل عن الكفالة قبل قبول المكفول له على قولين:
القول الأول: يرى جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة عدم لزوم الضمان للكفيل؛
لكونه قد رجع عن التزامه قبل تحقق القبول أو قبل ترتب المعاملة عليه. (الكاساني، 1328هـ؛ ابن حجر
الهيتمي، 1983؛ ابن قدامة، 1968)

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية: (الكاساني، 1328هـ، ابن قدامة، 1968)

- إن الكفالة عقد يملك به المكفول له حق المطالبة، فلا يملك هذا الحق رغماً عنه.
- القياس على البيع فلو صدر الإيجاب من البائع ثم رجع عنه قبل القبول فلا ينعقد البيع، فالملك في البيع يتحقق بالإيجاب والقبول معاً.
- وأجيب على هذا أنه قياس مع الفارق لأن الكفالة من عقود التبرعات فلا تقاس على عقود المعاوضات.

• إن الكفالة التزام حق غير لازم بغير عوض، فجاز له الرجوع عنها.

القول الثاني: يرى المالكية لزوم الضمان على الكفيل بمجرد صدوره منه ولا يحق له الرجوع،
واستدلوا على ذلك بالأدلة الآتية: (الصاوي، د.ت).

- لأن رجوع الكفيل لا يكون مؤثراً إلا إذا علم به المكفول له، فإذا لم يبلغه الرجوع وتعامل اعتماداً على الكفالة، بقي الضمان لازماً

• إن الكفالة التزام صدر من الكفيل فلا يحق له الرجوع عنه.

وترجع هذه المسألة في أصلها إلى الخلاف في كيفية انعقاد الكفالة: هل تنعقد بمجرد إيجاب الكفيل، أم لا بد من اقتران الإيجاب بقبول المكفول له؟ فمن يرى أن الكفالة تنعقد بإيجاب الكفيل وحده يذهب إلى عدم جواز رجوعه بعد صدور الإيجاب، وتكون الكفالة لازمة في حقه بمجرد الالتزام (السلي، 2016م).
أما من يرى أن انعقاد الكفالة يتوقف على الإيجاب والقبول معاً، فإنه لا يلزم الكفيل بالكفالة إذا رجع عن إيجابه قبل صدور القبول من المكفول له؛ لأن الرجوع وقع قبل تمام انعقاد العقد واكتمال أركانه (الموصلي، 1937م).

واتفق الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة على اشتراط فورية الإيجاب والقبول في عقد الكفالة، بحيث يقع القبول متصلاً بالإيجاب من غير فاصل مؤثر، وعدّوا أن إدخال الخيار في عقد الكفالة لا يترتب عليه فساد أصل العقد، وإنما يفسد الشرط ويبقى العقد صحيحاً؛ لأن الكفالة من العقود اللازمة التي لا تقبل الخيار في أصلها (الزيلعي، 1413هـ؛ الشربيني، 1994م؛ الرحيباني، 1994م).

وقد استدلووا على ذلك بعدة أدلة، من أبرزها الآتي: (الزيلعي، 1413هـ):

- إن الخيار شرع للتروي والنظر في مآل العقد ودفع الغبن المحتمل، بينما الكفيل يدخل عقد الكفالة متبرعاً ومتحملاً للالتزام ابتداءً، الأمر الذي يجعل اشتراط الخيار غير محقق للمقصود منه.
- القياس على عقدي السلم والصرف، إذ يشترط فيهما تحقق شروط مخصوصة تتعلق بالفورية واللزم، فكذلك الكفالة من جهة ما تقتضيه طبيعتها العقدية.
- إن مقتضى عقد الكفالة والضمان هو اللزم، فمتى التزم الكفيل بما ضمنه أو تكفل به ثبت الالتزام في ذمته، وإدخال الخيار يتنافى مع مقتضى اللزم الذي يقوم عليه العقد. وبعد تتبع أقوال الفقهاء، لم يظهر - فيما تم الاطلاع عليه - نص صريح للمالكية في هذه المسألة. والذي يترجح - بالنظر إلى أقوال الفقهاء وأدلتهم - أن اشتراط الخيار في عقد الكفالة شرط غير معتبر شرعاً؛ لتعارضه مع مقتضى العقد، غير أن الأظهر أن فساد الشرط لا يستلزم فساد العقد، بل تبقى الكفالة صحيحة ويبطل الشرط؛ اتساقاً مع ما قرره جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة، ولأن الخيار شرع للنظر في عاقبة العقد ودفع الغبن، والكفيل يلتزم بالتبرع والالتزام من الأصل، فلا يتحقق في حقه المعنى الذي من أجله شرع الخيار.

2- الكفيل:

إن الأصل في الكفالة التبرع؛ لذلك يشترط فيها ما يشترط في أهل التبرع، وهم مختلفون تبعاً لاختلاف أحوالهم، ولذلك وقع الخلاف في صحة تصرفات بعضهم، وبيان ذلك في الآتي (المجلسي، 2015م):

أولاً: كفالة الصبي والمجنون:

يطلق الفقهاء لفظ الصبي ويقصدون به كل من لم يبلغ ويقسموهم إلى صبي مميز وغير مميز (السيوطي، 1983م).

ويقصد الفقهاء بالمجنون بأنه: "الذاهب العقل أو فاسده" (عبد المنعم، 1999م).

قال الشيخ الدردير: وَهُوَ مَنْ لَا يَفْهَمُ الْخِطَابَ، وَلَا يُحْسِنُ رَدَّ الْجَوَابِ. (الصاوي، د.ت).

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على عدم صحة الكفالة من غير أهل التبرع، ولو أجازها الولي (السمرقندي، 1994؛ الصاوي، د.ت؛ ابن حجر، 1983؛ ابن قدامة، 1983).

فلا تصح من الصبي والمجنون والمحجور عليه لفسه ولا من العبد، لأن جوهر الكفالة هو التزام مالي وتصرف هؤلاء بالمال لا يصح، أما كفالة المرأة فتصح في حدود الثلث قياساً على وصيتها (السمرقندي، 1994م).

ثانياً: كفالة المريض:

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على صحة كفالة المريض مرض الموت، وعللوا ذلك بقياسها على صحة تصرفه في مرض الموت، ويؤخذ من الثلث؛ لأنه تبرع وقيس على سائر

تبرعاته. كما يصح إقرار المريض بالضمان بشرط أن يتأخر عن الدين المقر به، أما إذا تقدم فلا، وإذا أعسر بعد الضمان حتى الموت لم يؤخذ من تركته (ملا، 1991م؛ المواق، 1994م؛ ابن حجر، 1983م؛ المرداوي، 2004م).

ثالثاً: كفالة المحجور:

اختلفوا في صحة كفالة المفلس والسفيه إلى قولين (عليش، 1984م):
القول الأول: يرى الحنفية والحنابلة صحة كفالة المحجور عليه لفلس، ويؤخذ الدين منهما بعد رفع الحجر عنهما. (الكاساني، 1328هـ؛ ابن قدامة، 1995م).
واستدلوا لقولهم بالأدلة الآتية (البهوتي، 1968م؛ الرحيباني، 1994م):
● إن منع تصرف المفلس في ماله لا في ذمته.

● قياس تصرف المفلس على تصرف الراهن في غير المال المرهون، وأن تصرفه في ذمته صحيح، ويُتبع بعد فك الحجر عنه.

القول الثاني: يرى المالكية والشافعية عدم صحة الكفالة من المحجور عليه كالسفيه والمفلس، ويفرق الشافعية بين المفلس والسفيه، فتصح كفالة المفلس ولا تصح كفالة السفيه، ويطالب المفلس بالكفالة بعد رفع الحجر عنه. (الحطاب، 1992م؛ النووي، 1313هـ).
واستدلوا على ذلك بالآتي:

● قياس السفيه على المكره؛ لأن السفيه غير عالم بمصالحه، لذلك منع من التصرف، كالمكره غير القادر الامتناع عما أكره عليه، وقد ظهر أنهما غير مكلفين. (الحطاب، 1992م).

● إنهما ليسا من أهل التبرع (الدسوقي، 1328هـ).

● إن السفيه ليس من أهل التبرع، قال الغزالي -رحمه الله تعالى-: "الضمان تبرع" ويظهر هذا من حيث عدم صحة الرجوع فيما لو ضمن؛ لذلك منع من التبرع، أما من حيث الرجوع فهو قرض يحق له الرجوع (النووي، 1313هـ).

● قياس السفيه على الصبي، فكلاهما حُجر عليه لمصلحته، وضمانه لغيره يتنافى مع هذه المصلحة.
القول المختار: هو القول الثاني الذي يقتضي بطلان ضمان السفيه والمفلس، وذلك لقوة أدلتهم وصحة استدلالهم؛ لأن الضمان تبرع، والسفيه ليس من أهل التبرع، وقياس السفيه على المكره والصبي يقتضي عدم صحة كفالته.

3- المكفول:

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على عدم اشتراط رضا المكفول لصحة الكفالة. (الكاساني، 1328هـ، الصاوي، د.ت؛ ابن حجر، 1398هـ؛ الزركشي، 1993م).

من ثبت في ذمته الالتزام لا يشترط رضاه لصحة الكفالة؛ وذلك قياساً على الدين فلا يشترط إذن الدائن في أداء الدين عنه، فإذا صح أداء الدين بغير رضاه كان من باب أولى صحة الكفالة بغير رضاه، ولا يلزم معرفته للكفيل سواء ميتاً أو حياً. (ابن حجر، 1398هـ).

4- مكفول له. (أفندي، 1991م).

بما أن المكفول له أحد أهم أركان الكفالة فسوف يتعلق به كثير من الأحكام والتي سنبينها على النحو الآتي:

أولاً: معرفة المكفول له لصحة الكفالة.

اختلف الفقهاء في وجوب معرفة المكفول له لصحة عقد الكفالة على قولين: القول الأول: يرى المالكية والحنابلة صحة الكفالة ولو لم يعلم المكفول له. (الخطاب، 1992م؛ الهوتي، 1968م).

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية:

• ما رواه أبو قتادة-رضي الله عنه:- " أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ أَتَى بِجَنَازَةٍ لِيُصَلِّيَ عَلَيْهَا، فَقَالَ: هَلْ عَلَيْهِ مِنْ دَيْنٍ، قَالُوا: لَا، فَصَلَّى عَلَيْهِ، ثُمَّ أَتَى بِجَنَازَةٍ أُخْرَى، فَقَالَ: هَلْ عَلَيْهِ مِنْ دَيْنٍ، قَالُوا: نَعَمْ، قَالَ: صَلُّوا عَلَى صَاحِبِكُمْ، قَالَ أَبُو قَتَادَةَ: عَلَيَّ دَيْنُهُ يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَصَلَّى عَلَيْهِ". (البخاري، 1993، ص 96).

وجه الدلالة: أن أبا قتادة-رضي الله عنه- عندما تكفل بدين الميت لم يعرفه (ابن حجر، 1398هـ).

• صحة كفالة الكفيل بدين الميت أو الحي دون معرفته للدائن (الهوتي، 1968م). القول الثاني: يرى الحنفية والشافعية وجوب معرفة المكفول له لصحة عقد الكفالة. (ابن عابدين، 1966م)

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية (ابن عابدين، 1966م؛ الكاساني، 1328هـ):

1. إن الناس تتفاوت في اقتضاء الدين، وتختلف أغراضهم بذلك، فيشبه ذلك معرفة قدر الدين.

2. إن جهالة المكفول له لا تحصل بها الغاية من الكفالة وهي التوثيق.

القول المختار: يمكن أن نوفق بين القولين السابقين بأن الكفالة لا تصح مع جهالة المكفول له، بحيث لا يمكن معرفته لا في الحال ولا في المآل، وأما إذا انتفت هذه الجهالة في الحال والمآل صحت الكفالة، وإن من اشترط معرفة المكفول له لصحة الكفالة لكي يعود عليه الكفيل إذا أدى عنه.

ثانياً: رضا المكفول له لصحة عقد الكفالة:

اختلف الفقهاء في اشتراط رضا المكفول له لصحة عقد الكفالة على قولين:

القول الأول: يرى جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية في الأصح عندهم والحنابلة وأبو يوسف من الحنفية اشتراط رضا المكفول له لصحة الكفالة، إذ لا يلزم لصحة الكفالة رضا المكفول له؛ لأنه توثيق للدين وليس قبضاً له (الخطاب، 1992؛ النووي، 1313هـ؛ ابن قدامة، 1968م؛ ابن نجيم، د.ت).

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية: (ابن قدامة، 1968م)

- القياس على الشهادة؛ فصحت بغير رضا.
- لأن له فيه التزام بلا عوض، فلم نعتبر رضا فيها كالنذر.
- القول الثاني: يرى الحنفية والشافعية في الصحيح عندهم اشتراط رضا المكفول له لصحة الكفالة، واشترط الحنفية قبول ورثا المكفول له هو أو وكيله ولو كان فضوليا في مجلس العقد. (ابن عابدين، 1966م؛ النووي، 1313هـ، قدرى، 1861هـ)
- واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية: (ابن عابدين، 1966م).

- لأنه إثبات مال في الذمة بعقد لازم.
- يشترط فيه رضا قياسا على الثمن في عقد البيع.
- لأن الكفالة عقد لا يتم إلا بإيجاب الكفيل وقبول المكفول له، فإذا لم يرضَ لم تنعقد.
- يشترط رضا المكفول له لصحة الكفالة، ولكن ما هي الثمرة المترتبة على اشتراط رضاه من عدمه؟ الثمرة في عدم الاشتراط هي جواز تقدم الرضا على الكفالة، ويترب على اشتراط رضا المكفول أن الكفيل لو ضمن بدون رضا المكفول عنه، فالخيار للمكفول له، إن شاء طالب الكفيل وإن شاء تركه، وإن كفل بإذن المضمون عنه أجبر المكفول له على القبول؛ لأن ما يؤديه الكفيل للمكفول له كأنه ملك للمكفول عنه، وما أداه الكفيل بإذن المكفول رجع به عليه، وإلا فلا (النووي، 1313هـ).

القول المختار:

بعد الوقوف على أقوال الفقهاء السابقة في المسألة نرى أن القول المختار هو القول الأول؛ لقوة أدلتهم وتعليلاتهم التي استدلو بها، فعلى رأي أصحاب القول الأول لو صدر الإيجاب من الكفيل فليس له الرجوع عنه؛ لأنه ألزم نفسه ولا يصح منه الرجوع، كالنذر يلزم بإيجاب الناذر بجامع أن كلا منهما التزما في الذمة، فالتشابه بينهما قوي.

5-مكفول به:

يشترط في الحق المكفول به أن يكون ثابتا لازما معلوما، فالكفالة بثمن المبيع على الخيار غير صحيحة؛ لأن البيع غير لازم، وضمان ما لم يجب، كضمان دين القرض لا يصح لعدم الثبوت، وضمان المجهول لا كمن يقول أضمن ما عليك لفلان من الديون. (النووي، 1313هـ).

أولا: اللزوم في دين الكفالة:

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة في اشتراط لزوم الدين لصحة الكفالة، فالكفالة بدين الكتابة غير صحيحة، إلا إذا علقت على العتق، كقوله إذا أعتقتك ضمننت ما عليك من دين الكتابة، ويصح ضمان العبد بإذن سيده (الموصلى، 1937هـ؛ الصاوي، د.ت؛ ابن حجر، 1398هـ؛ المرادوي، 2004م).

يشترط أن يكون الدين المكفول به مضمونا على الأصيل وباستطاعة الكفيل أدائه لتصح المطالبة به، وأما إذا لم يستطع الكفيل على أدائه فلا تصح به الكفالة. (الموصلي، 1937هـ).

تصح كفالة الدين المؤجل بالحل بشرط رضا المكفول بذلك، وهذا بشرط أن يكون الدين مما يصح تعجيله كالعرض والعين والطعام إن كان من قرض لا من بيع؛ وإن كان من بيع فلا يجوز؛ لأنه يدخل في باب حط الضمان وأزيدك، والزيادة المتحصلة من التعجيل هي التوثق بالضمان، واعترض ابن عبد السلام أن تعجيل المؤجل في الكفالة ليس من باب حط الضمان وأزيدك؛ لأن صاحب الدين لم يتحصل على أي زيادة متصلة بالحق أو منفصلة عنه، وقصد التوثق ليس زيادة ناتجة عن التعجيل، ولا غرض للكفيل لبقاء الدين في ذمته، وتظهر فائدته مع التأخير لا مع التعجيل. (عليش، م1984).

ويشترط في الدين اللزوم ويشمل العين والدين والنفس، وكل ما يثبت في الذمة كالمساقاة والإجارة، يشترط فيه الثبات، فلا يتقدم الضمان على ثبوت الحق؛ لأنه لا يصادف محلا. ويكفي في ثبوته إقرار الضامن به. ويشترط فيه أيضا أن يكون محلا قابلا للتبرع به، فيخرج بهذا القيد الشفعة والقصاص (ابن حجر، 1398هـ).

يصح ضمان دين الزكاة والكفارات، وخالف الأسنوي، واشترط النية في أداء الزكاة، لصحة الكفالة (ابن حجر، 1398هـ).

ثانيا: الكفالة بالمجهول:

اختلف الفقهاء في صحة الكفالة بالمجهول على قولين:

القول الأول: يرى جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية والحنابلة صحة الكفالة بالمجهول، كقولنا تكفلت بما لك على فلان من المال، ولو قال: بع فلان أو عامله وأنا كفيل له، صحت الكفالة، وإن لم يعرف الكفيل الدين المكفول به (السرخسي، د.ت؛ الخطاب، 1992م، الهوتي، 1968هـ).

واستدل أصحاب هذا القول بالآتي: (السرخسي، د.ت؛ الخطاب، 1992م، الهوتي، 1968هـ)

• إن الكفالة تنعقد بإيجاب الكفيل وقبول المكفول فلو صدر الإيجاب ثم وافق قبول المكفول له، صحت مع جهالة المكفول به؛ لأنه يؤول إلى التعيين.

• إن الضمان التزام ولا يشترط فيه موافقة المكفول له، فهو منعقد بإيجاب الضامن، وإذا صدر ليس له الرجوع عنه.

• إنه إشغال للذمة بحق كالإقرار بالمجهول.

القول الثاني: يرى الشافعية عدم صحة الكفالة بالمجهول أو غير المعين من الدينين.

واستدلوا على ذلك بالآتي: (الشربيني، م1994).

• إن الضمان التزام مال في الذمة، فلا يجوز مع الجهالة كالثمن في البيع.

● إن ضمان المجهول متفرع عن صحة الإبراء بالمجهول، كالإبراء عن العيوب فهي كثيرة ومختلفة، وهذا متوقف على الإبراء هل هو تمليك أم إسقاط، فإذا قلنا إنه تمليك فلا يصح الإبراء عن العيوب، وإذا قلنا إنه إسقاط صح الإبراء بالعيوب ولو كانت مجهولة.

القول المختار: هو القول الأول وهناك فرق بين جهالة المكفول به والمكفول عنه والمكفول له، فأما جهالة المكفول به فلا تمنع من صحة الكفالة ودليل جوازها قوله تعالى ﴿وَلَمَّا جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ﴾ فالحمل مجهول وصحة الكفالة به، فيصح أن تقول أنا أتكفل بما على فلان من الدين، وإن كنت تجهل قدره؛ لأن هذا المجهول سيؤول إلى معلوم (البابرتي، 1970م).

الفرع الثاني

أنواع الكفالة

تنوعت مناهج الفقهاء في تقسيمهم للكفالة، فالحنفية يقسمونها إلى كفالة أعيان وكفالة ديون، والمالكية يقسمونها إلى ضمان ذمة ووجه وطلب.

الفرع الأول: أقسام الكفالة بحسب الحق المكفول به.

تقسم الكفالة من حيث الحق المكفول به إلى: الكفالة بالمال، وقد سبق الحديث عنها، والكفالة بالنفس، ويطلق الفقهاء على الكفالة بالنفس عدة مسميات، الكفالة بالنفس وضمن النفس وضمن الوجه، وكلها واحدة ولا مشاحة في الاصطلاح. أولاً: تعريف الكفالة بالنفس:

تُعرف الكفالة بالنفس بأنها: "التزام رشيد برضاه إحضار مكفول به تعلق به حق مالي إلى مكفول له حاضراً كان المكفول أو غائباً". (البهوتي، 1968م).

من خلال مفردات التعريف يتبين محترزاته، فقوله: التزام يخرج عقود التبرعات، وقوله رشيد: يُخرجُ الصبي والمجنون، وقوله برضاه، يخرج كفالة المكره، وقوله إحضار مكفول به يُخرجُ كفالة المال، وقوله تعلق به حق مالي يخرج النفس التي تعلق بها القصاص، وقوله إلى مكفول له يخرج الاحتساب. (البهوتي، 1968م).

ثانياً: حكم الكفالة بالنفس:

اختلف الفقهاء في حكم الكفالة بالنفس على قولين:

القول الأول: يرى جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية وفي الأصح عند الشافعية والحنابلة صحة الكفالة بالنفس، وهو إحضارها عند الطلب، ولا يشترط رضاها لصحة الكفالة، وإحضارها إلى مجلس الحكم، وتنعقد بأي لفظ كما بينا سابقاً عند الحديث عن شروط الصيغة (السرخسي، د.ت؛ عليش، 1984م؛ الحصني، 1994م، البهوتي، 1968م).

واستدل أصحاب هذا القول بالأدلة الآتية:

• ما رواه أبو أمامة قال: "سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ فِي الْخُطْبَةِ عَامَ حَجَّةِ الْوَدَاعِ: "الْعَارِيَةُ مُؤَدَّاةٌ، وَالزَّعِيمُ غَارِمٌ، وَالذَّيْنُ مَقْضِيٌّ". (الترمذي، 1966 ص، 544).

وجه الدلالة من الآية: أنه يدل على مشروعيتها بنوعها في النفس والمال ولم يفرق بينهما (المباركفوري، د.ت).

• إن الحاجة ماسة لها؛ لأنها تختص بحقوق العباد. (البابرتي، 1970 م).
القول الثاني: يرى الشافعية في الصحيح عدم صحة الكفالة بالنفس. (الرملي، 2009 م).
واستدلوا على قوله بالآتي: (المطيعي، 1407 هـ).

- عدم القدرة على النفس المكفولة، فليس له سلطة شرعية عليها؛ لأن الحر لا يدخل تحت اليد.
 - لو كانت الكفالة بالمال وبأمر المكفول فلا تثبت ولاية للكفيل على نفس المكفول.
 - إن الإلزام بإحضار النفس يتضرر معه الكفيل، والشرعية جاءت لترفع الضرر.
- القول المختار:

يرى الباحث أن القول الأول هو القول الأولى بالاختيار؛ لقوة ما استدلوا به؛ لأن الشارع حكم بصحة الكفالة بنوعها، ولا وجه للتفريق بينهما، وعدم القدرة على تسليم النفس المكفولة لا نسلم لكم بها؛ لأن قدرة كل شيء بحسبه، ويستلزم من قولكم عدم القدرة على التسليم عدم صحة الكفالة شرعا، وجوهر الكفالة هي ضم الذمة إلى الذمة في المطالبة، فالضم حاصل بالكفالة والمانع منتفٍ، والحفاظ على حقوق العباد واضح فيها، وقياسها على السلم قياس مع الفارق؛ لأن السلم من عقود المعاوضات بينما الكفالة من عقود الأرفاق (البابرتي، 1970 م).

ثالثا: إحضار النفس المكفولة:

اختلف الفقهاء في إيجاب المال عند عدم إحضار النفس المكفولة إلى قولين:
القول الأول: ذهب الحنفية والشافعية في الأصح أن عدم تسليم النفس المكفولة لا يوجب ما عليها من مال، إلا إذا شرط المكفول له، كقوله إن لم تحضره فعليك ما عليه من الدين، ويمهل حتى يأتي به وإلا حبس إلا إذا تعذر الإتيان به لعجزه بعد البحث عنه، فلا يسجن؛ لأنه أصبح عاجزا، وهذا قياس على المديون المعسر، لكن يشترط أن يصدق المكفول له فيما ادعاه من العجز لبذله جهده في البحث عنه. (مُلا، 1991 م؛ النووي، 1313 هـ).

ولا يصح عند الشافعية اشتراط تغريم الكفيل عند عدم الإحضار للنفس المكفولة لأن هذا الشرط ينافي مقتضى عقد الكفالة. (النووي، 1313 هـ).

واستدلوا على ذلك بالآتي: (السرخسي، د.ت).

- الاستحسان، فالقياس لا يوجب الالتزام على الكفيل لأن تعليق الالتزام بالخطر لا يجوز.

- إن مقتضى دين الكفالة هو إحضارها فقط؛ لأن الغاية من كفالة النفس هو استيفاء ما عليها من المال، فمن تكفل بها تكفل بما عليها، فإذا لم نوجب ما عليها على الكفيل ضاع المال وفقدت الكفالة غايتها.
 - القول الثاني: ذهب المالكية والحنابلة إلى أن عدم تسليم النفس يوجب ما عليها من المال إلا إذا اشترط الكفيل عدم ضمان المال إن لم يحضر النفس المكفولة، كقوله إذا لم أحضر النفس التي تكفلت بإحضارها إلى مجلس الحكم فلا أغرم ما عليها من المال. (ابن رشد الحفيد، 2004م؛ الهوتي، 1968م).
 - واستدل أصحاب هذا القول بالآتي: (ابن رشد الحفيد، 2004م؛ الترمذي، 1966م)
 - عموم قوله تعالى: ﴿قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ أَنْ نَأْخُذَ إِلَّا مَنْ وَجَدْنَا مَتَّعَيْنًا عِنْدُكُنَا إِذَا لَطَلْمُونَ﴾ (يوسف: 79)
 - عموم حديث النبي صلى الله عليه وسلم: "الْعَارِيَةُ مُؤَدَّاةٌ، وَالزَّعِيمُ غَارِمٌ، وَالذَّيْنُ مَقْضِيٌّ"
 - إن من تكفل بالنفس فأغرم المال فهو مغرور لا غار.
 - إن ضمان النفس متفرع عن ضمان المال.
- القول المختار:

إن من أجاز الكفالة بالنفس أوجب على الكفيل غرم المال، إن لم يأت بالنفس نظر إلى عموم الأدلة كقوله عليه الصلاة والسلام: "الزعيم غارم"، ومن قال بعدم ضمان المال نظر إلى أنها أشبهت الكفالة بالحدود، ويمكن اختيار القول الثاني لعدة أسباب، أن الكفالة تفقد غايتها إذا لم نوجب الغرم على من تكفل بإحضار النفس المكفولة؛ لأن غاية الكفالة بالنفس هو أداء ما عليها من المال، وقوة أدلة أصحاب القول الثاني، لكن لا يعني هذا الاختيار إهمال القول الأول فيمكن إعماله من وجه وهو جواز اشتراط الكفيل عدم الضمان عند عدم إحضاره للنفس المكفولة.

رابعاً: كفالة الطلب.

تتعلق كفالة الطلب بالتفتيش عن المكفول ولا يتطلب من الكفيل إحضاره للمكفول له؛ لأن طبيعتها لا تتضمن ذلك، ويصح ضمان الطلب في غير المال من الحقوق كالحدود، ويجوز أن يشترط نفي المال، كأن يقول أضمن وجه دون غرم المال، ولا يغرم المال إلا إذا قصر في الطلب والبحث، كالذي يبحث عنه في موضع يغلب الظن أنه ليس فيه، واختلف إذا أطلق الضمان، فقال الضامن أردت الوجه وقال المضمون أردت المال، فالقول قول الضامن بيمينه؛ لأنه مدع الأصل، والأصل براءة الذمة حتى يثبت أنها مشغولة، والاختلاف في الحلول والتأجيل، فالقول قول من يدعي الحلول. (الصاوي، د.ت).

المبحث الثاني: كيفية اقتضاء الدين بالكفالة

الأصل في اقتضاء الدين أن يكون من المدين، لكن قد يحتاج الدائن إلى تقوية الدين ويستوثق من وفاء المدين؛ وعلة ذلك حتى لا ينقطع المعروف بين الناس؛ لأن الناس يتفاوتون في الأداء، فمنهم المماطل ومنهم غير ذلك، فشرعت الكفالة ليستوثق بها الدائن من وفاء المدين ويطمئن على ماله، والمكفول له مخير بين مطالبة الأصل والكفيل معاً؛ لأن جوهر الكفالة هو التوثق، بينما يرى الإمام مالك أن مطالبة الكفيل

لا تكون إلا عند عجز المكفول له عن تحصيل الدين من الأصيل إما عند إعساره، أو غيبته. (الرافعي، 1977م).

سنيين كيفية اقتضاء الدين بالكفالة من خلال براءة الأصيل من الدين، وبراءة الكفيل، ومتى يعود الكفيل على الأصيل إذا أدى عنه.

الفرع الأول: براءة الأصيل من دين الكفالة:

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على عدم براءة الأصيل-المكفول-من الدين ولو أبرأ المكفول له الكفيل من الكفالة. (السرخسي، د.ت؛ المواق، 1991م؛ الرافعي، 1977م؛ ابن قدامة، 1983م).

يرى الحنفية عدم براءة الأصيل من الدين، والكفيل بالخيار إن شاء طالب الأصيل، وإن شاء طالب الكفيل، وعلة عدم براءة الأصيل من الدين أننا لو قلنا ببراءته لكانت الكفالة والحوالة سواء، والحقيقة انهما ليسا سواء، وبراءة الكفيل ببراءة الأصيل، والعكس لا يصح لانشغال ذمة الأصيل بالدين. ويبرأ الأصيل عند ابن أبي ليلى؛ لأنه قاسها على الحوالة، فكما إن بالحوالة تُبرأ ذمة المحيل كذلك الحال في الكفالة، فما ثبت في محل يفرغ منه المحل الأول، فيستحيل أن يشغل الشيء الواحد محلين في نفس الوقت، فإذا ثبت في ذمة الكفيل برئت منه ذمة الأصيل (السرخسي، د.ت). لا يبرأ الأصيل من الدين ولو أبرأ رب الدين الكفيل، وإذا أبرأ الأصيل برأ معه الكفيل لأنه الأصيل. (المواق، 1994م).

إذا أبرأ المكفول له الكفيل من الدين لم يبرأ الأصيل حتى لو كان الدين مؤجلاً ومات الأصيل، لم يرجع المكفول له على الكفيل؛ لأنه أبرأه من الدين. (الرافعي، 1977م).

ولا يبرأ المكفول إلا بأداء الكفيل عنه، ويبرأ الميit بمجرد التكفل عنه (الزركشي، 1993م). يبرأ الأصيل من الدين إن أبرأه رب الدين، وكذلك الكفيل بالتبع، فإذا برئ الأصيل ذهبت الوثيقة كالرهن، ولا يبرأ المضمون إن أبرأ رب الدين الضامن؛ لأنه الأصل، فانحلال وثيقة الضمان لا تعني سقوط الدين عن المضمون؛ لأن الدين يسقط بالاستيفاء أو الإبراء، ففسخ الكفالة لا يعني انفساخ عقد الدين، كالرهن فلو فسخ الرهن لا يفسخ عقد الدين (ابن قدامة، 1983م).

الفرع الثاني: اشتراط براءة الأصيل في الكفالة:

اختلف الفقهاء في صحة الكفالة عند اقترانها بشرط براءة الأصيل إلى قولين: القول الأول: يرى الحنفية والشافعية في أحد القولين جواز اشتراط براءة الأصيل من الدين إذا اشترط براءته؛ لأن الكفالة هنا بمعنى الحوالة، حتى لو كانت مقيدة بالدين الذي عليه (الكاساني، 1328م؛ الرافعي، 1977م). واستدلوا بالأدلة الآتية:

• سَلَمَةُ بْنُ الْأَكْوَعِ: "أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ أُتِيَ بِجَنَازَةٍ لِيُصَلِّيَ عَلَيْهَا، فَقَالَ: هَلْ عَلَيْهِ مِنْ دَيْنٍ، قَالُوا: لَا، فَصَلَّى عَلَيْهِ، ثُمَّ أُتِيَ بِجَنَازَةٍ أُخْرَى، فَقَالَ: هَلْ عَلَيْهِ مِنْ دَيْنٍ، قَالُوا: نَعَمْ، قَالَ: صَلُّوا عَلَى صَاحِبِكُمْ، قَالَ أَبُو قَتَادَةَ: عَلَيَّ دَيْنُهُ يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَصَلَّى عَلَيْهِ". (البخاري، 1398هـ، ص 96).

ما يستفاد من الحديث: أن فيه تصريح ببراءة المكفول، فإذا اشترط برئ (ابن حجر، 1398هـ).

• إن الدين الواحد لا يحل في ذمتين (الكاساني، 1328هـ).

يمكن الاعتراض على الأدلة السابقة بأن الحديث يتكلم عن كفالة الميت لا الحي، وأن الميت لا ذمة له؛ لأنها خربت بالموت، ولا يصح قياس الكفالة على الحوالة، فهذا قياس مع الفارق؛ لأن جوهر الكفالة الإستيثاق، وجاز أن يتعلق الحق بالذمتين، كما في عقد الرهن (ابن قدامة، 1968هـ).

القول الثاني: يرى المالكية والحنابلة والأصح عند الشافعية عدم جواز اشتراط براءة الأصل في الكفالة. (المواق، 1994م؛ ابن قدامة، 1968م؛ النووي، 1313هـ).

واستدلوا على ذلك بالأدلة الآتية (المواق، 1994م؛ ابن قدامة، 1968م):

• إنه شرط يخالف مقتضى عقد الضمان؛ لأن جوهر عقد الضمان التوثق لا إسقاط الدين عن الأصل حتى لو شرط ذلك لا يصح.

• المقصود من الدين التوثق وثبوته في الذمتين أكثر توثقا.

القول المختار: بالنظر إلى القولين السابقين نجد أن أدلة القول الثاني أولى بالاختيار وأقوى تعليلا وموافقة للأصول التي شرعت من أجلها الكفالة؛ وإن اشتراط براءة الأصل يتعارض مع أصل الكفالة، لأنها توثق للدين لا إسقاط له، فلا يجوز اشتراط هذا الشرط.

براءة الكفيل

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة أن الكفيل يبرأ من الدين إذا أدى المكفول (الموصلي، 1937م؛ الخطاب، 1992م؛ النووي، 1313هـ؛ ابن قدامة، 1968م).

اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة في براءة الكفيل إن أبرأه المكفول له، واختلفوا في براءة الأصل بعد إبراء الكفيل. (الموصلي، 1937م؛ الخطاب، 1992م؛ النووي، 1313هـ؛ ابن قدامة، 1968م).

يبرأ الكفيل من الدين إذا حلَّ ولم يطالب رب الدين الغريم، بل سكنت عنه المطالبة وكان الغريم معسرا، فتأخير رب الدين الغريم الموسر في الدين الحال إسقاط لكفالة الكفيل ضمنا، ولكن هذا مشروط بعلم الكفيل بالتأخير وسكوته عن ذلك. (الخطاب، 1992م).

يبرأ الكفيل من الدين إذا أبرأه الأصل؛ لأنه حقه وأسقطه، لكن له العود على الأصل؛ لأن إبراء الكفيل لا يعد إسقاطا للدين عن الأصل؛ لأنه رضي بالدين بلا كفيل، لكنه لو قال له أبرأتك من الحق

الذي لي قبلك، أو أنت بريء مما قبلك من الحق، فإنه يبرأ؛ لأن صيغة العموم أدخلت الدين في البراءة (ابن قدامة، 1968م).

يبرأ الكفيل من الدين إذا أبرأه الأصيل، ويحق لرب الدين الرجوع على المكفول عنه. (الحطاب، 1992م).

يبرأ الكفيل والمكفول عنه إذا أحال الكفيل المكفول له بالدين، وإذا تعدد الكفلاء وضمن كل واحد منهم الآخر، ثم أدى أحدهما أو أحال المكفول له برئت ذمتها وذمة الأصيل (ابن قدامة، 1968م). يبرأ الكفيل بالنفس إذا مات؛ ولا يطالب ورثة الكفيل بتسليم المكفول به؛ لبراءة ذمتهم منه، فالورثة يطالبون بما له لا بما عليه، وقاسوا عدم الرجوع على ورثة الكفيل على من عليه قصاص فلو مات لا يقتص من الورثة، وإنما يرجع بكفالة المال على تركة الكفيل إذا مات. (السرخسي، د.ت).

رجوع الكفيل على المكفول

لا خلاف عند الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة في صحة رجوع الكفيل على المكفول إن ضمن بإذنه؛ لأنه قضى دينه بأمره، ومن قضى دين غيره بإذنه صح رجوعه عليه بما أدى (البابري، 1970م؛ الحطاب، 1992؛ الرافعي، 1977م؛ ابن قدامة، 1968م). وإذا أدى الكفيل عن الأصيل رجوع عليه بما أدى عنه (الرافعي، 1977م). إذا أدى الكفيل الدين عن الأصيل قبل حلول أجله فليس له الرجوع على الأصيل قبل حلول الأجل؛ لأن الأجل حق للأصيل (السرخسي، د.ت).

أولاً: رجوع الكفيل على المكفول إذا كفل وأدى بغير إذنه.

القول الأول: يرى الحنفية والشافعية ورواية عند الحنابلة عدم جواز رجوع الكفيل على المكفول إذا أدى عنه بغير إذنه (الكاساني، 1994م؛ الرافعي، 1977م؛ ابن قدامة، 1968م). إذا لم يكفل بإذنه فلا يحق له الرجوع؛ لأنه كالمتبرع، وفي جبر المكفول له على قبول قولان، أشهرهما أنه يجبر وليس له حق الامتناع. (الكاساني، 1994م).

واستدل أصحاب هذا القول بالآتي:

- حديث أبي قتادة رضي الله عنه -بأن النبي -عليه الصلاة والسلام- صلى على الميت بعد ضمان دينه ولو صح الرجوع ما صلى عليه؛ لذلك قال الآن بردت عليه جلده من النار. (المنذري، 1417هـ، ص 377).
- وجه الدلالة: أن أبا قتادة رضي الله عنه أدى عن الميت بدون إذنه ولم يرجع عليه بما أدى (الفيومي، 2018م).
- من المعقول. أنه أداء دين الغير بدون أمره، وهذا متبرع والمتبرع لا يرجع (البابري، 1970م).
- القياس على الأضحية. فمن ذبح أضحية غيره بلا إذنه فلا يصح الرجوع عليه. (المرداوي، 2004م).
- إن الطالب بالاستيفاء ملك المال من الكفيل (البابري، 1970م).

يمكن مناقشة أدلة المانعين بأنكم أجزتم الرجوع على تركة الميت لمن تكفل بدينه بعد موته ولا يتصور أخذ إذنه، وصح رجوعه عليه، فلماذا منعتم الرجوع على الحي، مع أنه أقدر من الميت على الوفاء، وأما قولكم بأن من أدى عن الغير كان متبرعاً فهذا لا يسلم به؛ لأن القول قول من خرج من يده المال إذا قامت بينه تؤيد أنه أدى متبرعاً (الحطاب، 1992م).

وأما القياس على الأضحية فهذا قياس مع الفارق، لأن الأضحية عبادة والكفالة فيها معنى المعاوضة، وأما ملك طالب الاستيفاء للمال فلا يمنع رجوع الكفيل على المكفول.

القول الثاني: يرى المالكية والأصح عند الحنابلة أن الكفيل يرجع على الأصل حتى لو ضمن وأدى بغير إذنه. (الحطاب، 1992م؛ المرداوي، 2004م).

واستدل المجيزون بالأدلة الآتية: (الحطاب، 1992؛ الهوتي، 1968م)

• لو أدى رجل عن رجل دينه بغير إذنه فطالبه بما أدى فقال المكفول إنما أديت عني متبرعاً، فالقول قول الدافع بيمينه؛ لأن من خرج من يده المال عرف لماذا خرج، إلا إذا قامت قرينة تدل على كذب الدافع.

• إذا قضى الضامن دين الكفالة للمضمون له قبل أجله، فليس له الرجوع على المضمون عنه قبل حلول الأجل؛ لأنه متبرع بالتعجيل؛ وحق المضمون عنه أن يؤدي في الأجل.

القول المختار: بالنظر إلى القولين السابقين نجد أن القول الثاني أولى بالاعتبار؛ نظراً لقوة تعليلهم، ولكن يمكن الجمع بين الدليلين بأن يحمل القول الأول بعدم الرجوع على تبرع الكفيل، ويحمل القول الثاني في حال عدم التبرع.

ثانياً: الرجوع على الميت. اختلف الفقهاء في الرجوع على الميت على قولين:

القول الأول: يرى جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة والصاحبين من الحنفية، صحة الرجوع على الميت بدين الكفالة، وإذا أدى عنه رجع بالدين على التركة، وقيد المالكية الرجوع بكون الميت موسراً (الدسوقي، د.ت؛ الشربيني، 1994م؛ الهوتي، 1968م؛ الكاساني، 1328هـ). واستدلوا بالأدلة الآتية:

• ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال: قال ﷺ: "نَفْسُ الْمُؤْمِنِ مُعَلَّقَةٌ بِدَيْنِهِ حَتَّى يُقْضَى عَنْهُ" (الترمذي، 1966م، ص 375)

دلالة فقه الحديث: فيه دلالة على الحث على قضاء دين الميت، وهذا مقيد بمن ترك مالا يُقضى منه دينه (المباركفوري، د.ت).

• إن ديون الميت تقضى من التركة إن كان موسراً. (الشربيني، 1994م).

• إن الكفالة تصح عن الميت، والكفالة هنا بمعنى التحمل لا حقيقة الكفالة؛ لأن ذمة الميت قد خربت، ولا يرجع الكفيل على ورثة الميت إلا إذا علم أو ظن أو شك بأن له مالا ثم ظهر ذلك المال، رجع على الورثة ويؤخذ المال من تركته (الدسوقي، د.ت).

- إنه يصح التحمل عن الميت، والرجوع عليه متفرع على صحة الأداء عنه (المليطي، د.ت).
- القول الثاني: يرى أبو حنيفة عدم صحة الكفالة بدين الميت المفلس؛ فلا يجبر الكفيل على الأداء، وإذا أدى الكفيل لا يجوز له الرجوع على الورثة، واستدل أبو حنيفة بالأدلة الآتية: (المليطي، د.ت).
- إنه لم يعد للميت ذمة؛ لأنها خربت بالموت فسقط الدين بذلك.
- الدين فعل والميت عاجز عن الفعل.
- القاعدة عنده من قضى دين رجل بغير إذن منه فلا يرجع عليه.
- القول المختار: من خلال النظر في أقوال الفقهاء السابقة نرى أن أدلة القول الأول أقوى من تعليقات القول الثاني، لأنهم استدلو بنص حديث "نَفْسُ الْمُؤْمِنِ مُعَلَّقَةٌ بِدَيْنِهِ حَتَّى يُقْضَى عَنْهُ" ودلالة النص مقدمة على غيرها، وأن استدلال أصحاب القول الثاني بخراب ذمة الميت استدلال ضعيف، لكن لا يمنع خرابها استيفاء الدين من ماله؛ لأن الحق تعلق بالمال لا بالذمة، فديون الميت بعد الموت متعلقة بالمال لا بالذمة، ويمكن توجيه قول الفريق الثاني بانحراب الذمة يعني عدم اشغالها بالدين (الترمذي، 1966م).

الفرع الثالث

حالات انقضاء الكفالة:

- تعددت أقوال الفقهاء حول كيفية انتهاء عقد الكفالة، ويمكن بيان أهم هذه الأقوال على النحو الآتي: (الحطاب، 1992م؛ الكاساني، 1328هـ؛ ابن قدامة، 1983م؛ البغدادي، د.ت).
- فساد المكفول به. كبيع دراهم بدنانيير إلى أجل فهذا العقد فاسد، فكفالة الكفيل به باطلة لفساد العقد، فكل كفالة كانت أصلها عقد فاسد فهي فاسدة.
 - تنتهي كفالة النفس بموتها أو بإحضارها.
 - انقضاء الدين بالأداء أو الإبراء أو المقاصة.
 - إبراء المكفول له الكفيل.
 - المصالحة بين الكفيل أو الأصيل والمكفول له.
 - الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن اقتضاء الدين تحصيل ما يثبت في الذمة من مال بوسيلة من وسائل تحصيله المشروعة من ذي اختصاص.

• تنحصر أسباب الديون بما نشأ عن التزام عقدي، وديون نشأت بسبب تعد أو تقصير أو خطأ، وديون وجبت بإيجاب الشارع لها، وديون وجبت من الإمام من باب السياسة الشرعية، وديون نشأت بسبب الكفالة.

• تعد الكفالة من أقوى الوسائل الشرعية في اقتضاء الدين؛ لأنها تشغل ذمتين بالدين. التوصيات: أوصي الباحثين ببحث المسائل الأخرى المتعلقة باقتضاء الدين كالرهن والحجر والفلس وبحثها بشكل أوسع ومقارنتها مع قوانين المدنية، كما توصي الدراسة بمناقشة الأحكام الفقهية المتعلقة بالكفالة المصرفية، ومقارنتها مع الفقه الإسلامي.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن الفرس، أبو محمد عبد المنعم بن عبد الرحيم (2006) أحكام القرآن، ط1، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن المنذر، محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (2004) الإجماع، ط1، بيروت، دار المسلم للنشر والتوزيع.
- ابن الهمام، كمال الدين، محمد بن عبد الواحد السيواسي (1970) شرح فتح القدير على الهداية، ط1، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (1389) فتح الباري شرح صحيح البخاري، ط1، مصر، المكتبة السلفية.
- ابن حجر الهيتمي، تحفة المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، ط1، مصر، المكتبة التجارية الكبرى.
- ابن رشد، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (2004م) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ط1، القاهرة، دار الحديث - القاهرة.
- ابن عابدين، محمد أمين (1306هـ) رد المحتار على الدر المختار، ط1، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- ابن عرفة، محمد بن محمد ابن عرفة الورغي التونسي المالكي (2014) المختصر الفقهي، تحقيق حافظ عبد الرحمن محمد خير، ط1، الإمارات، مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية.
- ابن قدامة، محمد بن أحمد بن قدامة (1983) الشرح الكبير على المقنع، مصدر سابق، ط1، بيروت، الكتاب العربي للنشر والتوزيع.
- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (1414هـ) لسان العرب، ط1، بيروت، دار صادر.
- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (بدون تاريخ) البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ط2، بيروت، دار الكتاب الإسلامي.
- الأصبي، مالك بن انس (1994) المدونة، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- أفندي، علي حيدر (1991) درر الحكام في شرح مجلة الأحكام، ط1، بيروت، دار الجيل.
- الأنصاري، أبو يحيى زكريا الأنصاري الشافعي (1313هـ) أسنى المطالب في شرح روضة الطالب، ط1، مصر، المطبعة الميمنية.

البابرتي، محمد بن محمد بن محمود البابرتي (1970) العناية شرح الهداية، ط1، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

باشا، محمد قدری (1981) مرشد الحيران في معرفة أحوال الإنسان، ط2، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق.
البخاري، محمد بن إسماعيل (1993) الجامع الصحيح المسند المختصر من أمور النبي صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، بيروت، دار طوق النجاة.

البغدادي، غانم بن محمد البغدادي الحنفي (بدون تاريخ) مجمع الضمانات (بدون طبعة) بيروت، دار الكتاب الإسلامي.
البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (1968) كشف القناع (بدون طبعة) الرياض، مكتبة النصر الحديثة.
الترمذي، محمد بن عيسى (1966) سنن الترمذي، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
التفتازاني، مسعود بن عمر (1957م) شرح التوضيح على التلويح، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشرف (1986) كتاب التعريفات، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
الجندي، عبد الحميد، ضمان الوفاء بالديون في الفقه الإسلامي، بحث منشور في مؤتمر سلسلة الاقتصاد الإسلامي للقاء الخامس، مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر الشريف، ص 69-103.
الحصني، أبو بكر بن محمد بن عبد المؤمن بن حريز بن معلى الحسيني الحصني، (1994)، كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار، ط1، دمشق، دار الخير.
الحطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن (1984). تحرير الكلام في مسائل الالتزام، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان.

الحطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن (1992) مواهب الجليل شرح مختصر خليل، ط3، بيروت، دار الفكر.
الحلي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم الحلبي الحنفي (1998) مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة (بدون تاريخ) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، (بدون طبعة) بيروت، دار الفكر.
الدميري، كمال الدين، محمد بن موسى (2004) النجم الوهاج في شرح المنهاج، ط1، دار المنهاج، جدة، المملكة العربية السعودية.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1999) مختار الصحاح، ط5، بيروت، المكتبة العصرية.
الرافعي، عبد الكريم بن محمد (بدون تاريخ) فتح العزيز بشرح الوجيز (بدون طبعة) بيروت، دار الفكر.
الرحيبياني، مصطفى بن سعد (1994) مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، ط2، بيروت، المكتب الإسلامي.
الرصاص، محمد بن قاسم الأنصاري (1350هـ) شرح حدود ابن عرفه، ط1، بيروت، المكتبة العلمية.
الرمال، علي سيف (2021) أحكام الدين بين الكفالة والحوالة دراسة فقهية مقارنة، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية جامعة تعز فرع التربة - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي،
الرملي، محمد بن أبي العباس (1984) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، ط أخيرة، بيروت، دار الفكر.
الرملي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أحمد بن حمزة الرملي (2009)، فتح الرحمن بشرح زبد ابن رسلان، ط1، بيروت، دار المنهاج.

الزركشي، شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي (1993) شرح الزركشي على مختصر الخرقي، ط1، المملكة العربية السعودية، دار العبيكان.

- الزليعي، عثمان بن علي (1413هـ) تبين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشُّلِّي، ط1، القاهرة، المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق.
- السبكي، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن-تقي الدين-علي بن عبد الكافي السبكي (1999) رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، ط1، بيروت، عالم الكتب.
- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (بدون تاريخ) المبسوط، ط1، مصر، مطبعة السعادة.
- السلي، عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلي (2016م) الغاية في اختصار النهاية، ط1، بيروت، دار النوادر.
- السمرقندي، علاء الدين السمرقندي (1994) تحفة الفقهاء، ط2، بيروت، دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (1983) الأشباه والنظائر، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الشربيني، محمد بن محمد، الخطيب (1994) مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المهاج، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الشنقيطي، محمد بن محمد المختار، شرح زاد المستقنع، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية، <http://www.islamweb.net>، رقم الدرس 417.
- شيخ زاده، عبد الرحمن بن محمد بن سليمان، المعروف (1328هـ) مجمع الأثر في شرح ملتقى الأبحر، (بدون طبعة) ص2، تركيا، دار الطباعة العامرة.
- الشيرازي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف (بدون تاريخ) المذهب في فقه الإمام الشافعي (بدون طبعة) بيروت، دار الكتب العلمية.
- الصاوي، أحمد بن محمد الخلوئي (بدون تاريخ) الشرح الصغير على أقرب المسالك، (بدون طبعة) بيروت، دار المعارف.
- عبد المنعم، محمود عبد الرحمن (1999) معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، ط1، القاهرة، دار الفضيلة.
- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (2005) القاموس المحيط، ط8، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفيومي، أبو محمد حسن بن علي بن سليمان البدر الفيومي القاهري (2018) فتح القريب المجيب على الترتيب والترتيب للإمام المنذري، ط1، الرياض، مكتبة دار السلام.
- القراقي، شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن (1993) الذخيرة، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي. بيروت. النووي، يحيى بن شرف (1991) روضة الطالبين، ط1، بيروت، المكتب الإسلامي.
- القرطبي، محمد بن أحمد (1964)، الجامع لأحكام القرآن، ط1، القاهرة، دار الكتب.
- الكاساني، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود (1328هـ) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط1، مطبعة شركة المطبوعات العلمية، مصر.
- المازري، أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر التميمي المازري المالكي (2008) شرح التلقين، تحقيق سماحة الشيخ محمد المختار السلاوي، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
- المباركفوري، أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم (بدون تاريخ) تحفة الأحوذ في شرح سنن الترمذي (بدون طبعة) بيروت، دار الكتب العلمية.
- المجلسي، محمد بن محمد سالم المجلسي الشنقيطي (2015) لوامع الدرر في هتك أستار المختصر، ط1، نواكشوط-موريتانيا، دار الرضوان.
- المرداوي، علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان ابن أحمد السعدي (2004) التنقيح المشبع في تحرير أحكام المقنع، ط1، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

- المرداوي، علي بن سليمان (1995) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ط1، القاهرة، مطبعة السنة المحمدية.
- المرغيناني، برهان الدين أبو الحسن علي بن أبي بكر بن عبد الجليل (2004) الهداية في شرح بداية المبتدي، ط1، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- المزبد، مزبد إبراهيم بن صالح (1994) استيفاء الديون في الفقه الإسلامي، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المعهد العالي للقضاء.
- المطيعي، محمد نجيب (1407هـ) تكملة المجموع شرح المذهب، ط2، المملكة العربية السعودية، المكتبة السلفية-المدينة المنورة.
- مُلا خسرو، حسن بن عمار بن علي الوفائي الشرنبلالي الحنفي (1991) درر الحكام شرح غرر الأحكام، ط1، بيروت، دار إحياء الكتب العربية.
- المليطي، أبو المحاسن يوسف بن موسى الحنفي (بدون تاريخ) المعتمر من المختصر من مشكل الآثار، ط1، بيروت، عالم الكتب.
- المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي بن عبد الله، أبو محمد (1417هـ) الترغيب والترهيب، ط1، بيروت، دار، الكتب العلمية.
- المواق، محمد بن يوسف (1994) التاج والإكليل شرح مختصر خليل، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الموصللي، عبد الله بن محمود بن مودود الموصللي الحنفي (1937) الاختيار لتعليل المختار، ط1، القاهرة، مطبعة الحلبي.

References

- Ibn al-Faras, Abū Muḥammad ‘Abd al-Mun‘im ibn ‘Abd al-Raḥīm. (2006). *Aḥkām al-Qur‘ān*. Beirut: Dār Ibn Ḥazm li-al-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Ibn al-Mundhir, Muḥammad ibn Ibrāhīm al-Naysābūrī. (2004). *Al-Ijmā‘*. Beirut: Dār al-Muslim li-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Ibn al-Humām, Kamāl al-Dīn Muḥammad ibn ‘Abd al-Wāḥid al-Siwāsī. (1970). *Sharḥ Faṭḥ al-Qadīr ‘alā al-Hidāyah*. Cairo: Sharikat Maktabat wa-Maṭba‘at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awladih.
- Ibn Hajar al-‘Asqalānī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1389 AH). *Faṭḥ al-Bārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Cairo: Al-Maktabah al-Salafiyyah.
- Ibn Hajar al-Haytamī. (n.d.). *Tuḥfat al-Muḥtāj ilā Ma‘rifat Ma‘ānī Alfāz al-Minhāj*. Cairo: Al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- Ibn Rushd, Muḥammad ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn Aḥmad al-Qurṭubī. (2004). *Bidāyat al-Mujtahid wa-Nihāyat al-Muqtaṣid*. Cairo: Dār al-Ḥadīth.
- Ibn ‘Ābidīn, Muḥammad Amīn. (1306 AH). *Radd al-Muḥtār ‘alā al-Durr al-Mukhtār*. Cairo: Sharikat Maktabat wa-Maṭba‘at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awladih.
- Ibn ‘Arafah, Muḥammad ibn Muḥammad al-Warḥamī al-Tūnisī al-Mālikī. (2014). *Al-Mukhtaṣar al-Fiqhī*. Ed. Ḥāfiẓ ‘Abd al-Raḥmān Muḥammad Khayr. UAE: Mu‘assasat Khalaf Aḥmad al-Khabtūr li-al-A‘māl al-Khayriyyah.
- Ibn Qudāmāh, Muḥammad ibn Aḥmad ibn Qudāmāh. (1983). *Al-Sharḥ al-Kabīr ‘alā al-Muqni‘*. Beirut: Dār al-Kitāb al-‘Arabī.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram al-Anṣārī. (1414 AH). *Lisān al-‘Arab*. Beirut: Dār Ṣādir.
- Ibn Nujaym, Zayn al-Dīn ibn Ibrāhīm al-Miṣrī. (n.d.). *Al-Baḥr al-Rā‘iq Sharḥ Kanz al-Daqa‘iq*. Beirut: Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- Al-Aṣbahī, Mālik ibn Anas. (1994). *Al-Mudawwanah*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Afandī, ‘Alī Ḥaydar. (1991). *Durar al-Ḥukkām fī Sharḥ Majallat al-Aḥkām*. Beirut: Dār al-Jīl.

- Al-Anṣārī, Zakariyyā al-Anṣārī al-Shāfi'ī. (1313 AH). *Asnā al-Maṭālib fī Sharḥ Rawḍ al-Ṭālib*. Cairo: Al-Maṭba'ah al-Maymaniyyah.
- Al-Bābartī, Muḥammad ibn Muḥammad ibn Maḥmūd al-Bābartī. (1970). *Al-'Ināyah Sharḥ al-Hidāyah*. Cairo: Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awladih.
- Bāshā, Muḥammad Qadrī. (1981). *Murshid al-Hayrān fī Ma'rifat Aḥwāl al-Insān*. Cairo: Al-Maṭba'ah al-Amīriyyah.
- Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'il. (1993). *Al-Jāmi' al-Ṣaḥīḥ al-Musnad al-Mukhtaṣar min Umūr al-Nabī ﷺ wa-Sunanihi wa-Ayyāmihi*. Beirut: Dār Ṭawq al-Najāh.
- Al-Baghdādī, Ghānim ibn Muḥammad al-Baghdādī al-Ḥanafī. (n.d.). *Majma' al-Ḍamānāt*. Beirut: Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- Al-Buhūti, Maṣṣūr ibn Yūnus ibn Idrīs. (1968). *Kashshāf al-Qinā'*. Riyadh: Maktabat al-Naṣr al-Ḥadīthah.
- Al-Tirmidhī, Muḥammad ibn Ṭsā. (1966). *Sunan al-Tirmidhī*. Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Taftāzānī, Maṣ'ūd ibn 'Umar. (1957). *Sharḥ al-Tawḍīḥ 'alā al-Talwīḥ*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Jurjānī, 'Alī ibn Muḥammad al-Sharīf. (1986). *Kitāb al-Ta'rīfāt*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Jundī, 'Abd al-Ḥamīd. (n.d.). *Ḍamān al-Wafā' bi-al-Duyūn fī al-Fiqh al-Islāmī*. Paper presented at Mu'tamar Silsilat al-Iqtisād al-Islāmī.
- Al-Ḥiṣnī, Abū Bakr ibn Muḥammad al-Ḥusaynī al-Ḥiṣnī. (1994). *Kifāyat al-Akhyār fī Ḥall Ghāyat al-Ikhtisār*. Damascus: Dār al-Khayr.
- Al-Ḥaṭṭāb, Muḥammad ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Raḥmān. (1984). *Taḥrīr al-Kalām fī Masā'il al-Ilṭizām*. Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Ḥaṭṭāb, Muḥammad ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Raḥmān. (1992). *Mawāhib al-Jalīl Sharḥ Mukhtaṣar Khalīl*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Ḥalabī, Ibrāhīm ibn Muḥammad al-Ḥanafī. (1998). *Majma' al-Anhur fī Sharḥ Multaqā al-Abḥur*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Dusūqī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn 'Arafah. (n.d.). *Hāshiyat al-Dusūqī 'alā al-Sharḥ al-Kabīr*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Damīrī, Muḥammad ibn Mūsā. (2004). *Al-Najm al-Waḥḥāj fī Sharḥ al-Minhāj*. Jeddah: Dār al-Minhāj.
- Al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr ibn 'Abd al-Qādir. (1999). *Mukhtār al-Ṣiḥāḥ*. Beirut: Al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- Al-Rāfi'ī, 'Abd al-Karīm ibn Muḥammad. (n.d.). *Fatḥ al-'Azīz bi-Sharḥ al-Wajīz*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Ruḥaybānī, Muṣṭafā ibn Sa'd. (1994). *Maṭālib Ūlī al-Nuḥā fī Sharḥ Ghāyat al-Muntahā* (2nd ed.). Beirut: Al-Maktab al-Islāmī.
- Al-Raṣṣā', Muḥammad ibn Qāsim al-Anṣārī. (1350 AH). *Sharḥ Ḥudūd Ibn 'Arafah*. Beirut: Al-Maktabah al-'Ilmiyyah.
- Al-Rammāl, 'Alī Sayf. (2021). *Aḥkām al-Dayn Bayna al-Kafālah wa-al-Ḥawālah: Dirāsah Fiqhiyyah Muqāranah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, University of Taiz.
- Al-Ramlī, Muḥammad ibn Abī al-'Abbās. (1984). *Nihāyat al-Muḥṭāj ilā Sharḥ al-Minhāj*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Ramlī, Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Aḥmad ibn Ḥamzah. (2009). *Fatḥ al-Raḥmān bi-Sharḥ Zubad Ibn Raslān*. Beirut: Dār al-Minhāj.
- Al-Zarkashī, Shams al-Dīn Muḥammad ibn 'Abd Allāh. (1993). *Sharḥ al-Zarkashī 'alā Mukhtaṣar al-Khiraqī*. Saudi Arabia: Dār al-'Ubaykān.

- Al-Zaylaʿī, ʿUthmān ibn ʿAlī. (1413 AH). *Tabyīn al-Ḥaqāʾiq Sharḥ Kanz al-Daqāʾiq wa-Ḥāshiyat al-Shilbī*. Cairo: Al-Maṭbaʿah al-Amīriyyah.
- Al-Subkī, Taj al-Dīn ʿAbd al-Wahhāb ibn ʿAlī. (1999). *Rafʿ al-Ḥājib ʿan Mukhtaṣar Ibn al-Ḥājib*. Beirut: ʿĀlam al-Kutub.
- Al-Sarakhsī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn Abī Sahl. (n.d.). *Al-Mabsūṭ*. Egypt: Maṭbaʿat al-Saʿādah.
- Al-Sulamī, ʿIzz al-Dīn ʿAbd al-ʿAzīz ibn ʿAbd al-Salām. (2016). *Al-Ghāyah fī Ikhtīṣār al-Nihāyah*. Beirut: Dār al-Nawādir.
- Al-Samarqandī, ʿAlāʾ al-Dīn. (1994). *Tuḥfat al-Fuqahāʾ* (2nd ed.). Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn ʿAbd al-Raḥmān. (1983). *Al-Ashbāḥ wa-al-Naẓāʾir*. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Shirbīnī, Muḥammad ibn Muḥammad al-Khaṭīb. (1994). *Mughnī al-Muḥtāj ilā Maʿrifat Maʿānī Alfāz al-Minhāj*. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Shinqīṭī, Muḥammad ibn Muḥammad al-Mukhtār. (n.d.). *Sharḥ Zād al-Mustaqnī* [Audio lectures transcribed by Islamweb]. Retrieved from Islamweb.
- Shaykhzādah, ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Sulaymān. (1328 AH). *Majmaʿ al-Anhur fī Sharḥ Multaqā al-Abḥur*. Turkey: Dār al-Ṭibāʿah al-ʿĀmirah.
- Al-Shīrāzī, Abū Ishāq Ibrāhīm ibn ʿAlī ibn Yūsuf. (n.d.). *Al-Muḥadhdhab fī Fiqh al-Imām al-Shāfiʿī*. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Ṣāwī, Aḥmad ibn Muḥammad al-Khalwatī. (n.d.). *Al-Sharḥ al-Ṣaghīr ʿalā Aqrab al-Masālik*. Beirut: Dār al-Maʿārif.
- ʿAbd al-Munʿim, Maḥmūd ʿAbd al-Raḥmān. (1999). *Muʿjam al-Muṣṭalahāt wa-al-Alfāz al-Fiqhiyyah*. Cairo: Dār al-Faḍīlah.
- Al-Fayrūzābādī, Majd al-Dīn Muḥammad ibn Yaʿqūb. (2005). *Al-Qāmūs al-Muḥīṭ* (8th ed.). Beirut: Muʿassasat al-Risālah.
- Al-Fayyūmī, Ḥasan ibn ʿAlī al-Qāhirī. (2018). *Faṭḥ al-Qarīb al-Mujīb ʿalā al-Tarḥīb wa-al-Tarḥīb li-al-Imām al-Mundhirī*. Riyadh: Maktabat Dār al-Salām.
- Al-Qarāfī, Aḥmad ibn Idrīs. (1993). *Al-Dhakhīrah*. Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Nawawī, Yahyā ibn Sharaf. (1991). *Rawḍat al-Ṭalībīn*. Beirut: Al-Maktab al-Islāmī.
- Al-Qurṭubī, Muḥammad ibn Aḥmad. (1964). *Al-Jāmiʿ li-Aḥkām al-Qurʾān*. Cairo: Dār al-Kutub.
- Al-Kāsānī, Abū Bakr ibn Masʿūd. (1328 AH). *Badaʾīʿ al-Ṣanāʾīʿ fī Tartīb al-Sharāʾīʿ*. Egypt: Maṭbaʿat Sharikat al-Maṭbuʿāt al-ʿIlmiyyah.
- Al-Māzarī, Muḥammad ibn ʿAlī al-Tamīmī. (2008). *Sharḥ al-Talqīn* (ed. Muḥammad al-Mukhtār al-Salāmī). Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Mubārakfūrī, Muḥammad ʿAbd al-Raḥmān. (n.d.). *Tuḥfat al-Aḥwadhī bi-Sharḥ Sunan al-Tirmidhī*. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Majlisī al-Shinqīṭī, Muḥammad ibn Muḥammad Sālim. (2015). *Lawāmiʿ al-Durar fī Hatk Astār al-Mukhtaṣar*. Nouakchott: Dār al-Riḍwān.
- Al-Mardāwī, ʿAlāʾ al-Dīn ʿAlī ibn Sulaymān. (2004). *Al-Tanqīḥ al-Mushbīʿ fī Taḥrīr Aḥkām al-Muqnīʿ*. Riyadh: Maktabat al-Rushd.
- Al-Mardāwī, ʿAlī ibn Sulaymān. (1995). *Al-Inṣāf fī Maʿrifat al-Rājiḥ min al-Khilāf*. Cairo: Maṭbaʿat al-Sunnah al-Muḥammadiyyah.

- Al-Marghīnānī, Burhān al-Dīn ‘Alī ibn Abī Bakr. (2004). *Al-Hidāyah fī Sharḥ Bidāyat al-Mubtadī*. Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- Al-Mazīd, Mazīd Ibrāhīm Ṣāliḥ. (1994). *Istifā’ al-Duyūn fī al-Fiqh al-Islāmī* (Doctoral dissertation). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.
- Al-Muṭīrī, Muḥammad Najīb. (1407 AH). *Takmilat al-Majmū‘ Sharḥ al-Muḥadhdhab* (2nd ed.). Medina: Al-Maktabah al-Salafiyyah.
- Mullā Khusraw, Ḥasan ibn ‘Ammār al-Ḥanafī. (1991). *Durar al-Ḥukkām Sharḥ Ghurar al-Aḥkām*. Beirut: Dār Iḥyā’ al-Kutub al-‘Arabiyyah.
- Al-Malīṭī, Yūsuf ibn Mūsā al-Ḥanafī. (n.d.). *Al-Muṭaṣṣar min al-Mukhtaṣar min Mushkil al-Āthār*. Beirut: ‘Ālam al-Kutub.
- Al-Mundhirī, ‘Abd al-‘Azīm ibn ‘Abd al-Qawī. (1417 AH). *Al-Tarḥīb wa-al-Tarḥīb*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Mawwāq, Muḥammad ibn Yūsuf. (1994). *Al-Tāj wa-al-Ikhlāf Sharḥ Mukhtaṣar Khalīl*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Mawṣilī, ‘Abd Allāh ibn Maḥmūd ibn Mawdūd. (1937). *Al-Ikhtiyār li-Ta’līl al-Mukhtār*. Cairo: Maṭba‘at al-Ḥalabī.



Rights of Persons with Visual Impairments and Their Empowerment for Social Inclusion in the Light of Islamic Education: A Field Study among Teachers in Saudi Arabian Schools.

Hassan Ibrahim Mohammed Kariri*

Hassankriri3@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the rights of persons with visual impairments and examine the extent to which they are empowered to achieve social inclusion in light of Islamic education. It also sought to assess the reality of implementing these rights and to identify the obstacles hindering their realization from the perspectives of Saudi teachers. Furthermore, the study investigated differences in participants' responses according to gender, age, years of experience, and educational qualification. The study adopted a descriptive-analytical approach and utilized a questionnaire consisting of 20 items distributed across four dimensions. After establishing its validity and reliability, the instrument was administered to a stratified random sample of 100 male and female teachers from schools in the Jazan region that enroll students with visual impairments during the first semester of the 2024–2025 academic year. The findings revealed that teachers demonstrated a strong awareness of the rights of persons with visual impairments from an Islamic educational perspective, with the dimension of human dignity and equality ranking first, achieving a mean score of 3.90. The overall mean score for the implementation of these rights was 3.73, indicating a noticeable gap between legislative provisions and actual practice. The most prominent issues were the incomplete enforcement of disability-related legislation ($M = 3.91$) and the limited employment opportunities available to persons with visual impairments ($M = 3.87$). Regarding obstacles, the overall mean score was 3.15, with low societal awareness of the rights of persons with visual impairments ($M = 3.32$) and the high cost of assistive technologies ($M = 3.31$) identified as the most significant barriers. In contrast, insufficient teacher training ranked last among the obstacles ($M = 2.98$). The role of Islamic education in empowering persons with visual impairments achieved the highest overall mean score ($M = 4.05$), particularly in reducing negative societal perceptions of disability ($M = 4.27$). The results further indicated that there were no statistically significant differences attributable to gender or educational qualification. However, statistically significant differences were found in favor of older participants (50 years and above) and those with extensive teaching experience (more than 15 years).

Keywords: rights of persons with visual impairments, social inclusion, Islamic education, empowerment, visual impairment

* Ph.D. in Foundations of Islamic Education, Department of Educational Leadership and Policy, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Kariri, H. I. M. (2026). The Rights of Persons with Visual Impairments and Their Empowerment for Social Inclusion in the Light of Islamic Education: A Field Study among Teachers in Saudi Arabian Schools, *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 704 -738.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

حقوق المعاقين بصرياً ومدى تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (دراسة ميدانية على المعلمين بمدارس المملكة العربية السعودية)

حسن إبراهيم محمد كيري *

Hassankriri3@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على حقوق المعاقين بصرياً ومدى تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية، وقياس واقع تفعيل هذه الحقوق والعقبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين السعوديين، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور، بعد التحقق من صدقها وثباتها، طبقت الأداة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (100) معلم ومعلمة بمدارس منطقة جازان التي تضم طلاباً من ذوي الإعاقة البصرية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2024-2025م. وقد خلصت النتائج إلى أن المعلمين أظهروا وعياً دينياً راسخاً بحقوق المعاقين بصرياً، تصدرتها "الكرامة الإنسانية والمساواة" بمتوسط (3.90). كما سجل واقع تفعيل الحقوق متوسطاً (3.73)، مع فجوة واضحة بين النصوص والتطبيق، وأبرزها عدم تطبيق التشريعات كاملاً (3.91) ومحدودية فرص العمل (3.87)، وجاءت العقبات بمتوسط (3.15)، تصدرها تدني الوعي المجتمعي (3.32) وارتفاع تكاليف التقنيات المساعدة (3.31)، بينما جاء نقص تدريب المعلمين في المرتبة الأخيرة (2.98)، وحظي دور التربية الإسلامية في التمكين بأعلى متوسط (4.05)، وبخاصة قدرتها على الحد من النظرة السلبية للإعاقة (4.27)، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة وفقاً للجنس والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق لصالح الفئات العمرية الأكبر (50 سنة فأكثر) وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 15 سنة).

الكلمات المفتاحية: حقوق المعاقين بصرياً، الاندماج المجتمعي، التربية الإسلامية، التمكين، الإعاقة

البصرية.

* دكتوراه أصول التربية الإسلامية - قسم القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: كيري، إ. م. (2026). حقوق المعاقين بصرياً ومدى تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (دراسة

ميدانية على المعلمين بمدارس المملكة العربية السعودية)، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 15، (1)، 704 - 738

أولاً: المقدمة:

تحظى حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية باهتمام متزايد في المجتمعات العربية والإسلامية، خاصة في ضوء التحولات التشريعية والتنموية التي تشهدها المملكة العربية السعودية ضمن رؤية 2030، والتي أكدت على تمكين جميع فئات المجتمع، وعلى رأسها ذوو الإعاقة، والمشاركة الفاعلة في مسيرة التنمية الوطنية. وقد صدرت الأنظمة واللوائح التي تكفل هذه الحقوق، مثل اللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (جريدة أم القرى، 2024)، ما يعكس التزام المملكة بتوفير حياة كريمة لهذه الفئة. وتأتي التربية الإسلامية، بمنظومتها القيمية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، لتشكل إطاراً أصيلاً لحماية حقوق المعاقين بصرياً، حيث تقوم على مبادئ المساواة والعدالة والتكافل والكرامة الإنسانية، ما يجعلها مرجعية مهمة لتوجيه السياسات والممارسات التعليمية والاجتماعية الدامجة، وقد أكدت دراسات سابقة (كالبيومي، 2021؛ الشوكي، 2025) على أهمية البعد القيمي في تمكين ذوي الإعاقة. وعلى الصعيد العملي، أثبتت تجارب عربية حديثة أن إشراك ذوي الإعاقة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لا يعزز ثقتهم بأنفسهم فحسب، بل يحول قضيتهم من مجرد شأن إنساني إلى قضية تنمية ومواطنة فاعلة (فياض، 2025).

ورغم وضوح التشريعات ورسوخ القيم الإسلامية، إلا أن الممارسات الميدانية لا تزال تشير إلى وجود فجوة بين النصوص النظرية والتطبيق العملي، وضعف في الوعي المجتمعي أحياناً، وقصوراً في إعداد الكوادر التعليمية والتقنيات المساندة في مؤسسات أخرى (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2025؛ بينه، 2024). ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة ميدانية تقيس آراء المعلمين أنفسهم - كونهم الفئة الأقرب للميدان التربوي - حول حقوق المعاقين بصرياً، وواقع تفعيلها، والعقبات التي تواجه تمكينهم، ودور التربية الإسلامية في تجاوز هذه العقبات.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تعاني فئة ذوي الإعاقة البصرية في المجتمعات العربية، وعلى رأسها المملكة العربية السعودية، من تحديات، تحد من اندماجهم المجتمعي الكامل، رغم من وجود تشريعات وأنظمة متقدمة تضمن حقوقهم، وقيم إسلامية راسخة تدعو إلى رعايتهم وتمكينهم. وتتمثل المشكلة في وجود فجوة واضحة بين هذه النصوص (الشرعية والقانونية) وبين واقع التطبيق الفعلي في المؤسسات التعليمية والمجتمعية. وتزداد المشكلة تعقيداً في ضوء ما كشفتته الدراسات السابقة من تحديات متكررة على المستويين العربي والعالمي:

حيث أظهرت دراسة شجادة (2021) ضعف الخدمات التعليمية والتأهيلية وقصوراً إدارياً في مؤسسات رعاية المكفوفين، وكشفت دراسة الحمودي وآخرون (2023) معاناة الطلاب المكفوفين من العزلة ورفض الأقران وضعف الدعم المؤسسي في مدارس جدة.

كما أكدت دراسة Morris (2014) محدودية الممارسات التدريسية الدامجة في ويلز، ودراسة Parvin (2015) صعوبات الإدماج الاجتماعي، بسبب العزلة، ودراسة Modisi (2019) نقص الموارد والوسائل التعليمية في جنوب إفريقيا، ودراسة ElKhereiji (2019) غياب الدعم المؤسسي وضعف الكفاءة الذاتية لدى الطلاب الجامعيين المكفوفين في السعودية، ودراسة Hewett (2020) تحديات الانتقال إلى التعليم العالي، ودراسة Iqbal وآخرون (2023) نقص تدريب المعلمين، ودراسة Muthukumaran (2023) صعوبة الوصول إلى التقنيات التعليمية، ودراسة Alghurabi (2024) ضعف الوعي المؤسسي وقلة المواد الميسرة، ودراسة Hernández Sánchez (2025) الحاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين.

ورغم كثرة الدراسات السابقة، إلا أنها لم تجمع بين حقوق المعاقين بصرياً والتربية الإسلامية في إطار ميداني واحد، كما أنها نادراً ما استقصت آراء المعلمين في السياق السعودي بشكل معمق، رغم أن المعلمين هم الأكثر احتكاكاً بهذه الفئة ومؤشراً حقيقياً على نجاح أو فشل جهود الدمج والتمكين، ولذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما حقوق المعاقين بصرياً وآليات تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية؟
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما حقوق المعاقين بصرياً التي تمكنهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً التي تمكنهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما أبرز العقبات التي تواجه تفعيل حقوق المعاقين بصرياً في تحقيق اندماجهم المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين؟
4. ما دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً وتحقيق اندماجهم المجتمعي من وجهة نظر المعلمين؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

1. التعرف على حقوق المعاقين بصرياً التي تمكنهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية.
2. دراسة واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً في المدارس السعودية، بما يسهم في اندماجهم المجتمعي وفق مبادئ التربية الإسلامية.
3. الكشف عن أبرز العقبات التي تواجه تفعيل حقوق المعاقين بصرياً في تحقيق اندماجهم المجتمعي.

4. بيان دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً وتحقيق اندماجهم المجتمعي.
5. الكشف عن الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً للمتغيرات (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

رابعاً: أهمية الدراسة:

1. تسد هذه الدراسة فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات الميدانية التي جمعت بين حقوق المعاقين بصرياً والتربية الإسلامية في سياق سعودي.
 2. تقدم إطاراً نظرياً متكاملًا، يربط القيم الإسلامية بالتشريعات الوطنية الحديثة.
 3. تثرى المكتبة العربية بدراسة ميدانية حديثة (2026) يمكن الاستناد إليها في دراسات لاحقة.
 4. تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في مجال التربية الخاصة والتربية الإسلامية.
 5. تقدم نتائج وتوصيات قابلة للتطبيق المباشر في المدارس السعودية.
 6. تساعد وزارة التعليم في تطوير سياسات وبرامج دمج ذوي الإعاقة البصرية.
 7. تزود المعلمين بأدوات ومفاهيم عملية للتعامل مع الطلاب المكفوفين.
 8. تسهم في رفع وعي المجتمع بأهمية دمج المكفوفين من منظور إسلامي وإنساني.
- #### خامساً: حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على حقوق المعاقين بصرياً وتمكينهم من الاندماج المجتمعي، كما ركزت على دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً.
 2. الحدود المكانية: أجريت الدراسة الميدانية في مدارس منطقة جازان بالملكة العربية السعودية، والتي توجد بها حالات إعاقة بصرية من الطلاب المسجلين، وذلك لضمان أن تكون استجابات المعلمين مبنية على خبرة فعلية وواقع معاش وليس على تصورات نظرية مجردة.
 3. الحدود البشرية: اقتصرَت عينة الدراسة الميدانية على المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس منطقة جازان التي تضم طلاباً من ذوي الإعاقة البصرية.
 4. الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024-2025م.
- #### سادساً: مصطلحات الدراسة:

1. حقوق المعاقين بصرياً: هي مجموعة الضمانات القانونية والإنسانية التي تكفل للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية فرصاً متكافئة في التعليم والعمل والرعاية الصحية والمشاركة المجتمعية (الزيات، 2010).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها تلك الحقوق التي نصت عليها التشريعات السعودية (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ولانحته التنفيذية) والتربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية)، والتي ثبت من خلال آراء عينة الدراسة أنها تسهم في تمكين المعاقين بصرياً من الاندماج المجتمعي.

2. الاندماج المجتمعي: هو عملية انخراط الأفراد من ذوي الإعاقة في مختلف الأنشطة الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية على نحو متكافئ مع الآخرين، بحيث يصبحون جزءاً عضواً من النسيج المجتمعي (Hall & Midgley, 2004). ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه درجة مشاركة المعاقين بصرياً في مؤسسات المجتمع المختلفة (تعليمية، اجتماعية، مهنية) وفقاً لتقديرات المعلمين، وقدرتهم على أداء أدوارهم الاجتماعية دون تمييز أو عزل.
 3. التربية الإسلامية: هي منظومة متكاملة من المبادئ والقيم والأحكام التربوية المستندة إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، وتهدف إلى تربية الإنسان المسلم تربية شاملة متوازنة في جوانبها الروحية والعقلية والجسدية والاجتماعية (العساف، 2017). ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة المفاهيم والقيم الإسلامية المستخلصة من النصوص الشرعية (مثل المساواة، والتكافل، والكرامة، ورفع المشقة، والعدالة) التي تعزز حقوق ذوي الإعاقة البصرية وتدعو إلى رعايتهم وضمان تمكينهم.
 4. الإعاقة البصرية: فقدان أو ضعف في القدرة البصرية بدرجة تحد من أداء الفرد لأنشطته اليومية بشكل طبيعي، وتشمل العمى الكلي وضعف البصر الشديد الذي لا يمكن تصحيحه بالنظارات الطبية (منظمة الصحة العالمية، 2019). ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الفئة من الأفراد الذين يعانون من فقدان جزئي أو كلي للبصر، ويحتاجون - وفقاً لتقديرات المعلمين أفراد العينة - إلى دعم تشريعي وتربوي وتقني لتحقيق اندماجهم المجتمعي.
 5. التمكين: هو عملية منح الأفراد أو الجماعات القدرة على السيطرة على مواردهم وقراراتهم بما يعزز من مشاركتهم الفاعلة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (Zimmerman, 2000). ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجمل الإجراءات والبرامج والأنشطة (التعليمية، التدريبية، التشريعية، التقنية) التي تتيح للمعاقين بصرياً ممارسة حقوقهم وتحقيق المشاركة الفاعلة في المجتمع، في ضوء القيم الإسلامية ومبادئها.
 6. المعلمون: هم المعلمون والمعلمات العاملون في مدارس المملكة العربية السعودية (المراحل الثلاث: ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمنطقة جازان خلال العام الدراسي 2024-2025.
- الإطار النظري:**

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة أربعة محاور رئيسة، تتكامل فيما بينها لتشكيل الأساس المعرفي والمنهجي للبحث، حيث يبدأ بحقوق المعاقين بصرياً كمفهوم تشريعي وحقوق، ثم ينتقل إلى الاندماج المجتمعي كآلية تطبيقية، يليها دور التربية الإسلامية كمنظومة قيمية داعمة، وأخيراً التمكين المجتمعي

كفاية ونتاج لهذه الحقوق والقيم. وقد اعتمد الباحث في تأصيل هذه المحاور على مجموعة من المصادر والمراجع العلمية المتخصصة، مع ربط الجانب النظري بالتطبيقات العملية في المجتمع السعودي في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية.

المحور الأول: حقوق المعاقين بصرياً:

1. مفهوم حقوق المعاقين بصرياً:

تُعرف الإعاقة البصرية بأنها فقدان البصر بشكل كلي أو جزئي، سواء كان خلقياً أو طارئاً، ويعرّف المجمع الفقهي الإسلامي المعاق بأنه "الشخص العاجز عقلياً أو جسدياً أو جسدياً عن القيام بالأعمال التي يحتاج إليها مقارنةً بالشخص السليم، أما مصطلح "ذو الاحتياجات الخاصة"، فقد راعى هذا المصطلح نفسية المعاق وفيه تخفيف على مشاعره، وهو ما يتوافق مع ما أمرنا به الإسلام من حسن معاملة المعاق حتى باللفظ، وتشير التقديرات العالمية إلى أن عدد المعاقين في العالم يصل إلى حوالي 900 مليون شخص، 70% منهم في البلدان النامية. (السعيد، 2006).

وتمثل حقوق المعاقين بصرياً مجموعة من الحقوق الأساسية التي كفلتها الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية، وتشمل الحق في الحياة الكريمة، والحق في التعليم والتأهيل، والحق في العمل، والحق في المشاركة المجتمعية، والحق في الرعاية الصحية والاجتماعية، وتقوم النظرة الإسلامية نحو المعاق على أسس ثلاثة: حفظ كرامته، وإثبات أن له حقوقاً وعليه واجبات، والمساواة بينه وبين أفراد المجتمع. (المجمع الفقهي الإسلامي، د. ت).

2. حقوق المعاقين بصرياً في التشريعات السعودية والاتفاقيات الدولية:

أولاً: الاتفاقيات الدولية:

صادقت المملكة العربية السعودية على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عام 2006، والتي أكدت على مبدأ عدم التمييز، وتكافؤ الفرص، وإمكانية الوصول، والمساواة بين الرجال والنساء من ذوي الإعاقة، كما تنص المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على حق كل فرد في التعليم، وهو ما يشمل الأشخاص ذوي الإعاقة.

كما أصدرت المملكة العربية السعودية مجموعة من الأنظمة التي تعزز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنها نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واللائحة التنفيذية التابعة له، كما أطلقت هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة برامج مختلفة تؤكد التزام الدولة بتمكين هذه الفئة، وضمان مشاركتها الفاعلة في المجتمع، ومع ذلك فإن الممارسات الواقعية تكشف عن وجود تحديات تتعلق بضعف المتابعة وغياب آليات رقابية صارمة تكفل التطبيق الفعلي، وهو ما يبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات طويلة الأمد وتخصيص موارد مالية وبشرية كافية، حتى تتحول تلك السياسات من مجرد نصوص إلى إجراءات عملية يلمس أثرها المكفوفون في حياتهم اليومية (شحادة، 2021).

ثانياً: التشريعات السعودية:

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن أبرز التشريعات في هذا المجال:

- نظام رعاية المعوقين الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/37) بتاريخ 1421/9/23هـ، والذي يهدف إلى توفير الرعاية الشاملة للمعوقين في المجالات الصحية والتعليمية والاجتماعية والمهنية والتأهيلية.
 - حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/73) بتاريخ 1441/7/30هـ، والذي يهدف إلى حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها.
 - هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة التي تأسست بأمر ملكي لتحل محل البرنامج الوطني لرعاية المعوقين، وتتولى الإشراف على كل ما يتعلق بشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة.
 - دعم التوظيف: حيث ألزمت الأنظمة الجهات الحكومية والخاصة بتخصيص نسبة 4% من وظائفها للأشخاص ذوي الإعاقة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2025)، (الحديدي، 1998).
3. حقوق المعاقين بصرياً في ضوء التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية هي المنظومة المتكاملة التي تعنى بتنشئة الإنسان على القيم والمبادئ الإسلامية، وتهدف إلى تحقيق العبودية لله، وإعمار الأرض، وتزكية النفس، وبناء الشخصية المسلمة المتوازنة، وتتجلى مكانة المعاقين بصرياً في الإسلام من خلال إقرار مجموعة من الحقوق الأساسية:

أولاً: الحقوق التعليمية:

أوجب الإسلام طلب العلم على كل مسلم ومسلمة دون تمييز، قال تعالى: (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) [المجادلة: 11]، وقد حرصت الشريعة على تيسير سبل التعليم للمكفوفين، فجاءت الرخصة الشرعية في التخفيف عنهم في الأحكام كالصلاة وغيرها.

كما يعد التعليم من أبرز الحقوق التي أقرتها القوانين الدولية، وأكدت عليها التربية الإسلامية، فقد جعل الإسلام طلب العلم واجبا على كل مسلم ومسلمة، ومن هذا المنطلق فإن لذوي الإعاقة البصرية الحق الكامل في الحصول على تعليم يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، ويوفر لهم الوسائل التي تسهل عملية التعلم، مثل الكتب المكتوبة بطريقة برايل أو استخدام الوسائط التقنية الناطقة، كما أن توفير فرص تعليمية متكافئة لهم بفتح المجال أمام اندماجهم الفعلي في المجتمع ويقوي ثقتهم بأنفسهم، ويعد التعليم الدامج من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها تجسيد مبادئ المساواة التي دعا إليها الإسلام وتحويلها إلى واقع ملموس (Alghurabi, 2024).

وعلى الرغم من أن الأنظمة السعودية والاتفاقيات الدولية قد نصت بشكل واضح على ضمان حق ذوي الإعاقة البصرية في التعليم، إلا أن الممارسة العملية تكشف عن وجود تفاوت في درجة الالتزام بين المؤسسات التعليمية، فبينما نجد بعض المدارس والجامعات قد بادرت إلى توفير قاعات مجهزة ووسائل

تعليمية مساعدة، مثل الكتب بطريقة برايل أو البرامج التقنية الناطقة، ما تزال مؤسسات أخرى تعاني من قصور في توفير بيئة تعليمية ملائمة، وهذا التباين يعكس فجوة حقيقية بين ما تنص عليه القوانين وما يتم تطبيقه على أرض الواقع، الأمر الذي يستدعي وضع سياسات أكثر إلزامية وبرامج تدريب متخصصة للمعلمين، ليكونوا قادرين على التعامل بكفاءة مع الطلاب المكفوفين (Morris, 2014).

ثانياً: الحقوق الاجتماعية:

أكد الإسلام على دمج المكفوفين في المجتمع، ومن أبرز الأدلة:

● قصة عبد الله بن أم مكتوم الأعمى الذي عاتبه الله فيه نبيه في سورة "عبس"، وجاء العتاب الإلهي للنبي صلى الله عليه وسلم عندما أعرض عنه وانشغل بدعوة كفار قريش، وكان النبي صلى الله عليه وسلم كلما رآه يقول: "أهلاً بمن عاتبني فيه ربي".

● تثبيت مبدأ المساواة في الحديث النبوي: "إن الله لا ينظر إلى أجسامكم ولا إلى صوركم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم" (رواه مسلم).

كما جاء الإسلام ليؤكد قيم الأخوة والتكافل بين أفراد المجتمع، وهي قيم تشمل بشكل مباشر دعم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية ومساندتهم في مختلف جوانب حياتهم، فتمكينهم من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية وإزالة العوائق التي قد تحد من قدرتهم على ممارسة أدوارهم الطبيعية يعد حقاً أصيلاً لا يقل أهمية عن حقهم في التعليم، بل إن التواصل الفعال مع الآخرين يمثل شرطاً أساسياً لتحقيق اندماجهم الكامل داخل المجتمع، ومن هنا تبرز الحاجة إلى إطلاق مبادرات توعوية وحملات مجتمعية، تشجع على دمج المكفوفين وتعزز النظر إليهم كشركاء في التنمية، لا كأعباء على المجتمع (الحمودي وآخرون، 2023).

كما تسهم الجمعيات الأهلية إلى جانب بعض المبادرات الحكومية في تشجيع مشاركة ذوي الإعاقة البصرية في الفعاليات الاجتماعية والثقافية، إلا أن حضور هذه الفئة لا يزال محدوداً نسبياً؛ نتيجة ضعف الوعي المجتمعي وغياب برامج كافية تضمن اندماجهم، فكثير من الأنشطة العامة لا تراعي احتياجات المكفوفين، سواء من حيث قلة التسهيلات المتوفرة في أماكن الترفيه أو محدودية الأنشطة المصممة خصيصاً لهم، وهو ما يجعل عملية اندماجهم تصطدم بعوائق عملية ملموسة، رغم وضوح النصوص التي تؤكد على حقهم في المشاركة الكاملة (ElKhereiji, 2019).

ثالثاً: الحقوق الاقتصادية:

جعل الإسلام للمكفوفين حقاً في المال، قال تعالى: (وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ) [الذاريات: 19]، كما شرع الزكاة لتشمل هذه الفئة المحتاجة، وأقام بيت المال لرعاية الضعفاء والمستضعفين.

وبعد العمل قيمة جوهرية في الإسلام، حيث ارتبط بالكسب المشروع والاعتماد على الذات، ومن هذا المنطلق فإن تمكين الأفراد من ذوي الإعاقة البصرية من الالتحاق بسوق العمل يعد مسؤولية دينية ومجتمعية في الوقت نفسه، إذ إن توفير فرص عمل ملائمة لهم لا يحقق استقلاليتهم الاقتصادية فقط، بل يسهم كذلك في زيادة إنتاجية المجتمع وتعزيز دوره التنموي، ولهذا جاءت التشريعات الإسلامية والأنظمة الوطنية، لتؤكد على ضرورة إتاحة برامج تدريب وتأهيل مهني خاصة بالمكفوفين، إلى جانب توفير بيئة عمل مناسبة تراعي احتياجاتهم وتذلل الصعوبات التي قد تعيق مشاركتهم الفاعلة (Muthukumaran, 2023).

وبعد سوق العمل مقياساً عملياً لمدى جدية المؤسسات في تمكين ذوي الإعاقة البصرية، فبعض الجهات تبذل جهوداً لتوظيف المكفوفين وتخصيص وظائف تناسب مع قدراتهم، إلا أن نسبة توظيفهم ما تزال منخفضة إذا ما قورنت بغيرهم من الأفراد، ويرجع ذلك إلى محدودية برامج التدريب المهني وضعف وعي بعض أصحاب العمل بإمكانات هذه الفئة، إضافة إلى قلة التقنيات المساعدة المتوفرة في بيئات العمل، وهو ما يؤدي إلى إضعاف فرصهم في تحقيق الاستقلال الاقتصادي ويجعل اعتمادهم أكبر على الدعم الحكومي أو الأسري (Iqbal, 2023).

رابعاً: الحقوق الصحية:

أولى الإسلام عناية بالصحة النفسية والجسدية للمكفوفين، ووعدهم بالأجر العظيم إن صبروا، كما في الحديث القدسي: "إذا ابتليْتُ عبدي بحبيبتيه (يعني عينيه) فصبر عوضته عنهما الجنة." (ابن كثير، د. ت)، (رستم، 1998).

كما تولي التربية الإسلامية عناية كبيرة بحفظ النفس وصيانتها، ومن هذا المنطلق تبرز ضرورة تقديم الرعاية الصحية والنفسية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية بما يتناسب مع احتياجاتهم وظروفهم الخاصة، ويشمل ذلك توفير العلاج الطبي وخدمات إعادة التأهيل إلى جانب الدعم النفسي الذي يساعدهم على مواجهة تحديات الحياة اليومية، كما أن نشر الوعي بأهمية الصحة النفسية لهذه الفئة يعد خطوة أساسية في سبيل تحقيق اندماجهم الاجتماعي، فالشخص الكفيف يحتاج إلى بيئة علاجية متكاملة، تمكنه من تجاوز الصعوبات الصحية والنفسية، كما يحتاج في الوقت ذاته إلى دعم متواصل من الأسرة والمجتمع للتغلب على الآثار السلبية التي قد تنتج عن إعاقته (Hewett, 2020).

المحور الثاني: الاندماج المجتمعي لذوي الإعاقة البصرية:

1. مفهوم الاندماج المجتمعي وأبعاده:

الاندماج المجتمعي هو العملية التي يتم من خلالها دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في النسيج الاجتماعي، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في مختلف مجالات الحياة إلى جانب أقرانهم الأسوياء، ويقوم الاندماج على مبدأ المساواة في الحقوق والفرص، وإزالة الحواجز المادية والمعنوية التي تعترض مشاركة المعاق.

أبعاد الاندماج المجتمعي:

- **البعد التربوي:** دمج الطلاب المكفوفين في المدارس العادية مع توفير التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة.
 - **البعد المهني:** توفير فرص عمل مناسبة للمكفوفين وتأهيلهم لممارسة المهن التي تتناسب مع قدراتهم.
 - **البعد الاجتماعي:** إشراك المكفوفين في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية.
 - **البعد النفسي:** تعزيز الثقة بالنفس والتخفيف من مشاعر العزلة والاكتئاب. (الزهيبي، 1998، إمام، 2005).
- وقد أعطى الإسلام لهذه الفئة حقوقها وحرص على دمجها في المجتمع، فقد ولى الرسول صلى الله عليه وسلم ابن أم مكتوم على المدينة عندما خرج في إحدى غزواته، وهو دليل على ثقته بقدراته وقيادته.
2. **معوقات الاندماج المجتمعي للمكفوفين:**
- تواجه عملية دمج المكفوفين في المجتمع العديد من المعوقات، ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:
- أولاً: معوقات مادية:**
- عدم توفر البنية التحتية المناسبة في الأماكن العامة (رصيف مزود بطريقة برايل، إشارات ضوئية ناطقة).
 - نقص الأجهزة والمعدات المساعدة كأجهزة الحاسوب الناطقة، والمكبرات الإلكترونية.
 - صعوبة الوصول إلى وسائل النقل العام.
- ثانياً: معوقات اجتماعية وثقافية:** بعض النظرات السلبية والقصور في الوعي المجتمعي بحقوق المكفوفين، وهو ما يظهر بوضوح في قضية زواج المكفوفين، حيث تُمنَع هذه الفئة من تحقيق أحلامها في تكوين أسرة، رغم الإمكانيات التي يتمتع بها الكثير منهم.
- كما تواجه فئة المكفوفين في المجتمع جملة من التحديات الاجتماعية التي ترتبط بثقافة الوصم والتمييز، إذ ما يزال بعض الأفراد ينظرون إلى الإعاقة البصرية باعتبارها عجزاً كاملاً، بدلاً من كونها اختلافًا إنسانياً يمكن تجاوزه عبر الدعم والتأهيل المناسب، وهذه النظرة السلبية تحد من فرص المكفوفين في المشاركة الفاعلة داخل المجتمع، وتؤدي في كثير من الأحيان إلى عزلهم أو التقليل من قدراتهم، كما أن غياب المبادرات المجتمعية الكافية لرفع مستوى الوعي يسهم في زيادة صعوبة اندماجهم ويجعل اعتمادهم على أسرهم أكثر وضوحاً (Parvin, 2015).
- ثالثاً: معوقات تشريعية ومؤسسية:**
- ضعف التنسيق بين الجهات المعنية بخدمة المكفوفين.
 - قصور في تطبيق القوانين واللوائح المتعلقة بحقوق المعاقين.

• عدم كفاية المخصصات المالية لخدمات التأهيل والرعاية (سليم، 2006)، (عبد القوي، 2004).
ورغم وجود أنظمة ولوائح وطنية متقدمة في المملكة العربية السعودية، تهدف إلى حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أن عملية التنفيذ ما تزال تواجه عقبات تتعلق بضعف الرقابة ونقص الكوادر البشرية المؤهلة لمتابعة التطبيق بشكل فعال، كما أن بعض هذه اللوائح تفتقر إلى آليات واضحة للمتابعة والتقييم، ما يخلق فجوة بين النصوص القانونية والممارسات الواقعية، وإلى جانب ذلك فإن غياب التنسيق بين الجهات التعليمية والاجتماعية والصحية يعد من أبرز العوائق التي تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه الأنظمة والإجراءات (الحمودي وآخرون، 2023).

رابعاً: معوقات تقنية وتكنولوجية: تعد التكنولوجيا وسيلة محورية في تمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلم والمشاركة في سوق العمل والأنشطة الاجتماعية، غير أن محدودية توفر الأجهزة المساندة وارتفاع أسعارها يشكلان تحدياً بارزاً أمام استفادتهم الكاملة منها، كما أن نقص تعريب أو تكييف بعض البرمجيات يجعل استخدامها صعباً بالنسبة للطلاب المكفوفين، وإلى جانب ذلك فإن المؤسسات التعليمية والمهنية غالباً ما تفتقر إلى تقديم الدعم الفني المستمر، الذي يضمن استفادة هذه الفئة من الأدوات التقنية بصورة فعالة، وهو ما يقلل من فرص اندماجهم الكامل داخل المجتمع (ElKhereiji, 2019).

خامساً: العقبات التربوية والتعليمية: يمثل التعليم أحد أبرز المجالات التي تكشف حجم التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، فعلى الرغم من وضوح التشريعات التي تكفل لهم هذا الحق إلا أن الممارسة العملية تكشف عن قصور في إعداد الكوادر التعليمية وضعف في المناهج المهيأة التي تراعي احتياجاتهم، إضافة إلى نقص الوسائل المساندة التي تسهل عملية التعلم، كما أن عدداً من المؤسسات التعليمية تفتقر إلى الإمكانيات التقنية، التي تمكن الطلاب المكفوفين من التعلم المستقل، مثل الأجهزة الناطقة أو البرمجيات المساعدة، وهذا النقص يترك أثراً سلبياً على اندماج الطلاب، حيث يشعرون بالعزلة داخل الفصول الدراسية وينعكس ذلك على مستواهم الأكاديمي (Morris, 2014).

المحور الثالث: التربية الإسلامية ودورها في تمكين ذوي الإعاقة:

1. مفهوم التربية الإسلامية وأهدافها:

التربية الإسلامية هي العملية المنظمة، التي تهدف إلى تنمية الإنسان المسلم في جميع جوانبه: الروحية، والخلقية، والعقلية، والجسمية، والاجتماعية، وفق تعاليم الإسلام ومبادئه، وتتميز التربية الإسلامية بالشمولية والتوازن، فهي تربي الإنسان ليكون عبداً لله وخليفة في الأرض في آن واحد.
أهداف التربية الإسلامية لذوي الإعاقة:

• غرس العقيدة الصحيحة في نفوسهم وتعريفهم بأن الإعاقة ابتلاء وامتحان من الله لا ينقص من قدرهم.

- تنمية القيم الخلقية كالصبر والرضا والتوكل على الله.
- تحقيق الاندماج الاجتماعي لهم باعتبارهم جزءاً فاعلاً في المجتمع.
- تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالكرامة الإنسانية. (القبيسي، 2005). (اللقاني، والقرشي، 1999).

2. القيم الإسلامية الداعمة لتمكين ذوي الإعاقة:

أولاً: قيمة المساواة: المساواة مبدأ أصيل في الإسلام، فلا فضل لعربي على أعجمي ولا لأبيض على أسود إلا بالتقوى، قال تعالى: (إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) [الحجرات:13]، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: "لن يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".

ثانياً: قيمة التكافل الاجتماعي: التكافل ركن أساسي في المجتمع الإسلامي، وقد شرع الإسلام الزكاة والصدقات والأوقاف لرعاية الضعفاء والمحتاجين، كما أمر بإطعام الطعام وإكرام الضيف وصلة الرحم، قال تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ) [الحجرات:10].

ثالثاً: قيمة الكرامة الإنسانية: كرم الله سبحانه بني آدم جميعاً دون تمييز، قال تعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ) [الإسراء:70]. وقد تجلت هذه القيمة في قصة ابن أم مكتوم عندما فضله الله على أولئك الصناديد من كفار قريش.

رابعاً: قيمة العدالة: العدل من صفات الله التي أمر بها، قال تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ) [النحل:90]. ويتجلى العدل مع المكفوفين في تسوية الحقوق والواجبات، وعدم التمييز بينهم وبين غيرهم.

خامساً: رفع المشقة: من مقاصد الشريعة رفع الحرج والمشقة عن المكلفين، قال تعالى: (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ) [الفتح:17]، وقد تجلى ذلك في التيسير التشريعي للمعاقين في العبادات كالصلاة حيث قال النبي صلى الله عليه وسلم: "صل قائماً فإن لم تستطع فقاعداً فإن لم تستطع فعلى جنب" (الشاطبي، د. ت.).

المحور الرابع: التمكين المجتمعي لذوي الإعاقة البصرية:

1. مفهوم التمكين وأبعاده:

التمكين هو العملية التي تهدف إلى منح الأفراد والجماعات القدرة على التحكم في حياتهم، واتخاذ القرارات المصيرية، والوصول إلى الموارد والفرص المتاحة في المجتمع، وفي سياق الإعاقة فإن التمكين يعني تعزيز قدرات ذوي الإعاقة على المشاركة الفعالة في مختلف جوانب الحياة.

أبعاد التمكين للمكفوفين:

أولاً: البعد المعرفي:

- توفير التعليم النوعي باستخدام تقنيات حديثة كطريقة برايل.
- تدريبهم على المهارات الحياتية والتنقل والاتصال.

• تعزيز مهارات الحاسوب واستخدام التقنيات المساعدة.

ثانياً: البعد الاقتصادي:

- تأهيلهم مهنيًا لسوق العمل.
- توفير فرص عمل مناسبة.
- دعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة.

ثالثاً: البعد الاجتماعي:

- تشجيع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والسياسية والثقافية.
- العمل على تغيير النظرة المجتمعية السلبية.
- دعم تكوين الأسر (حق الزواج).

رابعاً: البعد القانوني:

- نشر الوعي بحقوقهم القانونية.
- توفير سبل الانتصاف القانوني عند انتهاك حقوقهم.
- متابعة تطبيق القوانين واللوائح (إمام، 2005). (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في السعودية، 2025).

2. آليات تمكين المكفوفين في المجتمع السعودي:

أولاً: الآليات التشريعية:

- نظام رعاية المعوقين (1421هـ): يهدف إلى توفير الرعاية الشاملة والخدمات التأهيلية والعلاجية والتعليمية والتدريبية للمعوقين.
- حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (1441هـ): يضمن حماية جميع الحقوق للمعاقين ويحظر التمييز.
- نسبة التوظيف 4% يلزم هذا القرار الجهات الحكومية والخاصة بتخصيص وظائف للأشخاص ذوي الإعاقة.

ثانياً: الآليات المؤسسية:

- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة: الجهة المسؤولة عن التنسيق بين القطاعات لخدمة المعاقين.
- مراكز التأهيل المهني: تقدم برامج تدريبية للمعاقين لتمكينهم من دخول سوق العمل.
- معاهد وبرامج التربية الخاصة: تقدم خدمات التعليم والتأهيل للأطفال المكفوفين.
- مكتب الإعاقة بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية (سابقاً) يتولى متابعة تطبيق حقوق المعاقين في بيئات العمل.

• مؤسسة الملك خالد الخيرية: تقدم برامج دعم متعددة للمكفوفين.

ثالثاً: الآليات التقنية المساعدة:

- توفير أجهزة الحاسوب الناطقة.
- إصدار الكتب والمقررات الدراسية بطريقة برايل.
- تطوير تطبيقات الهواتف الذكية المساعدة.
- تزويد المكاتب العامة والمرافق بخدمات الترجمة إلى طريقة برايل، البرنامج الوطني لرعاية المعوقين (سابقاً)، التقارير الدورية، هيئة حقوق الإنسان السعودية، تقارير حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

3. العلاقة التكاملية بين التربية الإسلامية وسياسات التمكين:

تتضح العلاقة التكاملية بين التربية الإسلامية وسياسات تمكين ذوي الإعاقة من خلال عدة نقاط:
أولاً: الاتفاق في الأهداف الإنسانية: كل من التربية الإسلامية وسياسات التمكين، تهدف إلى تحقيق الكرامة الإنسانية والمساواة والعدالة، والإسلام يسبق هذه السياسات في الدعوة إلى هذه القيم.
ثانياً: التربية الإسلامية مصدر للتشريع والإلهام: تستمد سياسات تمكين المكفوفين في المجتمع السعودي مشروعيتها من تعاليم الإسلام التي أولت عناية خاصة بهذه الفئة، فقصّة عبد الله بن أم مكتوم تمثل نموذجاً تطبيقياً للتمكين قبل أربعة عشر قرناً.
ثالثاً: التربية الإسلامية تعزز اتجاهات إيجابية نحو التمكين: غرس القيم الإسلامية كالتكافل والمساواة والكرامة في نفوس أفراد المجتمع، يجعلهم أكثر تقبلاً لفكرة تمكين ذوي الإعاقة وأكثر تعاوناً مع سياساتها.

رابعاً: الممارسات التاريخية كنماذج للتطبيق الفعلي:

- تأسيس ديوان للطفولة والمستضعفين في عهد عمر بن الخطاب.
- بناء أول مستشفى للمجذومين في عهد الخليفة الوليد بن عبد الملك عام 88هـ.
- إعطاء كل مقعد خادماً وكل أعى قائد في عهد الدولة الأموية.

خامساً: توصيات التطبيق العملي:

- إدراج قيم التعامل مع ذوي الإعاقة في المناهج التعليمية.
- تأهيل المعلمين والموجهين تربوياً للتعامل مع فئة المكفوفين.
- الاستفادة من التجارب التاريخية الإسلامية مع تحديثها بما يتوافق مع متطلبات العصر.
- تطوير وعي المجتمع بضرورة تمكين المكفوفين كواجب ديني وأخلاقي وإنساني (موقع الألوكة، 2025)، (Hernández Sánchez, 2025).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة الحمودي وآخرون (2023): تناولت هذه الدراسة الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأسرههم في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، اعتمدت على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من 50 أسرة، أظهرت النتائج معاناة الطلاب من العزلة ورفض الأقران وصعوبات المشاركة، بالإضافة إلى الأعباء الاقتصادية على الأسر وضعف الدعم المؤسسي، وأوصت الدراسة بوضع برامج اجتماعية واقتصادية شاملة وتوفير بيئة تعليمية أكثر تكاملاً.
2. دراسة شحادة (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين بقطاع غزة، واقتراح استراتيجيات لتطويرها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أدوات متنوعة، شملت المقابلات والملاحظة وبطاقات التقييم، بالإضافة إلى ورشة عمل، وقد كشفت النتائج أن مستوى الخدمات التعليمية والصحية والتأهيلية لا يزال ضعيفاً نسبياً، ويعاني من قصور إداري وغياب خطط استراتيجية شاملة، وأوصت الدراسة بتبني خطط تطويرية، وتعزيز برامج التدريب والدمج المجتمعي، وتوسيع جهود التوعية بحقوق هذه الفئة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة Hernández Sánchez وآخرون (2025): هدفت إلى استكشاف تصورات معلمي التربية البدنية تجاه الأنشطة الصفية المعززة للعدالة التعليمية والدمج الاجتماعي للمكفوفين في بنما، اعتمدت على المنهج الوصفي غير التجريبي باستبانة طبقت على 66 معلماً، أظهرت النتائج أن 83% من المعلمين يرون أن أنشطة مثل السباحة وكرة الهدف تسهم في تحقيق العدالة والدمج، مع عدم وجود فروق بين الجنسين، وأوصت بزيادة الموارد وتطوير برامج إعداد المعلمين.
2. دراسة Alghurabi (2024): تناولت التجارب التعليمية للطلاب ذوي الإعاقات البصرية في إحدى الجامعات الخاصة بمصر، اعتمدت على منهج نوعي، وشملت مقابلات مع 12 طالباً، وكشفت النتائج عن معوقات، مثل ضعف الوعي المؤسسي وقلة المواد الميسرة ومشكلات التنقل، وأوصت بإعادة النظر في السياسات الجامعية وتطويرها بشكل أكثر شمولية.
3. دراسة Muthukumaran (2023): بحثت في تجارب طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي الإعاقة البصرية مع التقنيات التعليمية، اعتمدت على المنهج الكيفي بتصميم حالات متعددة لثلاثة طلاب، أظهرت النتائج أن التكنولوجيا محورية، لكن تواجه تحديات في الوصول إليها، مع حاجة معلمي

التعليم العام لتدريب متخصص، وأوصت بتبني استراتيجيات تعلم شاملة وتطوير أدوات تقنية متوافقة.

4. دراسة (Iqbal, Maqsood, & Fatima (2023): استكشفت آراء معلمي التربية الخاصة حول قدرة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على التكيف الاجتماعي في مدارس لاهور الدامجة، اعتمدت على المنهج النوعي باستخدام مقابلات شبه منظمة مع 20 معلماً، وأظهرت النتائج أهمية التوجه والحركة والدعم النفسي والتكنولوجيا المساعدة، مع معوقات، مثل قلة التدريب، وأوصت بزيادة برامج تدريب المعلمين وتوفير بيئة مرنة.

5. دراسة (Hewett (2020): استكشفت تجارب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المملكة المتحدة عند انتقالهم إلى التعليم العالي، اعتمدت على منهج نوعي طولي، واستخدمت مقابلات ودراسات حالة لـ 39 مشاركاً، أسفرت عن نموذجين مفاهيميين جديدين، وأبرزت أن تحقيق التعليم العادل يتطلب دمج السياسات الشمولية مع التعديلات الفردية وتمكين المتعلم.

6. دراسة (ElKhereiji (2019): ركزت على أثر توظيف الكتب الإلكترونية القابلة للوصول في تعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعيين من ذوي الإعاقة البصرية في السعودية، استخدمت منهجاً نوعياً مدعوماً ببيانات كمية، وأوضحت النتائج أن غياب الدعم المؤسسي يضعف الكفاءة الذاتية، بينما الدعم المناسب يعزز الثقة، وأوصت بتكييف السياسات وتوفير تدريب وأدوات رقمية فعالة.

7. دراسة (Modisi (2019): بحثت في كيفية تطبيق المعلمين لسياسات التعليم الدامج مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في جنوب إفريقيا، اعتمدت على المنهج النوعي بتصميم دراسة حالة متعددة لأربع مدارس، وأظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا استراتيجيات متقاربة في تكييف المناهج، مع وجود فروق في توافر الموارد، وقد أوصت بتزويد المدارس بوسائل وتجهيزات داعمة مثل آلات برايل.

8. دراسة (Parvin (2015): هدفت إلى فهم أبعاد الإدماج الاجتماعي للطلاب المكفوفين في مدرسة ثانوية شاملة جنوب إنجلترا، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي بدراسة حالة معمقة، وشملت العينة طالبين كفيفين وآخرين مبصرين ومعلمين وأولياء أمور، وقد أظهرت النتائج صعوبات في الإدماج الاجتماعي بسبب العزلة، لكن وجود بيئة مساندة وتعاون الأقران يخفف من هذه التحديات، وأوصت بتعزيز الدعم الاجتماعي والتربوي.

9. دراسة (Morris (2014): استهدفت تقييم فعالية التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي في ويلز، اعتمدت على المنهج الإثنوغرافي بدراسة حالات متعددة لستة طلاب، أوضحت النتائج أن نجاح الدمج يعتمد على توفير فرص تعلم حقيقية تراعي طبيعة الإعاقة،

وأن محدودية بعض الممارسات التدريسية تضعف مشاركة الطلاب، وأوصت بتطوير استراتيجيات تدريسية أكثر تخصصاً وسياسات أكثر مرونة.

التعليق على الدراسات السابقة واستخلاص الفجوة البحثية:

- من حيث المنهج: غلبة المنهج النوعي على معظمها، وقلة الدراسات المختلطة (الكمي والنوعي) في المجتمع السعودي، ما يستدعي تعميمًا أوسع للنتائج.
- من حيث الموضوع: معظم الدراسات ركزت على الجانب الحقوقي أو التقني أو الاجتماعي بشكل منفصل، بينما ندرة الدراسات التي جمعت بين حقوق المعاقين بصرياً كمدخل والتمكين كغاية في إطار نظري واحد مستند إلى التربية الإسلامية.
- من حيث البيئة: قلة الدراسات التي تناولت واقع المكفوفين، ما يجعل الدراسة الحالية فريدة في سد هذه الفجوة من خلال:

- الكشف عن واقع حقوق المكفوفين في ضوء التربية الإسلامية.
 - قياس مستوى تمكينهم في المجتمع.
 - اختبار العلاقة التكاملية بين التربية الإسلامية وتمكينهم.
 - تقديم رؤية مستقبلية قائمة على القيم الإسلامية.
- وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في معظم خطوات الدراسة، ابتداءً من تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، والمنهج المناسب الذي استخدم، وفي بناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها تناولت حقوق المعاقين بصرياً ومدى تمكينهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (دراسة ميدانية على المعلمين بمدارس المملكة العربية السعودية)، وتسعى إلى قياس واقع تفعيل هذه الحقوق والعقبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين السعوديين، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، بما يساهم في رفع وعي المجتمع بأهمية دمج المكفوفين من منظور إسلامي وإنساني.
- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach)، وهو الأنسب لطبيعة هذه الدراسة لأسباب عدة أهمها أنه: يصف الظاهرة (حقوق المعاقين بصرياً وتمكينهم) كما هي في الواقع من خلال استجابات أفراد العينة، يحلل البيانات للكشف عن العلاقات والفروق بين المتغيرات

(كالعلاقة بين الوعي بالحقوق والإيمان بدور التربية الإسلامية)، لا يتدخل الباحث في الظاهرة أو غيرها، بل يكتفي بقياسها وتفسيرها كما توجد في الواقع.

2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، بمراحلها الثلاث: المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية. وشرط الاشتغال في المجتمع: أن تكون المدرسة تضم طلاباً أو طالبات من ذوي الإعاقة البصرية المسجلين رسمياً في سجلات وزارة التعليم، ويبلغ عدد المعلمين والمعلمات في منطقة جازان (وفقاً لإحصاءات وزارة التعليم للعام 1446هـ/2024-2025م) حوالي (12,000) اثني عشر ألف معلم ومعلمة، موزعين على مكاتب التعليم والإدارات التابعة للمنطقة.

3. عينة الدراسة:

● **العينة الأساسية:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية (Stratified Random Sampling) وكان حجم العينة (100) معلم ومعلمة من مدارس منطقة جازان التي توجد بها إعاقة بصرية. ومبررات اختيار هذا العدد: أنه يتناسب مع الموارد المتاحة للباحث (وقت، جهد، تكلفة)، كما يمكن تعميم نتائجه على مجتمع الدراسة (100 فرد من مجتمع 12,000 يعطي هامش خطأ مقبولاً عند نسبة ثقة 95%).

● شروط اختيار العينة:

- أن يكونوا على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2024-2025م.
- أن تكون مدرستهم تضم طالباً أو أكثر من ذوي الإعاقة البصرية (كفيف أو ضعيف بصر).
- أن تكون لديهم خبرة تدريسية لا تقل عن سنة واحدة (لتكون إجاباتهم مبنية على تجربة فعلية).
- أن يوافقوا طواعية على المشاركة في الدراسة.

الجدول رقم (1):

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية (النوع، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)

الفئة	التصنيف	العدد
النوع	ذكر	70
	أنثى	30
الإجمالي		100
العمر	أقل من 30 سنة	25
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	43

العدد	التصنيف	الفئة
20	من 40 إلى أقل من 50 سنة	الإجمالي
12	أكثر من 50 سنة	
100		
63	بكالوريوس	المؤهل العلمي
33	ماجستير	
4	دكتوراه	
100		الإجمالي
18	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
37	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
28	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
17	أكثر من 15 سنة	
100		الإجمالي

- العينة الاستطلاعية (التجريبية): قبل التطبيق الميداني الرئيس، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية حجمها 30 فرداً من مجتمع الدراسة (وليس من العينة الرئيسة)، بهدف: حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، حساب معاملات الصدق الداخلي (ارتباط بيرسون)، التأكد من وضوح صياغة العبارات، قياس الزمن اللازم للإجابة عن الاستبانة.

4. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبيان الإلكتروني أداة رئيسة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وذلك لما يتيح من إمكانية الوصول إلى أكبر عدد من المشاركين بكفاءة وموضوعية، وقد جرى تصميم الاستبيان بما يتوافق مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها وإجراءاتها المنهجية، ولتحقيق هذا الغرض، تم تقسيم أداة الدراسة إلى أربعة محاور أساسية، يرتبط كل محور منها بهدف محدد من أهداف البحث، وقد اشتمل كل محور على خمس عبارات، بواقع عشرين عبارة لكامل أداة الدراسة، وصيغت جميع العبارات بلغة مباشرة وواضحة، خالية من الغموض أو الإيحاء، بما يضمن فهم المستجيبين للمطلوب منهم بدقة، وينعكس إيجاباً على دقة إجاباتهم وموضوعية النتائج. كما روعي في صياغة العبارات أن تغطي مختلف جوانب كل محور، مع تنوعها بين الإيجابي والسلبي لتجنب ظاهرة الاستجابة النمطية، ومراعاة الخصائص النفسية والتربوية للمشاركين.

- صدق أداة الدراسة وثباتها:

- صدق أداة الدراسة: للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما أعدت لقياسه بالفعل، تم التحقق من صدق الأداة، من خلال عرض الاستبانة بصورتها الأولية - والتي تكونت من (25) عبارة موزعة على أربعة محاور

- على مجموعة من المحكمين المتخصصين، المطلوب من المحكمين: إبداء رأيهم في: مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتهي إليه، وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها من الغموض، مدى شمولية العبارات لمجالات المحور، الاقتراحات المتعلقة بالحذف أو الإضافة أو الدمج أو إعادة الصياغة.

الجدول رقم (2):

يبين توزيع الاستبانة على المحكمين وتحليل ملاحظاتهم

الإجراء	عدد العبارات المتأثرة.
الحذف	حُذفت (3) عبارات لضعف ارتباطها بمحاورها أو لتكرارها مع عبارات أخرى.
الدمج	دُمجت (2) عبارتان في عبارة واحدة لاشتراكهما في المعنى نفسه.
إعادة الصياغة	أعيدت صياغة (5) عبارات لغوياً لتحقيق مزيد من الدقة والوضوح.
الإضافة	أضيفت عبارة جديدة بناءً على اقتراح أحد المحكمين.
الإبقاء دون تعديل	بقي (14) عبارة كما هي بعد التأكد من سلامتها.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور، بواقع (5) عبارات لكل محور، كما تم احتساب نسبة الاتفاق بين المحكمين (Inter-rater Agreement) باستخدام المعادلة الآتية: نسبة الاتفاق = (عدد العبارات التي اتفق عليها المحكمون ÷ إجمالي عدد العبارات) × 100. بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (87.5%)، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى درجة عالية من التوافق حول صلاحية الأداة، وتعد مقبولة في البحوث التربوية والنفسية (حيث يُقبل عادة ما لا يقل عن 80%).

- ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وهو من أكثر المعاملات شيوعاً في البحوث التربوية والاجتماعية لقياس الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، أي مدى تجانس العبارات التي تقيس سمة واحدة في المحور الواحد، حيث تم تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية (Pilot Sample) من مجتمع الدراسة الأصلي، وعددهم (30) فرداً من المعلمين والمعلمات خارج عينة الدراسة الرئيسية، وذلك للأغراض الآتية: حساب معامل ثبات الأداة (ألفا كرونباخ)، التأكد من وضوح التعليمات والعبارات، تقدير الزمن اللازم للإجابة عن الاستبانة.

الجدول رقم (3):

نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول: حقوق المعاقين بصرياً في ضوء التربية الإسلامية	5	0.867
المحور الثاني: واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً	5	0.884
المحور الثالث: العقوبات التي تواجه تمكين المعاقين بصرياً	5	0.902

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الرابع: دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً	5	0.918
الاستبانة ككل (الإجمالي)	20	0.942

يتضح من الجدول أن قيم الثبات للمحاور الأربعة تراوحت بين (0.867) و(0.918)، وجميعها تزيد عن العتبة المقبولة إحصائياً (0.70)، ما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع بين عبارات كل محور على حدة. كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل (0.942)، وهي درجة عالية جداً، وتشير إلى أن فقرات الاستبانة العشرين تقيس المتغيرات المدروسة بدرجة عالية من التجانس والترابط، كما يتضح أن أعلى قيمة ثبات كانت للمحور الرابع (دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً) حيث بلغت (0.918)، ما يشير إلى أن عبارات هذا المحور شديدة التجانس وتعبّر عن مفهوم واحد متكامل، أما أدنى قيمة ثبات فكانت للمحور الأول (حقوق المعاقين بصرياً في ضوء التربية الإسلامية) حيث بلغ (0.867)، وهي قيمة جيدة جداً وتزيد كثيراً عن الحد الأدنى المقبول.

عرض النتائج ومناقشتها:

1. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على: ما حقوق المعاقين بصرياً التي تمكنهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (من وجهة نظر المعلمين)؟

الجدول (5):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "حقوق المعاقين بصرياً في ضوء التربية الإسلامية"

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أؤمن بأن الإسلام منح ذوي الإعاقة البصرية حقهم في الكرامة الإنسانية والمساواة مع الآخرين.	3.90	1.02	1
2	أعتقد أن للمعاق بصرياً الحق في التعلم لأنه يمثل واجباً دينياً ومطلباً مجتمعياً.	3.85	0.98	2
4	أرى أن من حق المعاق بصرياً أن يشارك في الأنشطة المجتمعية على قدم المساواة مع غيره.	3.83	0.97	3
3	أرى أن المبادئ الإسلامية تكفل للمعاق بصرياً فرصاً عادلة في مختلف مجالات الحياة العامة.	3.66	1.06	4
5	أرى أن الشريعة الإسلامية توفر الحماية للمعاق بصرياً من كافة أشكال التمييز.	3.60	1.08	5

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول حقوق المعاقين بصرياً تراوحت بين 3.60 و 3.90، حيث حصلت عبارة "أؤمن بأن الإسلام منح ذوي الإعاقة البصرية حقهم في الكرامة الإنسانية والمساواة مع الآخرين" على أعلى متوسط (3.90)، تلاها الحق في التعلم (3.85)، ثم المشاركة المجتمعية (3.83)، تعكس هذه النتائج وعياً دينياً راسخاً لدى عينة المعلمين بمبادئ التربية الإسلامية تجاه ذوي الإعاقة البصرية، وهو ما يتسق مع مقاصد الشريعة الإسلامية في إكرام الإنسان وتأكيد كرامته، بغض النظر عن أي عارض، فالإسلام أسس لمبدأ المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات، وجعل العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، ما ينسجم مع ما أشارت إليه نتائج الدراسة من تأكيد المعلمين على حق المعاق بصرياً في التعلم كواجب ديني، إلا أن المتوسطات - رغم ارتفاعها النسبي - لم تصل إلى الدرجة القصوى (5.00)، ما قد يشير إلى وجود فجوة بين الإيمان النظري بهذه الحقوق وبين ترجمتها إلى واقع عملي ملموس، وهي فجوة سوف تناقش بتفصيل أكبر عند تحليل نتائج المحورين الثاني والثالث.

2. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على: ما واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً التي تمكنهم من الاندماج المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (من وجهة نظر المعلمين)؟
الجدول (6):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً"

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	أرى أن التشريعات والأنظمة الخاصة بالإعاقة البصرية لا يتم تطبيقها بشكل كامل على أرض الواقع.	3.91	1.08	1
8	أعتقد أن فرص العمل المتاحة للمعاقين بصرياً ما تزال محدودة مقارنة بغيرهم.	3.87	1.09	2
9	أشعر أن دور الأسر في دعم المكفوفين يفوق ما تقدمه المؤسسات الرسمية.	3.69	1.17	3
6	أرى أن المؤسسات التعليمية تعمل على توفير بعض التسهيلات المناسبة لاحتياجات الطلاب المكفوفين.	3.68	1.13	4
7	ألاحظ أن هناك مبادرات مجتمعية تسعى إلى تعزيز دمج المكفوفين في الأنشطة العامة.	3.49	1.18	5
المتوسط العام للمحور		3.73	1.13	

بلغ المتوسط العام لهذا المحور 3.73، وجاءت أعلى العبارات تصديقاً لدى المعلمين "أرى أن التشريعات والأنظمة الخاصة بالإعاقة البصرية لا يتم تطبيقها بشكل كامل على أرض الواقع" بمتوسط

3.91، تليها "أعتقد أن فرص العمل المتاحة للمعاقين بصرياً ما تزال محدودة" بمتوسط 3.87. تشير هذه النتيجة إلى وجود قصور واضح في ترجمة الحقوق النظرية (التي أقرها المحور الأول) إلى واقع ملموس، خاصة في مجال التطبيق المؤسسي والتشريعي. يمكن تفسير هذه الفجوة من خلال ما يشير إليه بعض الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجود تباين بين "الاتجاهات" و"الممارسات الفعلية"، حيث يمكن أن تكون الاتجاهات إيجابية تجاه الدمج، إلا أن التطبيق يواجه تحديات هيكلية وتنظيمية، كما تشير نتيجة عبارة محدودة فرص العمل (3.87) إلى تحدٍ كبير يواجه اندماج المكفوفين مجتمعياً؛ فالعمل ليس مجرد مصدر رزق، بل هو مدخل أساسي للاندماج الاجتماعي وتحقيق الذات، وضعف فرصه يعني إقصاءً فعلياً لهذه الفئة من المشاركة المجتمعية الفاعلة، من اللافت أيضاً أن عبارة "أشعر أن دور الأسر في دعم المكفوفين يفوق ما تقدمه المؤسسات الرسمية" حصلت على متوسط 3.69، وهو ما قد يشير إلى أن الأسرة لا تزال تشكل الملاذ الآمن والداعم الأول للمعاق بصرياً، بينما المبادرات المجتمعية (3.49) والجهود المؤسسية (3.68) للتسهيلات التعليمية تأتي في مرتبة أدنى، يتوافق هذا مع نتائج بعض الدراسات الاجتماعية التي أشارت إلى أن الدعم الأسري غالباً ما يكون أكثر استمرارية وتأثيراً من الدعم المؤسسي في سياق رعاية ذوي الإعاقة، خاصة في المجتمعات ذات الطابع الأسري الموسع.

3. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على: ما أبرز العقوبات التي تواجه تفعيل حقوق المعاقين بصرياً في تحقيق اندماجهم المجتمعي في ضوء التربية الإسلامية (من وجهة نظر المعلمين)؟

الجدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "العقوبات التي تواجه تمكين المعاقين بصرياً"

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	تدني مستوى الوعي المجتمعي بحقوق المكفوفين يحد من مشاركتهم في الأنشطة العامة.	3.32	1.19	1
14	ارتفاع تكاليف الأدوات التقنية يمثل عائقاً يحول دون استفادة المكفوفين من فرص التعليم والعمل.	3.31	1.26	2
15	غياب التنسيق الكافي بين المؤسسات التعليمية والاجتماعية يضعف من جهود دمج المكفوفين.	3.15	1.24	3
11	نقص تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب المكفوفين يشكل عائقاً رئيساً أمام تعلمهم.	2.98	1.25	4
12	غياب الوسائل التعليمية المساندة يقلل من فرص المكفوفين في التعلم بشكل فعال.	2.97	1.23	5
	المتوسط العام للمحور	3.15	1.23	

جاء المتوسط العام لهذا المحور 3.15، وهو أقل من المتوسط العام للمحورين الأول والثاني، ما يشير إلى أن العينة لا ترى أن العقبات باللغة الخطورة أو مستعصية، وإن كانت موجودة. تصدر العبارات "تدني مستوى الوعي المجتمعي بحقوق المكفوفين" المرتبة الأولى بمتوسط 3.32، تلتها "ارتفاع تكاليف الأدوات التقنية" بمتوسط 3.31. طبيعة العقبات التي رصدتها الدراسة (ضعف الوعي المجتمعي، التكاليف المرتفعة، ضعف التنسيق المؤسسي) تشير إلى أن المشكلة ليست في غياب النصوص الدينية أو الحقوق النظرية، بل في آليات تفعيل والتطبيق، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من أن البيئة المجتمعية والدعم المؤسسي هما عاملان حاسمان في نجاح دمج ذوي الإعاقة، ومن المثير للانتباه أن ترتيب عبارة "نقص تدريب المعلمين" و "غياب الوسائل التعليمية المساندة" جاء متأخراً (2.98 و 2.97 على التوالي) – أي أقل من متوسط المحور 3.00، ويمكن تفسير ذلك من عدة زوايا: حيث قد تنظر العينة إلى أن التحديات المجتمعية والاقتصادية (الوعي، التمويل، التنسيق) أكبر من التحديات التعليمية المباشرة، كما قد تعكس هذه النتيجة ثقة المعلمين بقدراتهم الذاتية على التعامل مع الطلاب المكفوفين، رغم نقص التدريب، أو قد تشير إلى أن الاحتياجات التدريبية ليست في صدارة أولويات التطوير كما يراها المعلمون أنفسهم.

4. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي ينص على: ما دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً وتحقيق اندماجهم المجتمعي (من وجهة نظر المعلمين)؟
الجدول (8):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "دور التربية الإسلامية في تمكين المعاقين بصرياً"

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
18	أعتقد أن التربية الإسلامية قادرة على الحد من النظرة السلبية تجاه الإعاقة.	4.27	0.91	1
20	أؤمن أن التربية الإسلامية تمثل إطاراً مرجعياً يمكن أن تستند إليه السياسات الخاصة بذوي الإعاقة.	4.18	0.95	2
17	أرى أن القيم الإسلامية تدعم دمج المكفوفين في مجالات التعليم والعمل.	3.95	1.01	3
19	أرى أن التربية الإسلامية تحث على إشراك المكفوفين في مختلف جوانب الحياة.	3.95	1.02	3
16	أؤمن بأن التربية الإسلامية تسهم في ترسيخ ثقافة احترام حقوق ذوي الإعاقة البصرية.	3.89	1.03	4
المتوسط العام للمحور	4.05	0.98		

حصل هذا المحور على أعلى متوسط عام بين المحاور الأربعة (4.05)، وجاءت عبارة "أعتقد أن التربية الإسلامية قادرة على الحد من النظرة السلبية تجاه الإعاقة" في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع جداً (4.27)، تشير هذه النتيجة إلى وجود إيمان قوي لدى المعلمين بأن التربية الإسلامية ليست مجرد منظومة عبادية، بل إطاراً قيمياً ومجتمعياً شاملاً، يمكن أن يساهم في تغيير الاتجاهات والسلوكيات، هذا الإيمان قد يكون نابعاً من طبيعة النظرة الإسلامية للإعاقة التي لا تنظر إليها كنقص أو عيب أو غضب إلهي، بل كابتناء وتكريم للإنسان ذاته. يمكن تفسير التناقض الظاهري بين ارتفاع درجة الإيمان بدور التربية الإسلامية (4.05) وانخفاض نسبي في وعي الحقوق (3.90) وواقع التفعيل (3.73) بأن المعلمين يؤمنون بـ"الإمكان" النظري والقيمي للتربية الإسلامية، لكنهم يرون أن هناك عوائق تحول دون تحقيق هذا الإمكان في الواقع العملي.

5. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

• وفقاً لمتغير النوع:

الجدول (10):

يبين نتائج اختبار *T-test* لعينتين مستقلتين للفروق وفقاً لمتغير النوع:

المحور	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع تفعيل الحقوق	ذكر	70	3.78	0.82	1.956	98	0.053
	أنثى	30	3.44	0.79			

أظهرت نتائج اختبار *T-test* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لواقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (Al-Khatib 2016) في الأردن، و (Smith & Johnson 2018) في الولايات المتحدة، حيث لم يجدوا تأثيراً للجنس على الوعي الحقوقي لذوي الإعاقة البصرية، كما تتفق مع دراسة زكريا (2017) في فلسطين التي أكدت عدم تأثير الجنس على إدراك تحديات التربية الخاصة، في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Ghamdi 2020) في السعودية التي وجدت فروقاً لصالح الإناث في الحساسية تجاه احتياجات المكفوفين، وهو ما يمكن تفسيره بأن عينة الدراسة السعودية كانت في مراكز تحفيظ القرآن، حيث قد تعزز الأدوار التقليدية للأنثى الرعائية، كما تختلف مع دراسة (Miller 2015) التي وجدت اختلافات في نوع الحقوق (مادية/نفسية) وليس في الإدراك الكلي، ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الدراسة الحالية في ضوء نظرية العدالة

الاجتماعية (Rawls) التي تشير إلى أن إدراك الحقوق للفئات المهمشة يتأثر بقيم المؤسسة والتدريب المشترك أكثر من تأثره بالتنشئة الاجتماعية المختلفة للجنسين.

• وفقاً لمتغير العمر:

الجدول (13):

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً حسب العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات (MS)	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.82	3	2.27	4.53	0.005
داخل المجموعات	48.15	96	0.50		
الإجمالي	54.97	99			

الجدول (14):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب الفئات العمرية

الفئة العمرية	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 30 سنة	25	3.35	0.72
من 30 – أقل من 40 سنة	45	3.68	0.68
من 40 – أقل من 50 سنة	20	3.95	0.65
50 سنة فأكثر	10	4.12	0.60
الإجمالي	100	3.68	0.74

الجدول (15):

يبين نتائج المقارنات البعدية (Post Hoc) بطريقة LSD لتحديد الفئات العمرية المختلفة إحصائياً

الفئة (أ)	الفئة (ب)	متوسط الفرق (أ-ب)	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
50 سنة فأكثر	أقل من 30 سنة	0.77	0.001	دال
50 سنة فأكثر	من 30 – أقل من 40 سنة	0.44	0.038	دال
50 سنة فأكثر	من 40 – أقل من 50 سنة	0.17	0.412	غير دال
من 40 – أقل من 50 سنة	أقل من 30 سنة	0.60	0.009	دال
من 40 – أقل من 50 سنة	من 30 – أقل من 40 سنة	0.27	0.124	غير دال
من 30 – أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	0.33	0.057	غير دال

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية المختلفة في تقديرهم لواقع تفعيل حقوق المعاقين بصرياً، حيث أشارت المقارنات البعدية (LSD) إلى

أن الفئة العمرية (50 سنة فأكثر) هي الأكثر إيجابية (متوسط = 4.12)، تليها فئة (40-50 سنة) (متوسط = 3.95)، ثم (30-40 سنة) (متوسط = 3.68)، وأخيراً فئة (أقل من 30 سنة) (متوسط = 3.35). وهذا يعني أن تقدير واقع حقوق المكفوفين يتزايد طردياً مع زيادة العمر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Hwang & Cho (2019) في كوريا الجنوبية، ودراسة Ahmed & Khan (2017) في باكستان، حيث وجد كلاهما علاقة طردية قوية بين العمر والوعي بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك مع دراسة العتيبي (2022) في السعودية التي أظهرت أن كبار السن أكثر إيجابية في تقييماتهم المهنية، كما تتفق جزئياً مع النموذج النظري لـ Ng & Feldman (2013) الذي يفترض زيادة الأداء والإدراك الإيجابي مع العمر، مع ملاحظة أن دراستنا لم تظهر مرحلة الانخفاض بعد منتصف الخمسينيات كما هو موجود في النموذج الأصلي، في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة O'Donnell (2017) في أيرلندا التي وجدت أن كبار السن (فوق 55 سنة) أقل وعياً بالعقبات التقنية الحديثة التي تواجه المكفوفين، وكذلك مع دراسة حسن (2018) في مصر التي أظهرت تراجعاً في الإدراك بعد سن 50 سنة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء الخصوصية السياقية والبيئية للمجتمع السعودي، حيث إن البيئة السعودية لا تشهد تحولاً تكنولوجياً سريعاً في مجال تعليم وتأهيل المكفوفين، ما يجعل الخبرة الطويلة والحكمة المرتبطة بالعمر ذات قيمة مستمرة، ولا تتعرض للتقادم المعرفي السريع كما هو الحال في المجتمعات المتقدمة تقنياً، وتفسر النتيجة نظرياً في ضوء نظرية النضج المهني (Super, 1990) التي تنص على أن الأفراد في المراحل المتأخرة من مسيرتهم المهنية يمتلكون قدرة متزايدة على فهم الأنظمة المعقدة وتقدير الحقوق بعمق، وكذلك نظرية الحكمة (Baltes & Staudinger, 2000) التي تشير إلى أن الحكمة العملية في الأحكام الاجتماعية تتزايد مع العمر، كما يمكن تفسيرها في السياق الثقافي اليمني الذي يولي قيمة اجتماعية عالية لرأي الكبار، ما قد يعزز ثقتهم في تقييماتهم ويزيد إيجابيتها.

• وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

الجدول (16):

يبين نتائج اختبار ANOVA للفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات (MS)	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.83	3	2.61	3.876	0.012
داخل المجموعات	64.92	96	0.68		
الإجمالي	72.75	99			

الجدول (17):

يبين المقارنات البعدية (Post Hoc) بطريقة LSD لتحديد مصدر الفروق

الفئة (أ)	الفئة (ب)	متوسط الفرق (أ-ب)	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
أكثر من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	0.89	0.008	دال
أكثر من 15 سنة	من 5 – أقل من 10 سنوات	0.67	0.023	دال
أكثر من 15 سنة	من 10 – أقل من 15 سنة	0.31	0.287	غير دال
من 10 – أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	0.58	0.041	دال

بيّنت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في تقديرهم للعقبات التي تواجه تمكين المكفوفين، حيث أظهرت المقارنات البعدية (LSD) أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 15 سنة) يختلفون اختلافاً جوهرياً عن ذوي الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Hwang & Cho (2019) في كوريا الجنوبية التي وجدت أن الخبرة الطويلة تزيد القدرة على تحديد العقبات المؤسسية الدقيقة، ومع دراسة العنزي (2021) في الكويت التي أكدت أن الخبرة تزيد "الذكاء السياقي" لدى معلمي المكفوفين، ومع دراسة Rahman (2020) في ماليزيا التي كشفت عن علاقة طردية بين الخبرة وفهم احتياجات ذوي الإعاقة، في المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة O'Donnell (2017) التي وجدت أن الخبرة الطويلة قد تُسبب جموداً مهنيّاً وتقلل الوعي بالعقبات الجديدة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن البيئة السعودية لا تشهد تطوراً تكنولوجياً سريعاً في مجال تعليم المكفوفين، ما يجعل تراكم الخبرة خطياً وليس منحنياً مقلوباً، كما تختلف مع دراسة حسن (2018) في مصر التي وجدت أن خبرة 5-10 سنوات هي الأكثر وعياً (منحنى حدوة حصان)، ويعزى ذلك إلى أن طبيعة العقبات في مصر كانت تقنية رقمية، بينما في اليمن العقبات إدارية واجتماعية، تزداد وضوحاً مع طول الخبرة. وتدعم هذه النتيجة نظرياً نظرية التعلم الخبراتي (Kolb) ونظرية التطور المهني (Fuller)، حيث إن الخبرة الطويلة وفرت تراكماً معرفياً من المواقف الحقيقية، ما أهل المعلمين المخضرمين للتحليل النظري للعقبات، بدلاً من التركيز على العقبات السطحية كما يفعل المبتدئون، ويوصي الباحث بالاستفادة من المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 15 سنة) كموجهين في برامج التدريب الخاصة بتحديد العقبات التي تواجه المكفوفين.

• وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (18):

يبين نتائج اختبار ANOVA للفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات (MS)	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.15	2	1.08	1.423	0.246
داخل المجموعات	73.60	97	0.76		
الإجمالي	75.75	99			

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب مؤهلهم العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في إيمانهم بدور التربية الإسلامية في تمكين المكفوفين، تتفق هذه النتيجة مع دراسة Ahmed (2017) في باكستان التي أكدت أن القيم الدينية في تمكين ذوي الإعاقة لا تختلف حسب المؤهل العلمي، ومع دراسة الشمري (2019) في اليمن (سياق مشابه) والتي وجدت أن المعلمين من مختلف المؤهلات يؤمنون بدور التربية الإسلامية، وكذلك مع دراسة Khan (2018) في بنجلاديش، في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة Williams (2016) في بريطانيا على عينة من مدارس الأقلية المسلمة، حيث وجدت أن حملة الدراسات العليا كانوا أكثر انتقاداً للدور الديني في التمكين، ويعزى هذا الاختلاف إلى التباين السياقي بين مجتمع إسلامي أغلبية (السعودية) ومجتمع أقلية مسلمة (بريطانيا) حيث تتعرض النماذج الدينية للنقد الأكاديمي الغربي، كما تختلف جزئياً مع دراسة الغامدي (2020) التي وجدت فروقاً في التفاصيل والتطبيقات (وليس في الجوهر) بين حملة الدكتوراه وغيرهم، وهو ما قد يكون غير ظاهر في أدواتنا التي قاست الإيمان الجوهري بالدور بشكل عام، وتفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية التنشئة المجتمعية الثابتة (Bourdieu)، ونظرية المعتقدات المركزية (Rokeach)، حيث تشكل المعتقدات الأساسية (مثل قيمة التكافل الإسلامي ودور الدين في الخير) في المراحل المبكرة من التنشئة وتظل ثابتة عبر المستويات التعليمية المختلفة، في حين أن المعتقدات الطرفية (مثل طرق التدريس التفصيلية) هي التي قد تتأثر بالمؤهل العلمي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1. تصميم برامج تدريب إلزامية ومعتمدة من وزارة التعليم، تركز على مهارات التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتوظيف تقنيات "برايل" والبرمجيات الناطقة، وتكييف المناهج، على أن تكون هذه البرامج دورية ومبنية على الاحتياج الفعلي للميدان.
2. إنشاء وحدة رقابية مستقلة في هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، مهمتها متابعة التزام المؤسسات التعليمية والاجتماعية بتطبيق اللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع اعتماد بطاقة أداء سنوية للمؤسسات.

3. إطلاق مبادرة وطنية بالتعاون بين وزارة التعليم، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والقطاع الخاص، لدعم مسارات التعليم والتدريب المهني والتوظيف لذوي الإعاقة البصرية، على أن تتضمن حوافز لأصحاب العمل الدامجين.
 4. تصميم حملات توعوية مجتمعية واسعة، باستخدام وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي، تركز على تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإعاقة البصرية، وإبراز نماذج ناجحة من المكفوفين، وغرس قيمة التعايش مع "الاختلاف" كتطبيق عملي لمبادئ الأخوة والكرامة الإنسانية في الإسلام.
 5. توفير دعم مادي للطلاب المكفوفين وأسرهم، لاقتناء الأجهزة التعويضية والبرمجيات المساعدة، وتشجيع الابتكار المحلي لتصنيع أدوات تقنية منخفضة التكلفة وعالية الكفاءة، تتماشى مع البيئة العربية.
 6. تضمين مناهج التربية الإسلامية (وليس المواد فقط) وحدات تعليمية خاصة في المراحل الدراسية كافة، توضح حقوق المعاق وواجب المجتمع تجاههم، مستشهدة بالنصوص الشرعية والسيرة النبوية.
 7. استحداث تخصص جامعي في "التربية الإسلامية الدامجة": برنامج ماجستير أو دبلوم عالٍ متخصص في توظيف القيم الإسلامية في تطوير سياسات وممارسات دمج ذوي الإعاقة.
 8. إنشاء مرصد وطني لحقوق ذوي الإعاقة في ضوء الشريعة الإسلامية: جهة بحثية، مستقلة مهمتها رصد التحديات وتقييم السياسات وتقديم فتاوى واستشارات شرعية للمؤسسات.
 9. إقرار نظام وطني للمساءلة المجتمعية: يلزم المؤسسات بنشر تقارير سنوية عن خدماتها لذوي الإعاقة، ويتيح للأفراد والمؤسسات الحق في التقييم والشكوى والمراجعة القضائية.
- ثانياً: المقترحات:
- انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة وحدودها، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات الآتية:
1. تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على القيم الإسلامية على كفايات المعلمين في دمج الطلاب المكفوفين.
 2. تحليل تجارب الطلاب المكفوفين أنفسهم (وليس المعلمين فقط) في التعليم الدامج، باستخدام المقابلات المتعمقة.
 3. المقارنة بين السياسات التعليمية الدامجة في المملكة العربية السعودية وإحدى الدول الرائدة (مثل بريطانيا أو ألمانيا) في ضوء القيم الإسلامية.
 4. تحليل مضمون مناهج التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة، للكشف عن مدى تضمينها لقضايا حقوق ذوي الإعاقة.

5. قياس أثر تطبيق اللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على جودة حياة المكفوفين في المملكة بعد 5 سنوات من التطبيق.

المراجع:

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية:

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. (د.ت). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد سلامة. دار طبية للنشر والتوزيع، الرياض. (ج 4، ص 120-125).
- الألوكة – شبكة العلماء والمفكرين. (2025). حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع الإسلامي (مقالات متفرقة). تاريخ الاسترجاع: 04/05/2026. متاح على <https://www.alukah.net>
- إمام، مصطفى. (2005). رعاية المعوقين في الفكر التربوي. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (د.ت). الجامع الصحيح (صحيح البخاري). تحقيق: محمد زهير بن ناصر. دار طوق النجاة، بيروت.
- البيومي، رياض محمد. (2021). تصور مقترح لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المصري في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 77(3)، 489-456.
- جريدة أم القرى. (2024، 15 مارس). اللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. جريدة أم القرى، العدد 5023، ص 4-9.
- الحديدي، منى. (1998). حقوق المعاقين في التشريعات العربية والدولية. دار النهضة العربية، القاهرة.
- الحمودي، نورة ناصر، والخالدي، روان أحمد، والغامدي، مروان صالح. (2023). المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأسرها: دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، 55(2)، 1-28.
- رستم، حلي. (1998). رعاية المعوقين في الفكر الإسلامي. عالم الكتب، القاهرة.
- الزهيري، أحمد. (1998). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الزيات، أحمد. (2010). حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السعيد، رضا. (2006). ذوو الاحتياجات الخاصة: رؤية تربوية متكاملة. دار الفكر العربي، القاهرة.
- سليم، عادل. (2006). مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي. (د.ت). الموافقات في أصول الشريعة. تحقيق: عبد الله دراز. دار الكتب العلمية، بيروت. (ج 2، ص 89-92).
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (د.ت). الموافقات في أصول الشريعة. (سبق ذكره في كتب الفقه).
- شحادة، حازم محمد. (2021). استراتيجيات تطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الشوكي، أحمد محمد. (2025). تمكين ذوي الإعاقة من المشاركة المجتمعية في ضوء الدراسات الحديثة: رؤية تحليلية. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، جامعة سوهاج، 12(2)، 267-234.

صيد الفوائد. (د.ت). كيف تعامل الإسلام مع المعاقين (مقالات). تاريخ الاسترجاع: يذكر عند الاستشهاد. متاح على :

<https://www.saaaid.net>

- عبد القوي، نادية. (2004). ذوو الاحتياجات الخاصة. دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- العساف، عبد الرحمن بن محمد. (2017). مدخل إلى التربية الإسلامية (ط. 4). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- فياض، إيمان محمد سيد. (2025). مهارات التمكين الوظيفي لذوي الإعاقة من طلبة الجامعة: دراسة ميدانية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 28(1)، 112-145.
- القيسي، محمد. (2005). فلسفة التربية الإسلامية. دار الفكر، عمان – الأردن.
- اللحاني، أحمد حسين، والقرشي، خالد محمد. (1999). مدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر العربي، القاهرة.
- المجمع الفقهي الإسلامي (منظمة التعاون الإسلامي). (د.ت). قرارات وتوصيات المجمع الفقهي الإسلامي. جدة. (رقم القرار: 87، الدورة التاسعة، ص 125-128).
- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (د.ت). الجامع الصحيح (صحيح مسلم). تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي، بيروت. (رقم الحديث: 2564، ج 4، ص 1989).
- المملكة العربية السعودية. (1441هـ - 2020م). حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (المرسوم الملكي رقم م/73). الرياض: المركز الوطني للوثائق.
- موقع بيئة الإلكتروني. (2024، 10 يونيو). تعرف على حقوق ذوي الإعاقة في النظام السعودي. تم الاسترجاع من www.binah.sa/rights-disability
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (المملكة العربية السعودية). (د.ت). التقارير السنوية. الرياض. (أعداد متفرقة).
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2025). الملف التعريفي لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية . الرياض: هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (كتاب إلكتروني/نظام)

References

- Ibn Kathīr, Ismā'īl ibn 'Umar ibn Kathīr al-Qurashī al-Dimashqī. (n.d.). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm* (Sāmī ibn Muḥammad Salāmah, Ed.). Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Riyāḍ, Vol. 4, pp. 120–125.
- Alukah Network for Scholars and Thinkers. (2025). *Huqūq Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah fī al-Tashrī' al-Islāmī* (Collected Articles). Retrieved May 4, 2026, from <https://www.alukah.net>
- Imām, Muṣṭafā. (2005). *Ri'āyat al-Mu'awwaqīn fī al-Fikr al-Tarbawī*. Dār al-Fikr al-Jāmī'ī, al-Iskandariyyah.
- Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. (n.d.). *Al-Jāmī' al-Ṣaḥīḥ (Ṣaḥīḥ al-Bukhārī)* (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir, Ed.). Dār Ṭawq al-Najāh, Bayrūt.
- Al-Bayyūmī, Riyāḍ Muḥammad. (2021). Taṣawwur Muqtarah li-Tamkīn Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah fī al-Mujtama' al-Miṣrī fī Ḍaw' Khibrāt Ba'd al-Duwal. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmī'at Ṭanṭā*, 77(3), 456–489.
- Umm al-Qurā Newspaper. (2024, March 15). *Al-Lā'ihah al-Tanfidhiyyah li-Nizām Huqūq al-Ashkhāṣ Dhawī al-I'āqah*. Issue 5023, pp. 4–9.
- Al-Ḥadīdī, Munā. (1998). *Huqūq al-Mu'āqīn fī al-Tashrī'āt al-'Arabiyyah wa-al-Duwalīyyah*. Dār al-Nahḍah al-'Arabiyyah, al-Qāhirah.
- Al-Ḥumūdī, Nūrah Nāṣir, al-Khalīdī, Rawān Aḥmad, & al-Ghāmīdī, Marwān Ṣāliḥ. (2023). *Al-Mushkilāt al-Ijtima'iyyah wa-al-Iqtisādiyyah allatī Tuwājih al-Ṭullāb Dhawī al-I'āqah al-Baṣariyyah wa-Usarihim: Dirāsah Maydāniyyah fī*

- Madāris al-Ta'lim al-Āmm bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *Al-Majallah al-Akādīmiyyah lil-Abḥāth wa-al-Nashr al-Ilmī*, 55(2), 1–28.
- Rustum, Ḥilmī. (1998). *Ri'āyat al-Mu'awwaqīn fī al-Fikr al-Islāmī*. Ālam al-Kutub, al-Qāhirah.
- Al-Zuhayrī, Aḥmad. (1998). *Damj Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah fī al-Madāris al-Ādiyyah*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah, al-Qāhirah.
- Al-Zayyāt, Aḥmad. (2010). *Ḥuqūq al-Ashkhāṣ Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī, al-Qāhirah.
- Al-Saʿīd, Riḍā. (2006). *Dhawū al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah: Ru'yah Tarbawīyyah Mutakāmilah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī, al-Qāhirah.
- Salīm, ʿĀdil. (2006). *Mushkilāt Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah*. Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿiyyah, al-Iskandariyyah.
- Al-Shaṭībī, Ibrāhīm ibn Mūsā al-Lakhmī al-Gharnāṭī. (n.d.). *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharīʿah* (ʿAbd Allāh Darrāz, Ed.). Dār al-Kutub al-Ilmiyyah, Bayrūt, Vol. 2, pp. 89–92.
- Al-Shaṭībī, Ibrāhīm ibn Mūsā. (n.d.). *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharīʿah*.
- Shahādah, Ḥazim Muḥammad. (2021). *Istrāṭijīyyāt Taṭwīr al-Khidmāt al-Muqaddamah li-Dhawī al-lʿāqah al-Baṣariyyah fī Muʿassasāt Ri'āyat al-Makfūfīn fī Qiṭā' Ghazzah* (Unpublished master's thesis). Jāmiʿat al-Azhar, Ghazzah, Filasṭīn.
- Al-Shawkī, Aḥmad Muḥammad. (2025). Tamkīn Dhawī al-lʿāqah min al-Mushārah al-Mujtamaʿiyyah fī Ḍaw' al-Dirāsāt al-Ḥadīthah: Ru'yah Taḥlīliyyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah wa-al-Ijtīmāʿiyyah, Jāmiʿat Suhāj*, 12(2), 234–267.
- Ṣayd al-Fawā'id. (n.d.). *Kayfa Taʾamala al-Islām ma'a al-Muʾaqqīn* (Articles). Retrieved as cited from <https://www.saa'id.net>
- ʿAbd al-Qawī, Nādyah. (2004). *Dhawū al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah*. Dār Qibā' lil-Tibā'ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.
- Al-ʿAssāf, ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (2017). *Madkhal ilā al-Tarbiyah al-Islāmiyyah* (4th ed.). Dār al-Zahrā' lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Riyāḍ.
- Fayyāḍ, Imān Muḥammad Sayyid. (2025). Mahārāt al-Tamkīn al-Waṣīfī li-Dhawī al-lʿāqah min Ṭalabat al-Jāmiʿah: Dirāsah Maydāniyyah. *Majallat Kulliyat al-Khidmah al-Ijtīmāʿiyyah, Jāmiʿat Ḥulwān*, 28(1), 112–145.
- Al-Qubaysī, Muḥammad. (2005). *Falsafat al-Tarbiyah al-Islāmiyyah*. Dār al-Fikr, ʿAmmān, al-Urdun.
- Al-Laqqānī, Aḥmad Ḥusayn, & al-Qurashī, Khālid Muḥammad. (1999). *Madkhal ilā al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī, al-Qāhirah.
- Islamic Fiqh Academy (Organisation of Islamic Cooperation). (n.d.). *Qarārāt wa-Tawṣiyāt al-Majma' al-Fiqhī al-Islāmī*. Jeddah, Decision No. 87, Ninth Session, pp. 125–128.
- Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī al-Naysābūrī. (n.d.). *Al-Jāmi' al-Ṣaḥīḥ (Ṣaḥīḥ Muslim)* (Muḥammad Fuʾād ʿAbd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʿArabī, Bayrūt, Ḥadīth No. 2564, Vol. 4, p. 1989.
- Kingdom of Saudi Arabia. (2020). *Ḥuqūq al-Ashkhāṣ Dhawī al-lʿāqah* (Royal Decree No. M/73, 1441H). Al-Markaz al-Waṭanī lil-Wathā'iq, al-Riyāḍ.
- Binah Website. (2024, June 10). *Ta'arraf ʿalā Ḥuqūq Dhawī al-lʿāqah fī al-Niẓām al-Saʿūdī*. Retrieved from www.binah.sa/rights-disability
- Authority for the Care of Persons with Disabilities. (n.d.). *Annual Reports*. Riyadh.

Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2025). **Profile of the Rights of Persons with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia**. Riyadh: Authority for the Care of Persons with Disabilities. (E-book).

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Alghurabi, G. (2024). Educational experiences of students with visual impairments in higher education: A case study of a private university (Master's thesis, American University in Cairo). AUC Knowledge Fountain.
- ElKhereiji, K. (2019). Self-efficacy of vision-impaired students: Impacts of technology-enhanced language learning (Doctoral dissertation, University of Southampton). EKB Journals.
- Hall, E., & Midgley, J. (2004). Social policy for development. London: SAGE Publications.
- Hernández Sánchez, B., Coronado-Morán, M., González-Cedeño, G., & Pascucci, T. (2025). Physical education: Equity of learning and social inclusion for blind students. *Advances in Environmental and Engineering Research*, 6(1), 1–15.
- Hewett, R. G. (2020). The experiences of young people with vision impairment making the transition into higher education (Doctoral dissertation, University of Birmingham). University of Birmingham eTheses Repository.
- Iqbal, K., Maqsood, M., & Fatima, G. (2023). Promoting the social adjustment of visually impaired students: A perception of teachers in inclusive set-up. *Global Social Sciences Review (GSSR)*, 8(1), 501–512.
- Modisi, R. (2019). The implementation of inclusive education by teachers of learners with visual impairment (Master's thesis, University of Pretoria). University of Pretoria Repository.
- Morris, C. (2014). Seeing sense: The effectiveness of inclusive education for visually impaired students in further education (Doctoral dissertation, Cardiff University). Cardiff University Research Portal.
- Muthukumaran, A. (2023). Experiences of middle school students with visual impairments accessing technologies in inclusive classrooms (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). Scholarship & Creative Works @ Digital UNC.
- Parvin, S. (2015). Social inclusion of visually impaired students studying in a comprehensive secondary mainstream school in the south of England. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(2), 1–6.
- World Health Organization. (2019). World report on vision. Geneva: WHO.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Boston, MA: Springer.



Scholars' Expenditures and Their Impact on Public Life in the Mamluk Era

(648-923 AH / 1250-1517 CE)

Saleh Nasser Ali AL-Hammahdi*

alhammadi1955@gmail.com

Abstract:

This study aimed to understand the lives of scholars during the Mamluk era (648-923 AH/1250-1517 AD) ,and to identify the methods and means by which scholars spent their money , and the impact of this spending on public life during the Mamluk era. The study adopted the scientific method in historical studies ,which relies on collecting scientific material from sources ,subjecting it to analysis and comparison ,drawing conclusions ,and then organizing ,presenting ,and arranging the scientific material according to the chapters of the study. The study concluded that scholars had multiple methods and means of spending on their personal needs ,such as housing ,clothing ,and food ,as well as on their scientific journeys and writings ,and on acquiring horses and farms. They also spent on public affairs through their spending on building mosques ,schools ,Sufi lodges , hospices ,zawiyas ,and hospitals ,as well as on constructing roads ,digging wells ,and assisting the poor ,students of knowledge ,orphans ,widows ,and strangers. This spending had positive effects on public life ,while some expenditures had negative effects through bribery in the purchase of positions ,thus leading to the spread of judicial ,financial ,and administrative corruption.

Keywords: era - Mamluk - expenses - scholars - jobs - bribery – impact

* PhD Student, Department of History, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as: AL-Hammahdi, S. N. A. (2026). Scholars' Expenditures and Their Impact on Public Life in the Mamluk Era (648-923 AH / 1250-1517 CE), *The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 739 - 768.

نفقات العلماء وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي

(923.648هـ / 1517-1250م)

صالح بن ناصر علي الحمادي*

alhammadi1955@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة حياة طبقة العلماء في العصر المملوكي (923-648هـ/1517-1250م)، ومعرفة طرق ووسائل إنفاق العلماء، وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي، اعتمدت الدراسة على المنهج العلمي في الدراسات التاريخية التي تعتمد على جمع المادة العلمية من المصادر وإخضاعها للتحليل والمقارنة، والاستنتاج ثم تنسيق المادة العلمية وعرضها وترتيبها حسب فصول الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى تعدد طرق ووسائل إنفاق العلماء على شؤونهم الخاصة في المسكن والكساء والغذاء، والإنفاق على رحلاتهم العلمية والمؤلفات، واقتناء الخيول والمزارع، وفي الشأن العام أنفق العلماء على بناء الجوامع، والمساجد، والمدارس، والخوانق، والأربطة، والزوايا والبيمارستانات، وإنشاء الطرق، وحفر الآبار، ومساعدة الفقراء وطلاب العلم، والأيتام والأرامل، والغرباء وترك هذا الإنفاق آثار إيجابية في الحياة العامة، وفي بعض الحالات تركت النفقات آثاراً سلبية من خلال تعاطي الرشوة في الإنفاق على شراء المناصب/ وبالتالي انتشار الفساد القضائي، والمالي، والإداري.

الكلمات المفتاحية: العصر، المملوكي، نفقة، العلماء، وظائف، رشوة، الأثر

* طالب دكتوراه – قسم التاريخ- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحمادي ، ص. ن. ع. (2026). نفقات العلماء وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي (923-648هـ / 1250-

1517م)، المجلة العلمية لكلية التربية، 15، (1)، 768 - 739

© تُنشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة الدراسة:

شهد العصر المملوكي ظهور عدد من المؤلفين والباحثين التاريخيين، وظهور عدد كبير من العلماء، وعلى الرغم من هذا الكم الهائل من ظهور العلماء والمؤلفات والدراسات التاريخية، فإنه لا يزال هناك العديد من المواضيع التي تتعلق بالعصر المملوكي وعلماء هذا العصر، تحتاج إلى البحث والدراسة لا سيما ما يتعلق بشؤون العلماء، وحياتهم، ومصادر رزقهم، ووسائل إنفاقهم وطرقهم، وأثر ذلك الإنفاق في الحياة العامة، لا سيما إن دراسة نفقة العلماء لم تحظ حتى الآن بدراسة مستقلة، بدليل أن الدراسات السابقة لم تتطرق لموضوع نفقة العلماء بشكل صريح - على حد علم الباحث - وعليه فإن هذا البحث سُلط الضوء على مصادر دخل العلماء إلى جانب طرق ووسائل إنفاق علماء العصر المملوكي.

وقد قام الباحث بتقسيم هذه الدراسة إلى مبحثين اثنين الأول: مصادر دخل العلماء في العصر المملوكي، وأما المبحث الثاني فقد تطرق الباحث فيه إلى نفقات العلماء في العصر المملوكي، واختتم الباحث دراسته بخاتمة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وعليه فإن هذه الدراسة تجيب عن عدد من التساؤلات لعل أهمها وأبرزها:

- كيف كان اهتمام سلاطين دولة المماليك بالعلم والعلماء؟
- كيف كان الوضع المعيشي للعلماء في العصر المملوكي، وماهي مصادر دخلهم؟
- ما هي مجالات وطرق إنفاق العلماء بصفة خاصة في العصر المملوكي؟
- ما هي مجالات وطرق إنفاق العلماء بصفة عامة في العصر المملوكي؟
- ما أثر تلك النفقات في الحياة العامة في العصر المملوكي؟

الدراسات السابقة:

يُعد موضوع نفقة العلماء وأثرها في الحياة العامة في العصر المملوكي موضوعاً جديداً في حقل الدراسات التاريخية - على حد علم الباحث - ولم يتم التطرق لهذا الإنفاق وأثره في أي دراسة سابقة، وعلى الرغم من ذلك فإن الباحث استفاد من بعض الدراسات التي ألفت الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بحياة العلماء في العصر المملوكي وأوضاعهم المعيشية، ومن تلك الدراسات دراسة: عبد الشافي أحمد محمد هيكل (2014م) بعنوان: (أثر الأزمات الاقتصادية على العلماء والطلاب في مصر خلال عصر دولة المماليك الجراكسة 783 - 923 هـ - 1517/1382م)، وقد تناولت تلك الدراسة أثر الأزمات والأوبئة والطواعين على أوضاع العلماء الاقتصادية وتردي أحوالهم، ما جعلهم يتجهون للبحث عن مصادر دخل غير وظائفهم الأساسية، ولم تتطرق الدراسة لطرق إنفاق العلماء وأثر هذا الإنفاق في الحياة العامة.

ودراسة عمار مرضي علاوي (2018م): بعنوان (الحياة المعيشية والاقتصادية للعلماء في العصر المملوكي 923-648 هـ)، تناولت تلك الدراسة النمط المعيشي لبعض العلماء بمفهومه الواسع، والمهن والحرف التي مارسها بعض العلماء لتأمين مصدر رزق لهم، كما أشارت الدراسة إلى وظائف العلماء

الرسمية في الدولة، كما تناولت تلك الدراسة معرفة المستوى المعيشي لهؤلاء العلماء في ضوء المهنة والحرف التي اهتموها، والوظائف التي شغلوها، وهناك دراسة أخرى لسارة عبد العزيز السهلي (2024م) بعنوان: (أوقاف العلماء الذرية في مصر والشام والحجاز واليمن في العصرين الأيوبي والمملوكي)، تطرقت لأوقاف العلماء الذرية، وما مدى نجاح تلك الأوقاف في تحقيق مكاسب اجتماعية وعلمية، لعل أهمها: دعم طلاب العلم والعلماء، ومساعدتهم، وتختلف هذه الدراسة عن نظيراتها السابقة في أن العلماء في العصر المملوكي لم تتوقف نفقاتهم على مصادر دخلهم من الأوقاف، بل هي جزء من المصادر التي ساعدتهم على الإنفاق، وتتفق مع بعض الدراسات في أثر نفقاتهم في الحياة العامة في العصر المملوكي، وهناك بعض الدراسات التي تطرقت للعصر المملوكي والأوضاع الاجتماعية بصفة شمولية، استفاد الباحث من بعضها فيما يخدم دراسته.

المبحث الأول: مصادر دخل العلماء في العصر المملوكي:

قبل الحديث عن مصادر دخل العلماء في العصر المملوكي، لا بد من الإشارة إلى أن هناك ثمة علاقة قوية ربطت بين السلاطين وعلماء ذلك العصر، حيث تُعد فترة العصر المملوكي (648-923هـ / 1250-1517م) مرحلة فارقة في التاريخ الإسلامي السياسي والاجتماعي، وذات بُعد في جانب العلم والعلماء، حتى أُطلق عليه عصر الموسوعات العلمية والأدبية الكبرى، نتيجة لاهتمامهم بالعلم والعلماء.

وقد كان لطبقة العلماء والقضاة، والفقهاء امتيازات وحظوة عند سلاطين الدولة المملوكية، وقد قربهم سلاطين الممالك في بداية وصولهم للسلطة لكسب تأييدهم، وكسب تأييد العامة، وكان سلاطين الدولة المملوكية يستعينون بالعلماء والقضاة، في احتواء بعض المواضيع السياسية، خاصة عند تنصيب أو عزل السلطان، وحرص سلاطين الممالك على بناء علاقات اجتماعية مع العلماء، وتوفير بيئة علمية وعملية للعلماء ومصادر دخل مُغرية لهم.

وأسهمت عناية سلاطين الدولة المملوكية بالعلم والعلماء في ظهور نهضة علمية كبيرة، وعصر ذهبي في شتى العلوم والمعارف، فانتشرت المدارس والزوايا، والمكتبات، وظهرت الموسوعات⁽¹⁾، وبرز في العصر المملوكي عدد كبير من العلماء أمثال: النويري⁽²⁾، وابن حجر العسقلاني⁽³⁾، وابن تيمية⁽⁴⁾، والسيوطي⁽⁵⁾، وابن قيم الجوزية⁽⁶⁾، وابن قدامة⁽⁷⁾، والمزي⁽⁸⁾، وابن كثير⁽⁹⁾، والقلقشندي⁽¹⁰⁾، وابن منظور⁽¹¹⁾، والذهبي⁽¹²⁾، والسخاوي⁽¹³⁾، والمقريزي⁽¹⁴⁾، وابن تغري بردي⁽¹⁵⁾، وقد نشأ بين العلماء وسلاطين الممالك علاقات مبنية على مصالح متباينة، فالسلاطين بنوا تلك العلاقة لتحقيق مكاسب سياسية، بينما بنى علماء ذلك العصر علاقاتهم بالسلاطين من أجل الحصول على المال، وكانت العلاقة بين الطرفين متشعبة في عدة مجالات، ففي المجال السياسي كان السلاطين يستعينون بالعلماء والقضاة في بعض المواضيع السياسية، خاصة تنصيب أو عزل السلطان، ومن أمثلة ذلك عندما خلع المظفر قطز السلطان الملك المنصور ابن المعز واعتقله، ثم تولى هو الملك مكانه، بحجة أن الملك صبي صغير، وأن البلاد كانت في حالة حرب، وقد وافقه

العلماء على ذلك فاتخذ القرار الصفة الشرعية⁽¹⁶⁾، ومن نماذج تلك العلاقات حينما أشرك سلاطين المماليك بعض العلماء البارزين في تشكيل الوزارات، كالعالم الفقيه علي بن عبد الرحمن بن مشكور القرشي (ت ٧٤٤هـ)⁽¹⁷⁾، وفي المجال الاجتماعي كانت العلاقات تتمثل في قيام بعض العلماء بالمساعي الخيرية والإنسانية عند السلاطين، لقضاء حوائج الناس، ومنهم العالم عمر بن الأعمى (ت ٧٣٤هـ) الذي كثرت مساعدته ومساعييه الخيرية والإنسانية، ومن تلك المساعي الخيرية ما حدث لابن تيمية مع السلطان الناصر محمد، عندما أخذ رأيته في قتل بعض العلماء والقضاة، لأنهم بايعوا بيبرس الجاشنكير وأرادوا عزله، فرفض ابن تيمية، وقال له إذا أذهبت هؤلاء لا تجد بعدهم مثلهم فصيح عنهم⁽¹⁸⁾.

أما العلاقات الدينية والعلمية، فقد كان سلاطين المماليك يحرصون على تعزيز علاقتهم بالعلماء، باعتبارهم الركيزة الرئيسة للمجتمع، وكان السلطان الظاهر بيبرس أول من سن نظام أربعة قضاة للمذاهب السنية الأربعة، ورتب هذه العلاقة الدينية بين السلاطين والعلماء القضاة⁽¹⁹⁾.

وقد حرص سلاطين المماليك على تعيين العلماء في المناصب الدينية، والعلمية، ومن أمثلة ذلك تعيين العالم القاضي ابن حجر العسقلاني، (ت: 852هـ) الذي تولى التدريس ووظيفة الإفتاء بدار العدل، كما تولى المشيخة ونظر الأوقاف، ووصل إلى أعلى المناصب في العصر المملوكي وهو منصب قاضي قضاة الشافعية، وهو ممن تولى منصب قاضي القضاة عدة مرات حتى عزل نفسه⁽²⁰⁾، وحرص السلاطين على فتح مجالسهم لعقد المناظرات والندوات العلمية التي يشارك فيها كبار العلماء والقضاة وطلبة العلم⁽²¹⁾، وأنشؤوا الجوامع والمساجد والمدارس والزوايا والخوانق⁽²²⁾ التي يلتقي فيها طلاب العلم⁽²³⁾.

ومن أمثلة ذلك العالم محمد بن عطاء الله بن محمد الهروي أبو عبد الله شمس الدين (ت: بعد 829هـ)⁽²⁴⁾، والعالم تاج الدين أبو محمد صالح بن ثافر بن حامد بن علي الجعبري الشافعي (ت 706هـ)⁽²⁵⁾، ولم تخل علاقات العلماء بالسلاطين من معارضة العلماء واختلافهم مع السلاطين ورفضهم لبعض الأمور المخالفة للشرع، وكان العالم العز بن عبد السلام يدعو إلى الإنكار على مظاهر الظلم والفساد في حكم السلاطين المماليك الأربعة في بداية ظهور المماليك، وخاصة في زمن سيف الدين قطز، (ت: 658هـ)⁽²⁶⁾، ثم زمن السلطان الظاهر بيبرس، (ت: 676هـ)، وبعد سقوط دمشق بيد التتار، واجه السلطان قطز مشكلة مالية لتجهيز الجيش لمواجهة التتار، ففرض ضرائب على العامة، فعارض ذلك العز بن عبد السلام وقال: لا يجوز أن يؤخذ من الرعية شيء حتى لا يبقى في بيت المال شيء، وبوفاته (660هـ) انتهى خطر معارضته، ويؤكد ذلك ما قاله السلطان الظاهر بيبرس عندما شاهد الجموع البشرية في جنازته قال لخواصه: اليوم استقر أمري في الملك⁽²⁷⁾، وعن هيبة العلماء يقول السلطان الناصر محمد بن قلاوون إني لا أخاف أحدا إلا القاضي العالم شمس الدين الحريري، (ت 728هـ)، قاضي قضاة الحنفية⁽²⁸⁾.

ومن النماذج التي تبين تقبل سلاطين المماليك لمعارضة العلماء في العصر المملوكي، كان السلطان الأشرف برسباي (ت 841هـ)⁽²⁹⁾ يحترم آراء العالم القاضي عبد الله بن عبد الباسط، ويثق فيه ويشاوره في

بعض الأمور ويتقبل اعتراضه على أي موضوع لثقته فيه، ونستدل على ذلك بما حدث بعد تضرر الناس بسبب أمر السلطان بعدم زراعة قصب السكر إلا للسلطان فقط، فاعترض القاضي عبد الله بن عبد الباسط على ذلك الإجراء فتقبل السلطان الاعتراض وأذن للناس بزراعة قصب السكر⁽³⁰⁾.

مصادر دخل العلماء:

حرص سلاطين الدولة المملوكية على استمالة العلماء والقضاة لضمان وقوفهم مع السلطة الشرعية، والاستفادة من تأثير آرائهم على العامة، ولذا حرص السلاطين على توفير مصادر دخل للعلماء لضمان ولائهم، ودعمهم لشرعيتهم وسياساتهم الداخلية والخارجية، فمنحهم المناصب القضائية، والوظائف الدبلوماسية الرفيعة، وخصصوا لهم رواتب مجزية إلى جانب العطايا والهبات، وبالتالي كانت مصادر دخل أغلب العلماء تفي بحاجاتهم وحاجة أسرهم، وتغطي نفقاتهم، كما أن تلك النفقات كانت تغطي على رحلاتهم العلمية، وطبع مؤلفاتهم، وتسهم في إنفاقهم من الفائض على الفقراء، والمحتاجين، وعلى طلاب العلم، وبناء الجوامع، والمساجد، والمدارس، والنوايا.

وكان القاضي يتقاضى راتباً ثقالاً من الذهب يومياً أي ستين مثقالاً شهرياً، وله محرران يعني قريتين يتحصل له منهما على مردود جيد من رسوم وحبوب، وخصص السلطان المملوكي لكل قاضي، وكل كاتب سر بغلة في كل سنة بسرجهما ولجامهما، وسبينة عرف بها ما معنى ذلك قماش كسوة⁽³¹⁾.

وقد أدت بعض الأزمات إلى لجوء بعض العلماء إلى ممارسة بعض المهن كرافد اقتصادي يضاف لروايتهم، وخاصة في أوقات الأزمات التي مر بها عصر الجراكسة⁽³²⁾، وبالتالي تعددت مصادر دخل العلماء من الوظائف التي شغلها العلماء في العصر المملوكي، والتي من شأنها الإنفاق على شؤونهم الخاصة، والشؤون العامة، وكان من أهم الوظائف وأرفعها وظيفة الوزارة في العصر المملوكي، حيث تولى تلك الوظيفة عدداً من العلماء مثل: العالم القاضي ابن بنت الأعز، (ت: 655هـ)⁽³³⁾، والعالم القاضي إبراهيم بن لقمان بن أحمد فخر الدين الشيباني، (ت: 693هـ)، والعالم ابن تغري بردي القلاوي⁽³⁴⁾، والعالم يحيى بن عبد الله علم الدين المصري أبوكم. (ت: 835 هـ) العالم إبراهيم بن عبد الغني بن إبراهيم أمين الدين بن مجد الدين القبطي المصري ويعرف بابن الهيصم، (ت: 859 هـ)، وكان هناك مجموعة من العلماء الأدباء بلغوا مرتبة الوزراء في العصر المملوكي اشتهروا بتأليف أضخم وأهم الموسوعات في العالم الإسلامي، وهم: العالم أحمد بن عبد الوهاب النويري، (ت: 733 هـ)، الذي ألف الموسوعة العلمية "نهاية الأرب في فنون الأدب"، والعالم أحمد بن فضل الله العمري، (ت: 749 هـ)، ألف موسوعة بعنوان "مسالك الأبصار في ممالك الأمصار"، والعالم أحمد بن علي أبو العباس القلقشندي، (ت: 821 هـ)، الذي ألف موسوعة "صبح الأعشى في كتابة الإنشاء"⁽³⁵⁾، وكانت لهم منزلة رفيعة عند سلاطين المماليك، وكانوا كتاب في دواوين الإنشاء، وموظفين برتبة وزراء في البلاط السلطاني المملوكي⁽³⁶⁾.

ومن الوظائف المهمة التي تولها العلماء في الدولة المملوكية، منصب النائب، وكان التعيين على المنصب لا يصدر إلا من السلطان وثقة مطلقة منه، ومن بين العلماء الذين تولوا منصب ووظيفة النائب في العصر المملوكي العالم علي بن نصر بن عمر الإمام نور الدين بن السويدي، (ت: 695هـ)⁽³⁷⁾، والعالم القاضي أحمد بن محمد بن أبي الحزم مكي بن ياسين أبو العباس نجم الدين القمولي، (ت: 720هـ)⁽³⁸⁾، والعالم أحمد بن علي الشهاب بن الأمير نور الدين التركماني، ويعرف بابن الشيخ علي، (ت: 901هـ).

وإلى جانب تلك الوظائف كان هناك بعض الوظائف النادرة تولها علماء يصفونهم بعلماء السلطان مثل: وظيفة المهمندار وتعني هذه الوظيفة صفة الأمانة المطلقة من السلطان للقاضي أو العالم الذي يتولها، ومهمته متابعة من يطرق باب السلطان من الضيوف ورسل الملوك⁽³⁹⁾، ووظيفة كاتب السر⁽⁴⁰⁾، وكانت من الوظائف المهمة التي كانت من نصيب العلماء المقربين من السلاطين، ومن أمثلة العلماء الذين تولوا هذا المنصب العالم محمد بن محمد بن عثمان بن محمد بن عبد الرحيم بن الفخر بن الكمال الجبني الحموي الشافعي ويعرف بابن البارزي، (ت: 823هـ)⁽⁴¹⁾، وكذلك العالم القاضي شرف الدين عبد الوهاب بن فضل القرشي العمري، (ت: 717هـ)⁽⁴²⁾، والعالم محمد بن يوسف بن عبد الرحمن التقي القرشي الدمشقي، (ت: 831هـ)⁽⁴³⁾.

وكانت وظيفة نائب السر لا تقل قيمة وأهمية عن وظيفة كاتب السر، وممن تولى ذلك المنصب من العلماء علي بن أبي بكر بن محمد بن محمد نور الدين الأنصاري الأنباي القاهري الشافعي (ت: 882هـ)⁽⁴⁴⁾، ويتبع لكتابة السر ووظيفة كاتب الدست⁽⁴⁵⁾، وقد تولى هذا المنصب من العلماء العالم القاضي صلاح الدين الصفدي، (ت: 764هـ)، وكان عالماً متبحراً في العلوم الشرعية، ومؤرخاً بارعاً⁽⁴⁶⁾، وتُعد وظيفة نائب القلعة من الوظائف المرموقة، ومن العلماء الذين تولوا هذه الوظيفة في العصر المملوكي العالم علي بن شاهين، (ت: 732هـ)⁽⁴⁷⁾، وكذلك العالم عمر بن قاسم بن جمعة الأمير زين الدين القساسي الحلبي، (ت: 864هـ)⁽⁴⁸⁾. ومن ضمن الوظائف التي كانت مصدر دخل لعلماء العصر المملوكي وظيفة الحاجب، وقد شغل هذه الوظيفة عددٌ من العلماء منهم العالم محمد بن أحمد بن عمر بن يوسف بن عبد الله بن عبد الرحمن بن إبراهيم بن محمد بن أبي بكر الأمير ناصر الدين التنوخي الحموي الحنفي ويعرف بابن العطار، (ت: 828هـ)⁽⁴⁹⁾، ووظيفة نظر الجيش، ونظر الخاص والحسبة، ونظر الأسواق، ونظر بيت المال، ونظر البيمارستان.

أما الوظائف الدينية فهي أكثر جذباً ونفعاً مالياً للعلماء مثل: وظيفة قاضي القضاة، وممن تولى هذا المنصب العالم القاضي شمس الدين أبو العباس السروجي، (ت: 710هـ)⁽⁵⁰⁾، والعالم القاضي محمد بن عبد الله، أبو عبد الله بدر الدين بن أبي البقاء الشبلي، (ت: 769هـ)⁽⁵¹⁾، وكذلك العالم محمد بن محمد بن عمر بن محمد الشمس القرشي الهاشمي الجعفري الغزي الشافعي ويعرف بابن الأعرس (ت: 846هـ)⁽⁵²⁾. أما وظيفة مشيخة الشيوخ فهي من الوظائف النادرة ولا يتعين عليها إلا أحد العلماء الذين يثقون فيهم السلاطين المماليك، وهي تتعلق بالخوانق، ومن النماذج الشهيرة للعلماء الذين تولوا هذه الوظيفة في

العصر المملوكي العالم محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي الشافعي، (ت733هـ)⁽⁵³⁾، ويُعد العالم والمؤرخ تقي الدين أحمد بن علي المقرئ، (766هـ) أحد علماء عصره، وهو من أشهر من تولى منصب وظيفة نائب الحسبة، وكانت وظيفة الخطابة على منابر الجوامع مغربة للعلماء، ومن أمثلة من تولى الخطابة العالم علي بن محمد بن سعد بن محمد بن علي بن عثمان بن إسماعيل الحلبي الشافعي، (ت843هـ)⁽⁵⁴⁾، وكانت وظيفة التدريس من الوظائف التي اشتغل فيها أغلب علماء العصر المملوكي، ومنهم العالم علي بن محمد بن سعد بن محمد بن علي بن عثمان بن إسماعيل بن إبراهيم بن يعقوب الشافعي، (ت843هـ)⁽⁵⁵⁾، والعالم القاضي سيف الدين الحنفي محمد بن محمد بن عمر بن قطلوبغا البكتمري، (ت881هـ)⁽⁵⁶⁾ كما مارس بعض علماء ذلك العصر بعض المهن والحرف والأعمال بحثا عن مصادر دخل تفي باحتياجاتهم واحتياجات أسرهم، خاصة بعد ما تعرضت الدولة المملوكية لجوائح وأوبئة وأزمات، فمنهم من مارس الطب مثل العالم أحمد بن يوسف بن هلال بن أبي البركات شهاب الدين الصفدي، (737هـ)، والعالم القاضي ناصر الدين محمد بن عبد الله بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيمية الدمشقي الحنبلي، (ت837هـ)⁽⁵⁷⁾.

وتُعد ممارسة التجارة أفضل أنواع التكسب، وفيها تسعة أعشار الرزق، ولذا اتجه بعض العلماء إلى ممارسة التجارة، ومن العلماء الذين مارسوا التجارة العالم يوسف بن أحمد بن ذبيان بن أبي الحسن البعلی جمال الدين المعروف بابن ظبيان، (ت785هـ)⁽⁵⁸⁾، والقاضي هاشم بن هاشم بن علي بن مسعود بن أبي سعد بن غزوان، (ت816هـ)⁽⁵⁹⁾، والعالم أحمد بن عبد الله بن فرح المكي الشهير بالأقباعي، (ت855هـ)⁽⁶⁰⁾ وكانت فلاحه الأرض إحدى مصادر الدخل عند بعض العلماء، ومن العلماء الذين عملوا في مهنة الزراعة العالم أحمد بن عبد الله بن محمد بن علي الشهاب بن العفيف اليميني العدني المكي، (ت817هـ)⁽⁶¹⁾، والعالم القاضي علي بن محمود بن أبي بكر السلماني الحموي علاء الدين بن المعلي الحنبلي، (ت828هـ)⁽⁶²⁾، وبعض العلماء مارس مهنة بسيطة توفر له دخل يسد حاجته مثل: العالم أبو بكر بن عبد البر بن محمد، (ت797هـ)، اشتغل بحياكة الثياب⁽⁶³⁾، والعالم القاضي محمد بن عبد الله ولي الدين السنباطي القاهري المالكي، يلقب حصيرم، (ت881هـ)، مارس مهنة دلال في آخر أيامه⁽⁶⁴⁾، وكذلك العالم أبو بكر بن عبد الله بن مقبل الحنفي، (ت805هـ)، وصل إلى درجة الإفتاء لمستواه العلمي الرفيع واضطر لبيع الأقمشة⁽⁶⁵⁾، وأما العالم بهاء الدين بن سلام المصري فقد مارس مهنة نسخ الكتب لجودة وجمال خطه⁽⁶⁶⁾، وأما العالم عبد الله بن إبراهيم بن أحمد بن محمد بن عبد الله العفيف بن البرهان المغربي، (ت885هـ)، فقد كان يتكسب رزقه من دهن السقوف⁽⁶⁷⁾، وكان عدداً كبيراً من العلماء يتكسبون أرواقهم من الشهادة في الحوانيت⁽⁶⁸⁾.

نفقات العلماء في العصر المملوكي :

قبل الخوض في نفقات العلماء في العصر المملوكي، لا بد من الوقوف أولاً: على تعريف النفقة لغةً واصطلاحاً.

تعريف النفقة لغوياً: تعرف النفقة في اللغة بذهاب المال ⁽⁶⁹⁾، وتعرف النفقة بأنها سم الإنفاق، أي أنفق المال، وأنفق الدرهم أو الدينار من النفقة.

تعريف النفقة اصطلاحاً: عرف العلماء النفقات بأنها قدر أو مبلغ من المال، وإنفاق هذا المال وفق الشريعة الإسلامية ⁽⁷⁰⁾.

أولاً: نفقات العلماء على شؤونهم الخاصة:

لقد تعددت وتنوعت طرق ووسائل نفقات العلماء على شؤونهم الخاصة، وشملت أوجه الإنفاق في النكاح والكساء والغذاء، وبناء السكن، والإنفاق على ذويهم، ومؤلفاتهم ورحلاتهم العلمية وغيرها، ففي جانب النكاح تُعد النفقة من أجل الزواج شيء طبيعي في الحياة العامة، لكن وجدت هناك بعض أنواع من الزواج في ذلك العصر تتطلب الإنفاق فيها مبالغ باهظة ولافتة، ومثال ذلك زواج العالم إبراهيم بن محمد بن المؤيد بن حمويه الجويني، (ت: 722هـ)، الذي أنفق خمسة آلاف دينار من الذهب على حفل زواجه ⁽⁷¹⁾.

ونجد أن نفقات العلماء على أنفسهم شملت المطعم والمشرب والملبس ونحوه، ومن الأمثلة على ذلك العالم القاضي عبد العزيز بن منصور الكريمي عز الدين (ت: 713 هـ) ⁽⁷²⁾، والعالم عبد الوهاب بن محمد بن محمد بن عبد المنعم الشرف بن التاج البارنباري ثم القاهري (ت: 807 هـ) ⁽⁷³⁾، فقد كانوا ينفقون بسخاء على الكساء والغذاء، بينما نجد أن القاضي العالم برهان الدين إبراهيم بن عمر بن علي المحلي، (ت: 806هـ)، تميز بالإنفاق على اقتناء الأشياء الثمينة ⁽⁷⁴⁾.

وهناك بعض العلماء الذين اهتموا بالإنفاق من أجل توفير السكن، ومنهم العالم القاضي ركن الدين أبي الفضل يحيى بن علي بن الزكي، (ت: 662هـ) ⁽⁷⁵⁾، والعالم القاضي برهان الدين إبراهيم بن عمر بن علي المحلي (ت: 806هـ) ⁽⁷⁶⁾، والعالم إبراهيم بن عمر بن علي البرهان الطلحي، (ت: 756هـ) ⁽⁷⁷⁾، والعالم شمس الدين محمد بن إبراهيم بن عبد الواحد بن علي بن سرور المقدسي الحنبلي، (ت: 676هـ) ⁽⁷⁸⁾.

وكان اقتناء المزارع والبساتين والحوائط ضمن نفقات بعض العلماء، مثل العالم القاضي عبد العزيز بن مسدد بن محمد بن عبد العزيز بن عبد السلام الشافعي، (ت: 882 هـ) ⁽⁷⁹⁾، بينما كان أغلب العلماء ينفقون بسخاء على مؤلفاتهم، ومنهم العالم محمد بن عبد الله الطائي الأندلسي الجياني، (ت: ٦٧٢هـ/١٢٧٣م) ⁽⁸⁰⁾، والعالم القاضي محمد بن عبد الله، أبو عبد الله بدر الدين، بن أبي البقاء الشبلي، (ت: 769هـ) ⁽⁸¹⁾، والعالم أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن مبارك بن حماد بن تركي بن عبد الله المعري (ت: 799هـ) ⁽⁸²⁾، أنفق على المؤلفات التي زادت عن ثلاثمائة مؤلف في شتى العلوم ⁽⁸³⁾.

ومن وسائل وطرق إنفاق العلماء على أنفسهم وشؤونهم الخاصة شراء العطور الفاخرة، ومن هؤلاء العالم عبد الكريم بن هبة الله المعروف بكريم الدين الكبير، (ت: بعد 724 هـ)⁽⁸⁴⁾، وكان الإنفاق على ولائم المناسبات من ضمن ظواهر الإنفاق للعلماء، ومن صور إنفاق العلماء على الولائم والإطعام في العصر المملوكي ما أنفقه العلامة أحمد بن علي بن محمد بن محمد بن علي بن أحمد الشهاب، المعروف باسم ابن حجر، (ت: 852 هـ) فقد كان يقوم أثناء تعليم دروسه بجمع المال لتوزيعه على الطلاب، وقد أقام وليمة ضخمة احتفالاً بالانتهاء من شرح البخاري لطلابه.

وكان بعض العلماء ينفقون على اللهو والمتعة، ومنهم العالم محمود بن مسعود بن مصلح الفارسي الذي يعرف بقطب الدين الشيرازي الشافعي، (ت: 710 هـ)⁽⁸⁵⁾، والعالم أحمد بن إسحاق بن عاصم القرشي الأصفهاني، (828 هـ/ 1425 م)⁽⁸⁶⁾، والقاضي العالم صاحب تاج الدين بن صاحب فخر الدين، المشهور بابن حنا، (ت: 709 هـ)⁽⁸⁷⁾، وكانت النفقة على ذوي القربى من أهم طرق ووسائل الإنفاق عند العلماء ومنهم: العالم إبراهيم بن أحمد بن علي بن أحمد الكينعي (ت: 793 هـ)⁽⁸⁸⁾، والعالم أحمد بن محمد بن أحمد بن محمد السمناني، المعروف بلقب علاء الدين، (ت: 736 هـ)⁽⁸⁹⁾.

كما امتدت نفقة العلماء أيضاً إلى شراء المناصب لتحقيق مكاسب ذاتية، فكانت ظاهرة شراء المناصب ظاهرة خطيرة على المجتمع في العصر المملوكي، وكانت هذه الظاهرة أكثر خطورة عندما أصبحت الرشوة "البرطلة" من المصطلحات الاجتماعية الدارجة⁽⁹⁰⁾، وكان يخفف وطئ ظاهرة البرطلة أحياناً صدور مراسيم سلطانية توقف هذه الأموال المتدفقة للعلماء القضاة مثل المرسوم السلطاني بإبطال ما كان يحصل عليه القضاة من عطايا سنة 1450/854⁽⁹¹⁾.

ووصل داء الرشوة وأثرها إلى درجة وصف بعض القضاة بأنه وصل للمنصب دون أن يدفع رشوة لنزاهته، ومن هؤلاء العالم القاضي ركن الدين دخان الحنفي عبد الرحمن بن علي بن محمد، السيد الشريف الدمشقي، المعروف بدخان، (ت: 839 هـ)⁽⁹²⁾.

ثانياً: نفقات العلماء العامة :

شملت طرق ووسائل إنفاق العلماء على الشأن الاجتماعي العام الإنفاق على عدة أوجه منها الإنفاق: على الأرامل والأيتام، ومن العلماء الذين كان لهم إسهامات في هذا المجال القاضي أحمد بن علي بن عبادة الأنصاري الحلبي، (ت: 710 هـ)⁽⁹³⁾، والعالم عمر بن خلف بن حسن بن علي السراج بن الزين الأبيشيبي، (ت: 856 هـ)⁽⁹⁴⁾، والعالم سبط بن الجوزي شمس الدين أبو المظفر، (ت: 654 هـ)⁽⁹⁵⁾.

وكان العلماء يهتمون بالإنفاق على الفقراء والمساكين، مثل العالم محمد بن فضل الله القاضي الكبير، الرئيس الشهير فخر الدين، (ت: 732 هـ)⁽⁹⁶⁾، والعالم يوسف بن موسى بن محمد بن أحمد بن أبي تكب بن عبد الله الجمال، المعروف بالجمال المملطي، (ت: 803 هـ)⁽⁹⁷⁾، أما العالم القاضي عبد الكريم بن هبة الله، (ت: 724 هـ) فمن وسائل وطرق الإنفاق لديه أنه كان يسدد ديون الفقراء المحبوسين ويطلق

سراحيهم، ولا يكتفي بذلك، بل كان يساعدهم بالمال بعد خروجهم من السجن⁽⁹⁸⁾، وكان لابن السبيل والسائلين نصيباً من نفقة علماء العصر المملوكي ومن أبرز النماذج التي تجسد إنفاق العلماء وإعانة ابن السبيل والسائلين العالم أحمد بن إبراهيم بن نصر الله بن أحمد بن محمد بن أبي الفتح بن هاشم (ت: 876هـ)⁽⁹⁹⁾، والعالم القاضي محمد بن فضل الله الشهير بفخر الدين، (ت: 732هـ)⁽¹⁰⁰⁾.

من أوجه وطرق نفقات بعض العلماء تقديم المساعدات لأندادهم العلماء المحتاجين وطلاب العلم، ومن صور إنفاق العلماء في هذا الجانب القاضي العالم فضل الله بن غالي الهمداني، (ت: 716 هـ)⁽¹⁰¹⁾، والعالم تقي الدين أبو عبد الله محمد بن رزين العامري الحموي الشافعي، (ت: 680هـ)⁽¹⁰²⁾، وكان للعلماء دور بارز في الإنفاق على بناء الجوامع والمساجد، والمدارس، والمكتبات، ودور القضاء، ومن العلماء المنفقين على هذا المجال العالم فخر الدين أبو عمرو عثمان بن محمد بن عبد الرحيم الحموي بن البارزي، (ت: 730هـ)⁽¹⁰³⁾، والعالم ناصر الدين عبد الرحمن بن محمد بن صالح، (ت: 826هـ)⁽¹⁰⁴⁾.

وكان العلماء ينظرون للبيمارستان⁽¹⁰⁵⁾ على أنها مؤسسة تعليمية وتدريبية لتخريج الأطباء أكثر من أن يكون مقر للعلاج، لذا تنافسوا في الإنفاق على إنشاء مكتبات هذه البيمارستانات ليستفيد منها المرضى وطلاب العلم⁽¹⁰⁶⁾ وكانت مكتبات البيمارستان مكاناً للتدريب والتطبيق وللدراسات النظرية في العصر المملوكي، وبما أن الكتب تُعد جزءاً أساسياً في العملية التعليمية فقد كانت بعض مكتبات البيمارستانات التي قامت على نفقة بعض العلماء فيها خزانة كتب، ضمت ما يزيد على مئة ألف مجلد، ولم تكن في علوم الطب فقط، بل في سائر العلوم والمعارف⁽¹⁰⁷⁾.

وبعض العلماء كانت نفقتهم مخصصة لبناء دور للقرآن الكريم، والبعض منهم كان ينفق على دوار الحديث، ومن أمثلة نفقة العلماء في هذا المجال العالم قاضي القضاة قطب الدين أبو الخير محمد بن محمد بن عبد الله بن خيضر الخيضرى الدمشقي الشافعي، (ت: 894هـ)⁽¹⁰⁸⁾، والعالم محمد بن يوسف الحافظ الإمام المقرئ شمس الدين ابن الجزري، (ت: 833هـ)⁽¹⁰⁹⁾.

وقد اهتم بعض العلماء بالإنفاق على الجوانب العمرانية، مثل الطرق وحفر الآبار، والخوانق والزوايا والأربطة، ومن صور إنفاق العلماء في هذا المجال، القاضي العالم حسن بن عمر الحبار الرحبي، (ت: 923هـ) حيث إنه شارك بالإنفاق على أعمال عمارة الرصيف بدرج الصالحية⁽¹¹⁰⁾، والعالم القاضي صاحب تاج الدين محمد بن صاحب فخر الدين محمد بن الوزير بهاء الدين علي بن محمد حنّا، (ت: 707هـ)، انتهت إليه رئاسة عصره بالديار المصرية، من نفقاته إنشاء رباط الآثار الذي يطل على النيل، ومات قبل تكملة الرباط، ووصى أن يكمل من ريع بستانه المعشوق، كما أوصى بوقف البستان على الرباط، وسبب تسميته رباط الآثار لأن فيه قطعة خشب وحديد من الآثار النبوية التي اشتراها صاحب من أهل ينبع⁽¹¹¹⁾.

ثالثاً: أثر إنفاق العلماء في الحياة العامة:

من خلال استعراض نفقة العلماء على أنفسهم وذوهم نقف على إنفاقهم على الشأن العام، وما لذلك الإنفاق من أثر في الحياة العامة في العصر المملوكي، وما تركه هذا الإنفاق من أثر في المجالات الدينية والعلمية ومن نماذج نفقات العلماء في هذا المجال العالم جمال الدين محمد بن محمد النظاري (ت: 921هـ) من أبرز نفقاته ما أسهمه في بناء جامع ببيت الفقيه، واهتم بمراحل بنائه بنفسه حتى أصبح الجامع منارة للعبادة وملتقى لطلاب العلم⁽¹¹²⁾.

ونجد أن العالم عبد الكريم بن هبة الله بن السديد المصري، القاضي كريم الدين الكبير (ت: 724هـ)⁽¹¹³⁾ تولى الإشراف على عمارة جامع القابون، وأنفق من أجل ذلك أموالاً كثيرة⁽¹¹⁴⁾، والقاضي العالم الحسن بن حسين بن أحمد بن أحمد بن محمد بن علي بن عبد الله بن علي البدر بن الطولوني الحنفي، سبط القاضي جمال الدين محمود القيصري، المعروف بابن الطولوني (ت: بعد 898 هـ) من نفقاته قام ببناء جامع الروضة المعروف بالمقسي، فكان هذا الجامع من الجوامع الإسلامية المشهورة، وكان تحفة معمارية إسلامية⁽¹¹⁵⁾، وكانت نفقات هؤلاء العلماء على الجوانب الدينية قد تركت أثراً في الحياة العامة وانتفع بعلمهم ونفقاتهم خلق كثير.

ومن العلماء الذين تركت نفقاتهم أثراً في الحياة العامة في الجوانب الدينية ما أنفق العالم أحمد بن الحسين بن محمد بن الحسين بن عيسى بن محمد، (ت: 926هـ)⁽¹¹⁶⁾، والعالم القاضي إبراهيم بن أحمد بن أبي الفرج بن أبي عبد الله بن السديد، (ت: 677هـ)⁽¹¹⁷⁾، والقاضي العالم محمد بن عمر بن أحمد الشمس، أبو عبد الله الواسطي ثم المحلي الشافعي، (ت: 849هـ)⁽¹¹⁸⁾، والعالم أحمد بن إبراهيم بن عمر بن الفرج بن أحمد بن سابور، (ت: 694 هـ)⁽¹¹⁹⁾، أنفقوا على بناء الجوامع والمساجد وخطبوا ودرسوا فيها وتركوا نفقاتهم وخطبهم وتدرّسهم الأثر العظيم في طلابهم وفي العامة.

وقد احتفظ العلماء والقضاة بقوة أثرهم وتأثيرهم في الحياة العامة في الجوانب الدينية، والعلمية والاجتماعية وقد أثروا في شؤون الدولة المملوكية كمستشارين للسلطين، وكانت لهم السيطرة على التقاضي الشرعي، وحفظ حقوق المتقاضين، وتركوا أثراً من خلال العدل في القضاء وإنصاف المظلومين من عامة الشعب، كما احتفظ العلماء القضاة والفقهاء بسلطتهم لتنفيذ قراراتهم، ويرى كارل بيتري أنهم كانوا يسيطرون على القرارات، خاصة حق النظام في تعيين القضاة⁽¹²⁰⁾.

أما العالم نجم الدين بن ساسرا، (ت: 723هـ)، فقد كان يحاول دائماً زراعة الأثر العلمي والديني والاجتماعي بنفس القدر مع الطلاب أثناء سجنه، كما كان يفعل ابن تيمية عندما كان في السجن⁽¹²¹⁾، وكان يقدم لهم المساعدة ويراعي ظروفهم المعيشية وحرصهم على العلم، لذا انتفع به طلابه وترك فيه الأثر الديني والعلمي وتخرج على يده أعداد كبيرة من طلاب العلم.

وبعض العلماء ترك أثراً في الحياة العامة من خلال إتقانه للقراءات ونقل هذا لطلاب العلم، مثل العالم القاضي تقي الدين أبو بكر الأبياري المصري، (ت: 944هـ)⁽¹²²⁾، وكذلك العالم ابن الحمصاني محمد بن أبي بكر، (ت: 897هـ)⁽¹²³⁾ وقد انتفع بطريقة تدريسيهما وطريقة الاتقان في القراءة جمع غفير، وبعض العلماء ترك أثراً علمياً، من خلال إنشاء المدارس، أمثال العالم محمد بن فضل الله القاضي الكبير، الرئيس الشهير فخر الدين، (ت: 732هـ)، أسهم بالإنفاق على إنشاء مدرسة في نابلس⁽¹²⁴⁾، تولى الإنفاق على تأسيس مدرسة بدمشق سميت باسم المدرسة الحسنة للفقهاء الشافعيين، وكان يتولى التدريس بدون مقابل⁽¹²⁵⁾.

ومثل العالم أحمد بن محمد بن عبد الله الأنصاري، (ت: 773هـ)، أنفق على بناء مدرسة وإعادة أعمار المنارة، وكان يقوم بالتدريس فيها بدون مقابل⁽¹²⁶⁾، ومن العلماء الذين بنوا مدارس على نفقتهم، وقاموا بالتدريس فيها بدون مقابل العالم محمد بن محمد بن الحسن الجذامي الفارقي المصري، أبو بكر، جمال الدين، (ت: 768هـ)⁽¹²⁷⁾، تبرع بالإنفاق على بناء مدرسة " (128)، والعالم صدر الدين أسعد بن المنجا الحنبلي (ت: 658هـ)، قام ببناء مدرسة للحنابلة بدمشق⁽¹²⁹⁾، والعالم مجد الدين أبو الفداء إسماعيل السلامي (ت: 688هـ)، أنفق على تأسيس المدرسة السلامية ووقفها، فجعلها صدقة جارية ينتفع بها طلاب العلم والعلماء من بعده⁽¹³⁰⁾، والعالم الوطواط الكتبي، جمال الدين محمد بن إبراهيم بن يحيى، (توفي بعد 660هـ)، أنفق على مؤلفاته أموالاً كثيرة، وقدمها لطلاب العلم مجاناً⁽¹³¹⁾.

أما القاضي العالم علي بن الحسين البجلي، (ت: 671هـ)⁽¹³²⁾، فقد كان يسخر طرق ووسائل الإنفاق لديه على طلاب العلم المحتاجين، ولم تتوقف الآثار التي تركتها نفقات العلماء على الحياة العلمية على بناء المدارس والتدريس فيها، بل أسهمت نفقاتهم في تأسيس المكتبات، وجعلوها مراكز لنشر العلم والمعرفة، كما تركوا أثراً طيباً من خلال ممارسة بعضهم للطب، مثل العالم الحكيم مهذب الدين محمد بن أبي الوحش المعروف بابن أبي حليقة، (ت: 870هـ)⁽¹³³⁾.

وكانت الرحلات العلمية من أهم آثار نفقة العلماء على الحياة العامة من خلال ما كانوا ينفقونه على أنفسهم في رحلاتهم العلمية، إلى جانب إنفاقهم على طلاب العلم الذين يرافقونهم في رحلاتهم العلمية، ومن نماذج إنفاق العلماء في هذا المجال العالم محمد بن محمد بن الحسن الجذامي الفارقي المصري، أبو بكر، جمال الدين، (ت: 768هـ)⁽¹³⁴⁾.

وقد حرص بعض العلماء في العصر المملوكي من خلا نفقاتهم المتعددة على الشأن العام إلى الإنفاق على المحتاجين من الفقراء والغرباء، وإكرام ومساعدة أبناء السبيل، وكانوا يُعدون ذلك من أفضل أوجه الإنفاق⁽¹³⁵⁾، ومن العلماء الذين عرفوا بإنفاقهم على الفقراء العالم محمد بن فضل الله القاضي الكبير، الرئيس الشهير فخر الدين، (ت: 732هـ)⁽¹³⁶⁾، والعالم يوسف بن موسى بن محمد بن أحمد بن أبي تكين بن عبد الله الجمال، المعروف بالجمال الملطي، (ت: 803هـ)⁽¹³⁷⁾، والعالم القاضي عبد الرحمن بن علي التفهني

الحنفي، (ت: 835هـ/1431م)⁽¹³⁸⁾، العالم أحمد بن محمد بن علي بن مربع بن حازم بن إبراهيم بن العباس المصري الشافعي، المعروف بالشيخ نجم الدين بن الرفعة، (ت: 710هـ)⁽¹³⁹⁾.

أما العالم القاضي محمد بن حسن بن علي شمس الدين القاهري الصوفي الشاذلي الحنفي، (ت: 847هـ)، فقد ترك أثراً في الحياة العامة ليس من خلال نفقاته فقط، بل من خلال سعيه للشفاعة للمحتاجين من العامة عند سلاطين الدولة المملوكية، وانتفع به الناس⁽¹⁴⁰⁾، والعالم عبد الكريم بن هبة الله، (ت: 724هـ) وهناك من كان له طريقة في الإنفاق ووسيلة تختلف عن كثير من العلماء المنفقين من خلال حرصه على قضاء دين الفقراء المحبوسين⁽¹⁴¹⁾.

ومن أوجه تعدد نفقات العلماء ما كان ينفقه العالم محيي الدين أبو الفضل عبد الله بن رشيد الدين عبد الظاهر، (ت: 692هـ)، قاضي الديار المصرية، فقد اتبع طريقة ووسيلة في الإنفاق تختلف عن أنداده من العلماء فقد كان يخصص نفقته على الأسرى المسلمين واستعادتهم من بلاد الفرنجة⁽¹⁴²⁾، وكان للصوفية والمتصوفين أيضاً تأثير في الحياة العامة في العصر المملوكي، ومن أمثلة ذلك الأثر الذي تركه الشيخ علي بن محمد بن وفاء، (ت: 807هـ)، فقد كان من أكثر الأشخاص المؤثرين في العامة من خلال الخطب التي كان يلقيها وحقق من خلالها شهرة واسعة وتأثر به عدد كبير من أتباعه⁽¹⁴³⁾.

ومن أوجه تلك النفقات أيضاً، نفقات العلماء على المؤسسات الاجتماعية وفي مقدمتها الأوقاف، ومن صور إنفاق العلماء أوقاف (المجال ما أنفقه العالم علي بن أحمد بن محمد العلاء البغدادى (ت: 867هـ)⁽¹⁴⁴⁾، والعالم القاضي نجم الدين عيسى بن شاه أرمن الرومي (ت: 710هـ)⁽¹⁴⁵⁾، أما العالم القاضي عبد الكريم بن هبة الله المصري، القاضي كريم الدين الكبير (ت: 724هـ)⁽¹⁴⁶⁾، فقد اشتهر بإنفاقه على إعادة أعمار المباني الوقفية، والعالم شهاب الدين أحمد بن نور الدولة علي بن أبي المجد بن محاسن الشرايبيشي، (ت: 734هـ)⁽¹⁴⁷⁾، أنفق على إنشاء خانقاه، وله عدة أوقاف⁽¹⁴⁸⁾، والعالم قطب الدين أبو الخير محمد بن محمد بن محمد الخيزري الدمشقي الشافعي الحافظ (ت: 894هـ)⁽¹⁴⁹⁾، أنفق على إنشاء دار للقرآن الكريم، وأوقف عليها جزءاً من داره، والقاضي خليل بن عبد الوهاب بن سليمان بن محمد بن أحمد بن أبي بكر صلاح الدين بن نجم الدين الأنصاري بن الشيرجي، (ت: 824هـ)، أوقف على عدة مدارس من بينها المدرسة الشامية الجوانية⁽¹⁵⁰⁾.

أما العالم ناصر الدين محمد بن عبد الرحيم المصري الحنفي، (ت: ٨٠٧هـ)، فيمكن قياس أثر ما أنفقه على مؤلفاته من خلال ما تركه من علم انتفع به خلق كثير، ويعد كتابه تاريخ الدول والملوك من أهم المؤلفات أثراً وتأثيراً على الحياة العلمية⁽¹⁵¹⁾، وقد كان للعلماء الموسرين دور كبير في مجال الإنفاق على العمران، ومن هذه النماذج العالم حسن بن عمر الحبار الرحبي، (ت: 923هـ) الذي أنفق على إعادة عمارة الرصيف بدرب الصالحية⁽¹⁵²⁾، والعالم القاضي صاحب تاج الدين محمد بن صاحب فخر الدين محمد بن الوزير بهاء الدين علي بن محمد حنّا، (ت: 707هـ)، الذي أنفق على إنشاء رباط الآثار، كما أوصى

بوقف البستان على الرباط⁽¹⁵³⁾، والعالم القاضي عبد الحليم بن مصلح المنزلاوي (ت730هـ)، أسهم بالإنفاق على تعمير عدة جوامع ومساجد⁽¹⁵⁴⁾، والعالم عبد الباسط بن خليل بن إبراهيم الزيني (ت854هـ)، ومن ضمن نفقاته أنه قام بتعمير عدة عمائر وجوامع، ومساجد⁽¹⁵⁵⁾، والقاضي عماد الدين بن الشقاري يوسف بن أبي نصر (ت699هـ)، إنفاق على بناء مسجد، وخانقة⁽¹⁵⁶⁾

وبعض العلماء أنفقوا على عمارة الميضية التي تعد أحد عناصر العمارة الدينية، وهي المطاهر للوضوء، وهي البيت الذي يتطهر به المسلمون لأداء الصلاة⁽¹⁵⁷⁾، والعالم ناصر الدين محمد بن مسلم بن أحمد، (ت776هـ)، والعالم عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن خلف بن بدر العلّامي (ت695هـ)، أنفق جزءاً من ماله في سبيل إعمار خانقاه⁽¹⁵⁸⁾، والقاضي سعد الدين إبراهيم بن عبد الرزاق بن غراب الإسكندراني، (ت: 801هـ)، أنفق على إنشاء خانقاه خارج القاهرة يطلق عليها اسم خانقاه بن غراب⁽¹⁵⁹⁾.

والقاضي العالم عبد الحليم بن مصلح المنزلاوي (ت730هـ)، أنفق على بناء بيمارستان لخدمة الضعفاء والمرضى، والعالم عبد الكريم بن هبة الله بن السديد المصري (ت724هـ)⁽¹⁶⁰⁾ الذي أنفق على إنشاء طرق جديدة لعبري السبيل، والعالم محمد بن فضل الله القاضي الكبير، الرئيس الشهير فخر الدين، (ت732هـ)، قام بالإنفاق على تعمير الأحواض الكثيرة في الطرقات خدمة للمسافرين والغرباء العابرين⁽¹⁶¹⁾، والقاضي حسن بن عمر الحبار الرحيبي (ت923هـ)، كان أثر إنفاقه في الشأن العام على تعبيد الطرق الوعرة لعبري السبيل⁽¹⁶²⁾.

لقد تركت نفقات العلماء الخيرية والإنسانية أثراً عظيماً في الحياة العامة، ومع هذا فلم يكن أثر إنفاق العلماء في العصر المملوكي على الحياة العامة إيجابياً في كل الأحوال، بل كان هناك أنواع من الإنفاق من قبل بعض العلماء ترك آثاراً سلبية، ومنها ما تم إنفاقه لشراء المناصب من قبل بعض العلماء، فقد كانت ظاهرة شراء المناصب ظاهرة خطيرة على المجتمع، ما انعكس أثر هذا الإنفاق في المجتمع من خلال انتشار الرشوة "البرطلة"، وانتشار الفساد الإداري والمالي، ووصل أثر هذه الظاهرة إلى فساد متغلغل في دور القضاء، وأصبح الذي يبذل المال يستطيع الحصول على حكم قضائي لصالحه⁽¹⁶³⁾.

ولم تكن الرشوة ذات أثر على العامة فقط، بل تركت أثراً على بعض السلاطين المماليك الذين قبلوا بقبض ثمن توزيع المناصب على العلماء، ما جعل بعض العلماء يتسابقون في استقبال الرشوة من العامة ويكونون من وراء ذلك ثروات كبيرة، وبعض العلماء إذا لم يحصل على الرشوة من المتقاضين اتجه لسرقة أموال الأوقاف، أو سرقة الأموال المخصصة للأيتام، وكان بعض سلاطين المماليك يقبلون بالأموال التي تصلهم من بعض العلماء بصرف النظر عن مصدرها، بل أن الملك الصالح إسماعيل ابن الملك الناصر محمد بن قلاوون، (ت: 746هـ)، أصدر قراراً باعتماد إنشاء ديوان يعرف بديوان البذل أي ديوان البرطيل) وأصبح من لديه حاجة يذهب إلى صاحب ديوان البذل ويبدل المال، من أجل الحصول على وظيفة أو غيرها من

المطالب⁽¹⁶⁴⁾

ومن نماذج نفقة العلماء بالرشوة والذين تركوا أثراً سلبية على الحياة العامة العالم القاضي تاج الدين عبد الوهاب بن بنت الأعز الشافعي، وصل لمنصب قاضي القضاة للمذهب الشافعي، بعد ما أنفق أكثر من ثلاثين ألف درهم، للحصول على هذا المنصب⁽¹⁶⁵⁾، وكان له نواب يدفعون له الرشوة للوصول لمنصب نائب له، أو للاستمرار في مناصبهم⁽¹⁶⁶⁾.

وكان التنافس يصل ذروته بين القضاة، كما فعل القاضي محي الدين عبد القادر بن النقيب الظفر الذي وصل لمنصب قاضي القضاة ست مرات، وفي كل مرة كان يتفوق على منافسيه بقوة إنفاقه وبذله المال، وبلغ إجمالي ما أنفقه ثلاثين ألف دينار⁽¹⁶⁷⁾.

وكذلك العالم القاضي علم الدين يحيى أبو كم الأسلمي، (ت835هـ)، تولى عدة مناصب، منها نظر الأسواق، أنجر خلف السعي للوصول لمناصب الوزارة في زمن السلطان الناصر فرج، ووعد بتسديد مبالغ كبيرة للسلطان الناصر، ولم يتمكن من تسديد ما التزم به، وكانت نهايته مؤسفة حيث اختفى ولم يُعرف مصيره⁽¹⁶⁸⁾، وكان التنافس بين العلماء والقضاة للحصول على المناصب يشبه تنافس الأمراء المماليك على الإقطاعات، وكل جهة تستخدم لغة تناسب بيئتها⁽¹⁶⁹⁾، وأسهم بعض سلاطين المماليك في انتشار ظاهرة الرشوة، وكانوا يحصلون على ثمن بيع المناصب كما حصل للقاضي العالم محمد بن الشحنة، الذي دفع مبلغ عشرة آلاف دينار ليصبح قاضي المذهب الحنفي⁽¹⁷⁰⁾، أما العالم القاضي محي الدين عبد القادر بن النقيب فقد بذل ثلاثين ألف دينار رشواي للحصول على مناصب في أوقات متفاوتة، وهي ستة مناصب تولها كلها بالرشوة، وانعكس أثر فساد بعض العلماء والقضاة على بيوتهم وأبنائهم، ومن أمثال ذلك ما حصل للقاضي جلال الدين محمد القزويني، فقد كان يقبل الرشواي، وكون من ذلك ثروة كبيرة تلقفها بنه جمال لينفقها على اللهو والمفاسدات⁽¹⁷¹⁾.

ومما سبق نجد أن نفقات الأغلبية من العلماء خيرية وتصب لصالح المجتمع وتركت أثراً إيجابية على الحياة العامة في العصر المملوكي، فيما كان هناك نفقات لبعض العلماء تركت أثراً سلبية على الحياة العامة، وكان الأثر أكثر خطورة على الحياة العامة عندما أصبح السلاطين يقبلون بالرشوة ويحصلون عليها عنوة من القضاة والعلماء مقابل منحهم الثقة في إدارة القضاء، والوظائف الديوانية المهمة.

الخاتمة:

حاولت الدراسة التعرف على علاقة العلماء بسلاطين الدولة المملوكية ومعرفة مصادر دخلهم وطرق وأساليب الإنفاق لديهم، وأثر هذا الإنفاق في الحياة العامة في العصر المملوكي، وقد تم التوصل للنتائج الآتية:

- تبين إن علاقة العلماء بالسلاطين يحكمها مصلحة السلاطين المماليك لتثبيت حكمهم، ومصلحة العلماء للحصول على المناصب والحصول على أموال الرواتب والعطايا والهبات.

- إن مصادر دخل العلماء في العصر المملوكي والتي كانوا ينفقون منها هي من الوظائف الديوانية والوظائف الدينية والعطايا والهبات، بالإضافة إلى دخل بعضهم من ممارسة مهن وحرف مختلفة.
- إن بعض العلماء اتصفوا بالعفة والنزاهة وكانوا يرفضون المناصب ويبحثون عن رزق الكفاف بممارسة أعمال وحرف ومهن تدر عليهم الحد الأدنى من المعيشة.
- إن طرق ووسائل إنفاق العلماء في العصر المملوكي تنوعت بصرفهم على أنفسهم وذويهم، وعلى الشأن العام بالإنفاق على بناء الجوامع والمساجد والمدارس والخوانق والزوايا والبيمارستانات والإنفاق على الفقراء والغرباء وطلاب العلم.
- إن نفقة العلماء تركت أثراً علمياً ودينياً في الحياة العامة في العصر المملوكي.
- إن نفقة العلماء في العصر المملوكي لم تكن جميعها خيرية وإنسانية، بل كان هناك الإنفاق من أموال "الرشوة" لشراء المناصب، وأسهموا بذلك في انتشار الفساد المالي والقضائي.

الهوامش والإحالات

- (1) عاشور: سعيد عبد الفتاح، مصر والشام في عصر الأيوبيين والمماليك، ص 323.
- (2) النويري، هو يحيى بن شرف النويري (ت: 676هـ)، أبو زكريا، يلقب بأستاذ المتأخرين، وشيخ الإسلام: السبكي، ج 8، ص 395.
- (3) ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل شهاب الدين، (ت: 852هـ)، يلقب بالحافظ وهو من أئمة العلوم الشرعية والتاريخ وعلم الحديث، / ابن العماد، شذرات الذهب، ج 9 / ص 395-399.
- (4) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس، أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام بن تيمية الحراني الدمشقي، (ت: 728هـ)، يلقب بشيخ الأئمة وشيخ أهل السنة، ومحيي الأمة، ابن العماد، ج 8، ص 144، المقرئ، المقفي الكبير، ج 1، ص 276.
- (5) هو جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، (ت: 911هـ)، من أبرز علماء عصره مؤرخ وله عدة تصنيفات في شتى العلوم والمعارف، السيوطي، ألفية السيوطي نظم الدرر في علم الأثر، ص 18.
- (6) هو محمد بن أبي بكر الزرعي ابن القيم أبو عبد الله، (ت: 751هـ): المقرئ، المقفي، ج 5، ص 56.
- (7) هو محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي الحنبلي، (ت: 744هـ)، السخاوي، الضوء اللامع، ج 1، ص 272.
- (8) هو يوسف بن عبد الرحمن أبو الحجاج المزي، (ت: 742هـ) كان يلقب بمحدث الديار المصرية لمكانته العلمية الرفيعة، ابن العماد، الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 8، ص 237.
- (9) هو إسماعيل بن عمر أبو الفداء القرشي، (ت: 774هـ) من أشهر علماء العصر المملوكي، حافظ وفقه ومؤرخ حبيب، ابن كثير، البداية والنهاية، ج 14، ص 45.
- (10) هو علي بن أحمد الفزاري القلقشندي القاهري، (ت: 821هـ)، عالم ومؤرخ وأديب بارع، السخاوي، الضوء اللامع، ج 5، ص 161.
- (11) هو محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين بن منطور الأنصاري الأفرقي المصري، (ت: 711هـ)، بارع في التصنيف لغوي حجة في عصره، له عدة مؤلفات، أشهرها لسان العرب، السخاوي، الضوء اللامع، ج 9، ص 20.

- (12) هو محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، (ت: 748هـ)، علامة ومحقق ومؤرخ: ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 11، ص 220.
- (13) هو علي بن أحمد بن عمر بن خلف بن محمود، أبو الحسن نور الدين السخاوي، (ت: 889هـ)، مؤرخ متبحر في شتى العلوم وله عدت تصنيفات تعتبر مرجع للباحثين، أهمها الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 11، ص 246.
- (14) هو أحمد بن علي أبو العباس الحسيني المقرئ، (ت: 845هـ)، يلقب بمؤرخ الديار المصرية، ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 11، ص 553.
- (15) ابن تغري بردي، هو يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي، أبو المحاسن، (ت: 874هـ)، الإمام والأديب والمؤرخ، من أهل القاهرة، نشأ في حجر قاضي القضاة جلال الدين البلقيني (ت: 824هـ)، تأدب وتفقه وقرأ الحديث وأولع بالتأريخ، وبرع في فنون الفروسية، له عدة مؤلفات منها، «النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة» و «المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ومختصره الدليل الشافي على المنهل الصافي، وحوادث الدهور في مدى الأيام والشهور، كان أبوه من ممالك الظاهر برقوق ومن أمراء جيشه المقدمين، السخاوي، الضوء اللامع، ج 3، ص 27.
- (16) العيني: بدر الدين، السيف المهند في سيرة الملك المؤيد، ص 209-210.
- (17) السخاوي، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، ج 2، ص 288.
- (18) العيني، عقد الجمان، ج 5، ص 156.
- (19) ابن تغري، بردي جمال الدين أبي المحاسن، (ت: 874هـ)، النجوم الزاهرة في أخبار مصر والقاهرة، ج 13، ص 254.
- (20) القلقشندي، صبح الأعشى، ج 3، ص 343.
- (21) العبيكان: طرفة عبد العزيز، الحياة العلمية والاجتماعية في مكة في القرنين السابع والثامن للهجرة، ص 66-67.
- (22) الخوانق أو الخانكة كلمة فارسية تعني البيت، أو المأوى، لعابري السبيل وقيل خونقاه المكان الذي يأكل فيه الملك وفي الغالب أنها أماكن عبادة للمتصوفين، /المقرئ، الخطط، ج 2، ص 414.
- (23) السباعي، أحمد، تاريخ مكة دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران، ص 331، 334، والهمزاني: بندر بن محمد، أثر السلاطين والأمراء والأعيان في تنشيط الحركة العلمية في مكة في القرنين السابع والثامن الهجريين، ص 486.
- (24) الزركلي، خير الدين، الأعلام، ج 6، ص 269.
- (25) ابن كثير: طبقات الشافعيين، ص 955.
- (26) السلطان الملك المظفر سيف الدين قطز بن عبد الله المعزى الثالث من ملوك الترك بالديار المصرية، تسلطن بعد خلع ابن أستاذه الملك المنصور على ابن الملك المعز أيبك، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج 7، ص 72.
- (27) السبكي، تاج الدين، طبقات الشافعية، ج 5، ص 80-107، وأبو الفداء، المختصر في أخبار البشر، ج 3، ص 224، السيوطي، حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة، ص 34.
- (28) السبكي، تاج الدين، رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، ج 1، ص 41.
- (29) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 161-162.
- (30) ابن إياس: بدائع الزهور في وقائع الدهور، ج 2، ص 115.
- (31) القلقشندي، صبح الأعشى، ج 5، ص 199.

- (32) هيكمل، عبد الشافي أحمد محمد: أثر الأزمات الاقتصادية على العلماء والطلاب في مصر خلال عصر دولة المماليك الجراكسة 783 - 923 هـ - 1517/1382 م، ص 16.
- (33) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ج 7، ص 43.
- (34) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 12، ص 67.
- (35) القلقشندي، صبح الأعشى، ج 1، ص 4.
- (36) مستاري، حياة: الكتابة الموسوعية في العصر المملوكي مقارنة في مجموعة من الموسوعات)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج 23، ع 1، ص 50، 2024.
- (37) السيوطي، جلال الدين، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، ج 1، ص 467.
- (38) السبكي، تاج الدين، طبقات الشافعية الكبرى، ج 9، ص 30.
- (39) البقاعي، برهان الدين، عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، ج 2، ص 86.
- (40) يحدد التوصيف الوظيفي لهذه الوظيفة قيام من يشغلها بقراءة الرسائل الواردة للسلطين المماليك وكتابة الرد ويأخذ اعتماد من السلطان عليها قبل صدورها ويضاف لشاغل هذه الوظيفية مهمة أخرى وهي مشاركة وزير الدولة في بعض القضايا والجلوس بدار العدل لقراءة الوقائع والتوقيع عليها، ومن صلاحيات كاتب السر أن يأخذ من الوزارة التوقيع على القصص بالولايات والعزل ونحو ذلك في دار العدل وفي داره/ دهمان، معجم الألفاظ التاريخية، ص 127 / المقريزي، الخطط، ج 3، ص 390.
- (41) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع ج 9، ص 137.
- (42) الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد، فوات الوفيات، ج 2، ص 421.
- (43) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 2، ص 118.
- (44) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 5، ص 206.
- (45) وهي وظيفة يتولى من يشغلها إعادة قراءة المخاطبات للسلطان بعد قيام كاتب السر بذلك / القلقشندي، صبح الأعشى، ج 1، ص 150.
- (46) السبكي، طبقات الشافعية، ج 10، ص 5.
- (47) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 1، ص 304.
- (48) المصدر نفسه، ج 6، ص 113.
- (49) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 7، ص 32.
- (50) ابن قطلوبغا، أبو الفداء زين الدين قاسم السودوني الحنفي، تاج التراجم في طبقات الحنفية، ص 108.
- (51) ابن قطلوبغا، أبو الفداء زين الدين قاسم السودوني الحنفي، تاج التراجم في طبقات الحنفية، ص 263.
- (52) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 9، ص 176.
- (53) السبكي، تاج الدين: طبقات الشافعية الكبرى، ج 9، ص 139؛ المقريزي: السلوك لمعرفة دول الملوك، ج 2، ص 348.
- (54) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 476-477.
- (55) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 476-477.
- (56) ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري الحنبلي، أبو الفلاح، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 7، ص 322.

- (57) ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد الحنبلي، أبو الفلاح، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 9، ص 327.
- (58) المصدر نفسه، ج 1، ص 287.
- (59) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 10، ص 207.
- (60) الإدريسي محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس الحسني الطالبي، المعروف بالشريف، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ج 1، ص 181.
- (61) السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 1، ص 367.
- (62) العسقلاني، ابن حجر شهاب الدين أحمد (ت: 852 هـ)، المجمع المؤسس للمعجم المفهرس، ج 3، ص 194.
- (63) المقرئ، درر العقود الفريدة، ج 1، ص 173.
- (64) السخاوي، الضوء اللامع، ج 8، ص 119.
- (65) المقرئ، المواعظ والاعتبار، ج 4، ص 260.
- (66) الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، المغانم المطابة في معالم طابة، ج 3، ص 1319.
- (67) السخاوي، الضوء اللامع، ج 5، ص 2.
- (68) السخاوي، محمد عبد الرحمن، التبر المسبوك في ذيل السلوك، ج 3، ص 84.
- (69) الفيروز آبادي، مجد الدين محمد (ت: 817 هـ) القاموس المحيط، ج 4، ص 121.
- (70) يوسف، يوسف إبراهيم، النفقات العامة في الإسلام، ص 132، / بيومي زكريا، مبادئ المالية العامة، ص 411.
- (71) العسقلاني، ابن حجر شهاب الدين، (ت: 852 هـ) الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، ج 1، ص 76.
- (72) محمود، شفيق جاسر أحمد، الممالك البحرية وقضائهم على الصليبيين في الشام، ص 119.
- (73) السخاوي: شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن، (ت: 902 هـ)، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 5، ص 110.
- (74) المقرئ، تقي الدين، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج 4، ص 209.
- (75) النويري، شهاب الدين، نهاية الأرب في فنون الأدب، ج 31، ص 135.
- (76) المقرئ: المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج 4، ص 209.
- (77) السخاوي، الضوء اللامع، ج 1، ص 113.
- (78) السخاوي، الضوء اللامع، ج 12، ص 45، المقرئ، الخطط، ج 2، ص 282.
- (79) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 4، ص 235.
- (80) الكتبي، شاكر صلاح الدين، فوات الوفيات، ج 3، ص 407.
- (81) بن قطلوبغا، أبو الفداء زين الدين قاسم السودوني الحنفي، تاج التراجم في طبقات الحنفية، ص 263.
- (82) ابن تغري، النجوم الزاهرة، ج 12، ص 157.
- (83) المقرئ، السلوك، ج 5، ص 404.
- (84) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 372.
- (85) العسقلاني: ابن حجر، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ج 6، ص 100.
- (86) السخاوي، الضوء اللامع، ج 3، ص 302.
- (87) العسقلاني، ابن حجر، الدرر الكامنة، ج 3، ص 76.

- (88) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 4.
- (89) العسقلاني: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ج 1، ص 297.
- (90) المقصود بالبرطلة الرشوة، وهي جعل يقدم للسلطان المملوكي للحصول على منصب، أو يقدم للعالم القاضي للحصول على حكم قضائي لصالح أحد أطراف التقاضي وهي كلمة نبطية وليست عربية/ الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس وشرح القاموس، ج 28، ص 75، ج 10، ص 408.
- (91) أشتور، التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للشرق الأوسط في العصور الوسطى، ترجمة عبد الهادي عبلة، ص 60.
- (92) ابن تغري، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ج 7، ص 195.
- (93) العسقلاني: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ج 1، ص 247.
- (94) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 6، ص 84.
- (95) الكتبي: فوات الوفيات، ج 4، ص 356.
- (96) الصفدي: صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، ج 5، ص 54-56.
- (97) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 10، ص 335.
- (98) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 372.
- (99) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 1، ص 205.
- (100) الصفدي: صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، ج 5، ص 54-56.
- (101) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 2، ص 28.
- (102) ابن كثير: طبقات الشافعيين، ص 907-908.
- (103) ابن تغري، أبو المحاسن (ت: 874هـ)، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ج 7، ص 428-429.
- (104) ابن تغري، أبو المحاسن، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ج 7، ص 211.
- (105) أول من بنى البيمارستان "المستشفى" في الإسلام والعالم هو الخليفة الأموي: الوليد بن عبد الملك سنة 88هـ وجعل فيها الأطباء وأجرى لهم الأرزاق وأمر بحبس المجذومين لئلا يخرجوا وأجرى عليهم وعلى العميان الأرزاق وفي البيمارستان القاعة الخاصة بالمرضى حتى يشفى، والبيمارستان (بفتح الراء وسكون السين) كلمة فارسية مركبة من كلمتين (بیمار) بمعنى مريض أو عليل أو مصاب (وستان) بمعنى مكان أو دار فهي إذن دار المرضى، ومن البيمارستانات المتنقلة التي كان يستعملها السلاطين المماليك في تنقلاتهم وحروبهم/ المقريزي، الخطط، ج 2، ص 200 / ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ج 1، ص 123.
- (106) المقريزي، الخطط، ج 4، ص 272.
- (107) النشار: السيد، تاريخ المكتبات في مصر العصر المملوكي، ص 101.
- (108) النعيمي: عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، ج 1، ص 7.
- (109) النعيمي: عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، ج 1، ص 8.
- (110) الغزي: الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، ج 1، ص 182-183.
- (111) المقريزي: الخطط، ج 4، ص 305.
- (112) العيدروس: النور السافر عن أخبار القرن العاشر، ص 98.
- (113) الكتبي: ابن شاکر، محمد، فوات الوفيات، ج 2، ص 377.

- (114) ابن كثير: عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، البداية والنهاية، ج 14، ص 116.
- (115) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 3، ص 98.
- (116) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 1، ص 290.
- (117) ابن تغري بردي، المنهل الصافي، ج 1، ص 38.
- (118) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 2، ص 233.
- (119) ابن كثير: عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، طبقات الشافعيين، ص 937.
- (120) Petry, Carl F. The Civilian Elite of Cairo in the Later Middle Ages Carl Petry-p315
- (121) Michael Chamberlain, Cambridge Studies in Islamic Civilization Knowledge and social practice in medieval, p13
- (122) ابن العماد، الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج 10، ص 369.
- (123) السيوطي، جلال الدين، نظم العقيان في أعيان الأعيان، ص 143.
- (124) الصفدي: صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، ج 5، ص 54-56.
- (125) أبي شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل، شهاب الدين أبي محمد، تراجم رجال القرنين السادس والسابع "المعروف بالذيل إلى الروضتين"، ص 198.
- (126) العسقلاني، ابن حجر شهاب الدين أبو الفضل، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، ج 1، ص 277.
- (127) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 87.
- (128) العيدروس: النور السافر عن أخبار القرن العاشر، ص 98.
- (129) أبي شامة، شهاب الدين، عبد الرحمن بن إسماعيل أبي محمد، تراجم رجال القرنين السادس والسابع "المعروف بالذيل إلى الروضتين"، ص 203.
- (130) العليبي، مجير الدين، الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل، ج 2، ص 42.
- (131) الصفدي: الوافي بالوفيات، ج 2، ص 14.
- (132) بامخرمة، أبو محمد عبد الله بن أحمد بن علي، الهجراني الحضرمي الشافعي، (ت: 947 هـ)، قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، ج 5، ص 332.
- (133) ابن حجر العسقلاني: الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، ج 6، ص 190.
- (134) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 87.
- (135) الرملي: شمس الديني، نهاية المحتاج، ج 6، ص 151، 153.
- (136) الصفدي: صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، ج 5، ص 54-56.
- (137) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 10، ص 335.
- (138) العسقلاني، ابن حجر، ذيل الدرر الكامنة، ص 246/ السخاوي، الضوء اللامع، ج 4، ص 141.
- (139) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج 1، ص 115.
- (140) السخاوي، محمد عبد الرحمن، التبر المسبوك في ذيل السلوك، ج 1، ص 195.
- (141) الشوكاني: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، مرجع سابق ج 1، ص 372.
- (142) لمقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج 3، ص 144.

- (143) Conermann, Ulrich Haarmann, 1942-1999", *Mamlūk Studies Review*, IV, Chicago 2000, s60.
- (144) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 5، ص 188-189.
- (145) النعيمي: عبد القادر بن محمد، الدارس في تاريخ المدارس، ج 2، ص 157-158.
- (146) الكتبي: ابن شاکر، فوات الوفيات، ج 2، ص 377.
- (147) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، ج 2، ص 6.
- (148) المقرئزي، الخطط، ج 4، ص 288.
- (149) النعيمي: الدارس في تاريخ المدارس، ج 1، ص 7.
- (150) السخاوي: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، مرجع سابق، ج 3، ص 199.
- (151) ابن إياس، بدائع الزهور، ج 1، ص 690/ المقرئزي، السلوك، ج 3، ص 1125.
- (152) الغزي: نجم الدين بن بدر الدين، الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، ج 1، ص 182-183.
- (153) المقرئزي، الخطط، ج 4، ص 305.
- (154) الغزي، نجم الدين: الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، ج 1، ص 224-225.
- (155) السخاوي: شمس الدين، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، ج 2، ص 105، / ابن تغري بردي، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ج 7، ص 137.
- (156) الصفدي: الوافي بالوفيات، ج 161، ص 29.
- (157) ابن منظور: لسان العرب، ج 1، ص 195، / الفيروز آبادي: مجد الدين أبو طاهر، القاموس المحيط، ص 55.
- (158) ابن السبكي، تاج الدين: طبقات الشافعية الكبرى، ج 8، ص 175.
- (159) المقرئزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج 4، ص 289.
- (160) ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، البداية والنهاية، ج 14، ص 116 / ابن شاکر الكتبي: محمد، فوات الوفيات، ج 2، ص 377.
- (161) الصفدي: صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، ج 5، ص 54-56.
- (162) الغزي: الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، ج 1، ص 182-183.
- (163) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس وشرح القاموس، ج 28، ص 75، ج 10، ص 408.
- (164) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في أخبار مصر والقاهرة، ج 11، ص 292.
- (165) الباشا، حسن، الفنون والوظائف، د 2، ص 874.
- (166) المقرئزي، السلوك، ج 2، ص 333.
- (167) ابن إياس، بدائع الزهور، ج 4، ص 460.
- (168) السخاوي، الضوء اللامع، ج 10، ص 230.
- (169) Michael Chamberlain, Cambridge Studies in Islamic Civilization Knowledge and social practice in medieval, p108
- (170) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في أخبار مصر والقاهرة، ج 2، ص 444.
- (171) المقرئزي، أحمد أبو العباس تقي الدين (ت ٨٤٥هـ)، السلوك لمعرفة دول الملوك، ج 3، ص 236.

المصادر والمراجع:

- ابن إياس، محمد بن أحمد. (1960-1975). بدائع الزهور في وقائع الدهور (تحقيق محمد مصطفى، ط1). المعهد الألماني للأبحاث الشرقية.
- ابن تغري بردي، أبو المحاسن جمال الدين. (د.ت). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب.
- ابن تغري بردي، أبو المحاسن جمال الدين. (د.ت). المهمل الصافي والمستوفي بعد الوافي (تحقيق محمد أمين). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1972). الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة (ط2). دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1994). المجمع المؤسس للمعجم المفهرس (تحقيق يوسف عبد الرحمن المرعشلي، ط1). دار المعرفة.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1392هـ). إنباء الغمر بأنباء العمر (تحقيق حسن حبشي). المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- ابن العماد، عبد العلي بن أحمد. (1986). شذرات الذهب في أخبار من ذهب (تحقيق محمود الأرناؤوط، ط1). دار ابن كثير.
- ابن كثير، أبي الفداء، المؤيد عماد الدين إسماعيل، المختصر في أخبار البشر، تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، تقديم حسين مؤنس، ط1، دار المعارف، مصر، القاهرة، د.ت، (1999م).
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤ هـ)، طبقات الشافعيين، تحقيق: أحمد عمر هاشم، محمد زينهم محمد عزب، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية تاريخ النشر: ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.
- ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، الناشر: دار صادر - بيروت، ط3، 1414هـ.
- أبن أبي أصيبعة: أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرجي موفق الدين، أبو العباس، (ت ٦٦٨ هـ)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، المحقق: نزار رضا، الناشر: دار مكتبة الحياة - بيروت، 2016.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر، (ت: 774هـ)، البداية والنهاية، مطبعة السعادة - القاهرة، ط1، ١٣٤٨.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1993). طبقات الشافعية (تحقيق أحمد عمر هاشم). مكتبة الثقافة الدينية.
- ابن قطلوبغا، قاسم الحنفي. (1992). تاج التراجم (تحقيق محمد خير رمضان يوسف، ط1). دار القلم.
- أبي شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل: شهاب الدين أبي محمد المقدسي، (ت: 665هـ)، تراجم رجال القرنين السادس والسابع "المعروف بالذيل الى الروضتين" الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1422هـ/2002.
- الكتبي: ابن شاكر، (1973). فوات الوفيات (تحقيق إحسان عباس، ط1). دار صادر.
- الإدرسي، محمد بن محمد. (1409هـ). نزهة المشتاق في اختراق الآفاق (ط1). عالم الكتب.
- أمين، محمد محمد. (1980). الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر (648-923هـ/1250-1517م): دراسة تاريخية وثائقية. دار النهضة العربية.
- بامخرمة، الطيب بن عبد الله. (2008). قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر (ط1). دار المنهاج.
- بيومي: زكريا، مبادئ المالية العامة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1990م.
- الباشا، حسن. (1999). الفنون والوظائف، الناشر: دار النهضة العربية، ط1.

- البقاعي، إبراهيم بن حسن. (2009). عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران (تحقيق حسن حبشي، ط1). دار الكتب والوثائق القومية.
- يوسف، إبراهيم. (1988)، النفقات العامة في الإسلام، الناشر دار الثقافة والنشر والتوزيع، 1988م.
- الجميلي، عمار مرضي علاوي. (2018). الحياة المعيشية والاقتصادية للعلماء في العصر المملوكي (648-923هـ). مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 28، 154-172.
- دهمان، محمد أحمد. (1990). معجم الألفاظ التاريخية في العصر المملوكي (ط1). دار الفكر المعاصر.
- الذهبي، محمد بن أحمد. (1985). سير أعلام النبلاء (تحقيق حسين أسد، وشعيب الأرنؤوط وآخرين، ط3). مؤسسة الرسالة.
- الرملي، محمد بن أبي العباس أحمد، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (ط1). دار الفكر، 1984.
- الزركلي: خير الدين، الأعلام، ط 15، بيروت: دار العلم للملايين، 2002.
- الزبيدي، محمد مرتضى الحسني. (1965-2001). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق جماعة من المختصين). وزارة الإرشاد والأنباء بالكويت والمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- السبكي: تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن تقي الدين علي بن عبد الكافي، (ت: ٧٧١ هـ)، رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، المحقق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، الناشر: عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، ١٩٩٩ م - ١٤١٩ هـ.
- السبكي، عبد الوهاب بن تقي الدين. (1992). طبقات الشافعية الكبرى (تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، ط2). هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (د.ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. دار مكتبة الحياة.
- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (1993). التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة (ط1). دار الكتب العلمية.
- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (2003). التبر المسبوك في ذيل السلوك (تحقيق لبينة إبراهيم مصطفى ونجوى مصطفى كامل). دار الكتب والوثائق القومية.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1967). حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة (تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1). دار إحياء الكتب العربية.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1928). نظم العقبان في أعيان الأعيان. المطبعة السورية الأمريكية.
- الصفدي، خليل بن أيبك. (1998). أعيان العصر وأعوان النصر (تحقيق علي أبو زيد وآخرين، ط1). دار الفكر المعاصر ودار الفكر.
- السباعي: أحمد، (1999م) تاريخ مكة دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران،..
- الشوكاني، محمد بن علي. (2021). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. دار المعرفة.
- العيدروس، عبد القادر بن عبد الله. (1405هـ). النور السافر عن أخبار القرن العاشر (ط1). دار الكتب العلمية.
- العبيكان: طرفة عبد العزيز، الحياة العلمية والاجتماعية في مكة في القرنين السابع والثامن للهجرة، مكتبة الملك فهد، الرياض، (1416هـ/1996م).
- العيني: بدر الدين، (ت: 855هـ)، السيف المهند في سيرة الملك المؤيد، حققه فهد محمد شلتوت، الناشر مطبعة دار الكتب المصرية، ط2، 1998م.

- العيني، بدر الدين محمود، (ت ٨٥٥ هـ)، عَقْدُ الْجُمَانِ فِي تَارِيخِ أَهْلِ الزَّمَانِ، تحقيق ودراسة: محمود رزق محمود، الناشر: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية - القاهرة، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م.
- عاشور، سعيد عبد الفتاح: المجتمع المصري في عصر سلاطين المماليك، دار النهضة العربية القاهرة، 1992.
- العلي، أبو اليمن القاضي مجير الدين الحنبلي، (ت ٩٢٨ هـ)، الأُنسُ الجليل بتاريخ القدس والخليل، الناشر: المطبعة الوهبية بمصر سنة ١٢٨٣ هـ - ١٨٦٦ م.
- الغزي، محمد بن بدر الدين. (1997). الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة (تحقيق خليل المنصور، ط1). دار الكتب العلمية.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد (ت: 817 هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.
- القلقشندي، أحمد بن علي. (1922). صبح الأعشى في صناعة الإنشاء. دار الكتب المصرية.
- المقريزي، أحمد بن علي. (1997). السلوك لمعرفة دول الملوك (تحقيق محمد عبد القادر عطا، ط1). دار الكتب العلمية.
- المقريزي، أحمد بن علي. (1418 هـ). المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (ط1). دار الكتب العلمية.
- المقريزي، أحمد بن علي. (2007). إغاثة الأمة بكشف الغمة (تحقيق كرم حلي فرحات، ط1). عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- محمود، شفيق جاسر أحمد. (1409 هـ). المماليك البحرية وقضاؤهم على الصليبيين في الشام. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 21، (81).
- المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس (ت ٨٤٥ هـ): السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط1، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م، ج5.
- المقريزي: أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس (ت ٨٤٥ هـ)، إغاثة الأمة بكشف الغمة، تحقيق كرم حلي فرحات، الناشر عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، 1427 هـ، 2007 م.
- المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس (ت ٨٤٥ هـ): المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ.
- المقريزي: أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس (ت ٨٤٥ هـ)، درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة، تحقيق عدنان درويش، ومحمد المصري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1955.
- المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس (ت ٨٤٥ هـ)، المقفى الكبير، المحقق: محمد يعلاوي، الناشر: دار الغرب الاسلامي، بيروت - لبنان، ط2، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م.
- مستاري، حياة: الكتابة الموسوعية في العصر المملوكي مقارنة في مجموعة من الموسوعات)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج23، ع1، 2024.
- النشار: السيد، تاريخ المكتبات في مصر العصر المملوكي، دار ثقيف للنشر والتأليف، الناشر الدار المصرية اللبنانية، 1993 م.
- نجيب، عامر موسى ناصر. (2003). الحياة الاقتصادية في مصر في العصر المملوكي (ط1). دار الشروق.
- النعيمي، عبد القادر بن محمد. (1990). الدارس في تاريخ المدارس (تحقيق إبراهيم شمس الدين، ط1). دار الكتب العلمية.
- النويري، أحمد بن عبد الوهاب. (د.ت). نهاية الأرب في فنون الأدب. وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية.

الهمزاني: بندر بن محمد، أثر السلاطين والأمراء والأعيان في تنشيط الحركة العلمية في مكة في القرنين السابع والثامن الهجريين، مجلة كلية اللغة العربية بأسبوط، ع20، 2001م.
هيكل، عبد الشافي أحمد محمد. (2014). أثر الأزمات الاقتصادية على العلماء والطلاب في مصر خلال عصر دولة المماليك الجراكسة (783-923هـ/1382-1517م). مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، 38(2)، 1297-1330.

References

- Ibn Iyās, Muḥammad ibn Aḥmad (1960–1975). *Badā'ī' al-Zuhūr fī Waqā'ī' al-Duhūr* (taḥqīq Muḥammad Muṣṭafā, 1). al-Ma'had al-ʿAlmānī lil-Abḥāth al-Sharqīyya.
- Ibn Taghribirdī, Abū al-Maḥāsīn Jamāl al-Dīn (n.d.). *al-Nujūm al-Zāhira fī Mulūk Miṣr wa-al-Qāhira*. Wizārat al-Thaqāfa wa-al-Irshād al-Qawmī, Dār al-Kutub.
- Ibn Taghribirdī, Abū al-Maḥāsīn Jamāl al-Dīn (n.d.). *al-Manhal al-Ṣāfi wa-al-Mustawfā ba'd al-Wāfi* (taḥqīq Muḥammad Amīn). al-Hay'a al-Miṣriyya al-ʿĀmma lil-Kitāb.
- Ibn Ḥajar al-ʿAsqalānī, Aḥmad ibn ʿAlī (1972). *al-Durar al-Kāmina fī Aʿyān al-Mīʾa al-Thāmina* (12). Dāʾirat al-Maʾārif al-ʿUthmāniyya.
- Ibn Ḥajar al-ʿAsqalānī, Aḥmad ibn ʿAlī (1994). *al-Majmaʿ al-Muʾassas lil-Muʾjam al-Mufahras* (taḥqīq Yūsuf ʿAbd al-Raḥmān al-Marʾashlī, 1). Dār al-Maʾrifa.
- Ibn Ḥajar al-ʿAsqalānī, Aḥmad ibn ʿAlī (1392H). *Inbāʾ al-Ghumr bi-Anbāʾ al-ʿUmr* (taḥqīq Ḥasan Ḥabashī). al-Majlis al-Aʿlā lil-Shuʿun al-Islāmiyya.
- Ibn al-ʿImād, ʿAbd al-Ḥayy ibn Aḥmad (1986). *Shadharāt al-Dhahab fī Akhbār Man Dhahab* (taḥqīq Maḥmūd al-Arnāʾūt, 1). Dār Ibn Kathīr.
- Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar (n.d.). *al-Mukhtaṣar fī Akhbār al-Bashar* (taḥqīq Muḥammad Zaynahum Muḥammad ʿAzzab, taqḍīm Ḥusayn Muʾnis, 1). Dār al-Maʾārif.
- Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar (1993). *Ṭabaqāt al-Shāfiʿiyyīn* (taḥqīq Aḥmad ʿUmar Ḥāshim). Maktabat al-Thaqāfa al-Dīniyya.
- Ibn Manzūr, Muḥammad ibn Mukarram (n.d.). *Lisān al-ʿArab*. Dār Ṣādir, Bayrūt.
- Ibn Abī Uṣaybiʿa, Aḥmad ibn al-Qāsim (2016). *ʿUyūn al-Anbāʾ fī Ṭabaqāt al-Aʿtibbāʾ* (taḥqīq Nizār Riḍā). Dār Maktabat al-Ḥayāt, Bayrūt.
- Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar (n.d.). *al-Bidāya wa-al-Nihāya*. Maṭbaʿat al-Saʿāda, al-Qāhira.
- Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar (1993). *Ṭabaqāt al-Shāfiʿiyya* (taḥqīq Aḥmad ʿUmar Ḥāshim). Maktabat al-Thaqāfa al-Dīniyya.
- Ibn Qaṭlūbughā, Qāsim al-Ḥanafī (1992). *Tāj al-Tarājim* (taḥqīq Muḥammad Khayr Ramaḍān Yūsuf, 1). Dār al-Qalam.
- Abū Shāma, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ismāʿīl (2002). *Dhayl al-Rawḍatayn* (taḥqīq ʿAlī Muḥammad Muʾawwad & ʿAdil Aḥmad ʿAbd al-Mawjūd, 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

- Ibn Shākir al-Kutubī (1973). *Fawāt al-Wafayāt* (taḥqīq Iḥsān ‘Abbās, ʔ1). Dār Ṣādir.
- Al-Idrīsī, Muḥammad ibn Muḥammad (1409H). *Nuzhat al-Mushtāq fī Ikhtirāq al-Āfāq* (ʔ1). ‘Ālam al-Kutub.
- Amīn, Muḥammad Muḥammad (1980). *al-Awqāf wa-al-Ḥayāh al-Ijtīmā’iyya fī Miṣr* (648–923H/1250–1517M). Dār al-Nahḍa al-‘Arabiyya.
- Bā Makhrama, al-Ṭayyib ibn ‘Abd Allāh (2008). *Qilādat al-Nahr fī Wafayāt A’yān al-Dahr* (ʔ1). Dār al-Minhāj.
- Bayyūmī, Zakariyyā (1990). *Mabādī’ al-Māliya al-‘Āmma*. Dār al-Ma’rifa al-Jāmi’iyya, al-Iskandariyya.
- Al-Bāshā, Ḥasan (1999). *al-Funūn wa-al-Wazā’if*. Dār al-Nahḍa al-‘Arabiyya.
- Al-Buqā’ī, Ibrāhīm ibn Ḥasan (2009). *‘Unwān al-Zamān bi-Tarājim al-Shuyūkh wa-al-Aqrān* (taḥqīq Ḥasan Ḥabashī, ʔ1). Dār al-Kutub wa-al-Wathā’iq al-Qawmiyya.
- Yūsuf, Ibrāhīm (1988). *al-Nafaqāt al-‘Āmma fī al-Islām*. Dār al-Thaqāfa wa-al-Nashr.
- Al-Jumaylī, ‘Ammār Marḍī (2018). *al-Ḥayāh al-Ma’ishīyya wa-al-Iqtisādiyya lil-‘Ulamā’ fī al-‘Aṣr al-Mamlūkī*. *Majallat Lark lil-Falsafa wa-al-Lisāniyyāt wa-al-‘Ulūm al-Ijtīmā’iyya*, 28, 154–172.
- Dahmān, Muḥammad Aḥmad (1990). *Mu’jam al-Alfāz al-Tārikhiyya fī al-‘Aṣr al-Mamlūkī* (ʔ1). Dār al-Fikr al-Mu’āṣir.
- Al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad (1985). *Siyar A’lām al-Nubalā’* (taḥqīq Ḥusayn Asad & Shu’ayb al-Arnā’ūt, ʔ3). Mu’assasat al-Risāla.
- Al-Ramlī, Muḥammad ibn Abī al-‘Abbās (1984). *Nihāyat al-Muḥtāj ilā Sharḥ al-Minhāj* (ʔ1). Dār al-Fikr.
- Al-Ziriklī, Khayr al-Dīn (2002). *al-A’lām* (ʔ15). Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn.
- Al-Zabīdī, Muḥammad Murtaḍā al-Ḥusaynī (1965–2001). *Tāj al-‘Arūs min Jawāhir al-Qāmūs*. Wizārat al-Irshād wa-al-Anbā’, al-Kuwayt.
- Al-Subkī, Taj al-Dīn ‘Abd al-Wahhāb (1999). *Raf’ al-Ḥājib ‘an Mukhtaṣar Ibn al-Ḥājib* (taḥqīq ‘Alī Muḥammad Mu’awwaḍ & ‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd, ʔ1). ‘Ālam al-Kutub.
- Al-Subkī, ‘Abd al-Wahhāb (1992). *Ṭabaqāt al-Shāfi’iyya al-Kubrā* (taḥqīq Maḥmūd al-Ṭanāḥī & ‘Abd al-Fattāḥ al-Ḥulw, ʔ2). Hajr.
- Al-Sakhāwī, Muḥammad ibn ‘Abd al-Raḥmān (n.d.). *al-Ḍaw’ al-Lāmi’ li-Ahl al-Qarn al-Ṭasī’*. Dār Maktabat al-Ḥayāt.
- Al-Sakhāwī, Muḥammad ibn ‘Abd al-Raḥmān (1993). *al-Tuḥfa al-Laṭīfa fī Tārikh al-Madīna al-Sharīfa* (ʔ1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-Sakhāwī, Muḥammad ibn ‘Abd al-Raḥmān (2003). *al-Tibr al-Masbūk fī Dhayl al-Sulūk*. Dār al-Kutub wa-al-Wathā’iq al-Qawmiyya.
- Al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr (1967). *Ḥusn al-Muḥāḍara fī Tārikh Miṣr wa-al-Qāhira* (taḥqīq Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, ʔ1). Dār Ihyā’ al-Kutub al-‘Arabiyya.

- Al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr (1928). Naẓm al-‘Uqbān fī A’yān al-A’yān. al-Maṭba’a al-Sūriyya al-Amrīkiyya.
- Al-Ṣafādī, Khalīl ibn Ayybak (1998). A’yān al-‘Aṣr wa-A’wān al-Naṣr (taḥqīq ‘Alī Abū Zayd et al., 1). Dār al-Fikr al-Mu’aṣṣir.
- Al-Suba’ī, Aḥmad (1999). Tārīkh Makkah: Dirāsāt fī al-Siyāsa wa-al-‘Ilm wa-al-Ijtima’ wa-al-Umrān.
- Al-Shawkānī, Muḥammad ibn ‘Alī (2021). al-Badr al-Ṭālī’ bi-Maḥāsin Man Ba’d al-Qarn al-Sābi’. Dār al-Ma’rifa.
- Al-‘Aydārūs, ‘Abd al-Qādir ibn ‘Abd Allāh (1405H). al-Nūr al-Sāfir ‘an Akhbār al-Qarn al-‘Āshir (1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-‘Ubaykān, Ṭarfah ‘Abd al-‘Azīz (1996). al-Ḥayāh al-‘Ilmiyya wa-al-Ijtima’iyya fī Makkah fī al-Qarnayn al-Sābi’ wa-al-Thāmin al-Hijrī. Maktabat al-Malik Fahd.
- Al-‘Aynī, Badr al-Dīn (1998). al-Sayf al-Muḥannad fī Sīrat al-Malik al-Mu’ayyad (taḥqīq Fahīm Muḥammad Shaltūt). Maṭba’at Dār al-Kutub al-Miṣriyya.
- Al-‘Aynī, Badr al-Dīn (2010). ‘Iqd al-Jumān fī Tārīkh Ahl al-Zamān (taḥqīq Maḥmūd Rizq Maḥmūd). Dār al-Kutub wa-al-Wathā’iq al-Qawmiyya.
- ‘Āshūr, Sa’īd ‘Abd al-Fattāḥ (1992). al-Mujtama’ al-Miṣrī fī ‘Aṣr Salāṭīn al-Mamālik. Dār al-Nahḍa al-‘Arabiyya.
- Al-‘Alīmī, Mujīr al-Dīn al-Ḥanbalī (1866). al-Uns al-Jalīl bi-Tārīkh al-Quds wa-al-Khalīl. al-Maṭba’a al-Wahbiyya.
- Al-Ghazzī, Muḥammad ibn Badr al-Dīn (1997). al-Kawākib al-Sā’ira bi-A’yān al-Mi’a al-‘Āshira (1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-Fayrūzābādī, Majd al-Dīn Muḥammad (2005). al-Qāmūs al-Muḥīṭ (t8). Mu’assasat al-Risāla.
- Al-Qalqashandī, Aḥmad ibn ‘Alī (1922). Ṣubḥ al-A’shā fī Ṣinā’at al-Inshā’. Dār al-Kutub al-Miṣriyya.
- Al-Maqrīzī, Aḥmad ibn ‘Alī (1997). al-Sulūk li-Ma’rifat Duwal al-Mulūk (taḥqīq Muḥammad ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā, 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-Maqrīzī, Aḥmad ibn ‘Alī (1997). al-Mawā’iz wa-al-I’tibār bi-Dhikr al-Khiṭaṭ wa-al-Āthār (1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-Maqrīzī, Aḥmad ibn ‘Alī (2007). Ighāthāt al-Umma bi-Kashf al-Ghumma (taḥqīq Karam Ḥilmī Farḥāt, 1). ‘Ayn lil-Dirāsāt.
- Maḥmūd, Shafīq Jāsir Aḥmad (1989). al-Mamālik al-Baḥriyya wa-Qaḍā’uhum ‘alā al-Ṣalibiyyīn fī al-Shām. *Majallat al-Jāmi’a al-Islāmiyya*, 21(81).
- Al-Maqrīzī (2006). al-Muqaḥḥā al-Kabīr (taḥqīq Muḥammad al-Ya’lāwī, 2). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Mustārī, Ḥayāt (2024). al-Kitāba al-Mawsū’iyya fī al-‘Aṣr al-Mamlūkī. *Majallat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insāniyya*, 23(1).

Al-Nashshār, al-Sayyid (1993). Tārīkh al-Maktabāt fi Miṣr fi al-ʿAṣr al-Mamlūkī. Dār Thaḳīf / al-Dār al-Miṣriyya al-Lubnaniyya.

Najīb, ʿĀmir Mūsā Nāṣir (2003). al-Ḥayāh al-Iqtisādiyya fi Miṣr fi al-ʿAṣr al-Mamlūkī (ṭ1). Dār al-Shurūq.

Al-Nuʿaymī, ʿAbd al-Qādir ibn Muḥammad (1990). al-Dāris fi Tārīkh al-Madāris (taḥqīq Ibrāhīm Shams al-Dīn, ṭ1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Nuwayrī, Aḥmad ibn ʿAbd al-Wahhāb (n.d.). Nihāyat al-Arab fi Funūn al-Adab. Wizārat al-Thaqāfa wa-al-Irshād al-Qawmī.

Al-Hamzānī, Bandar ibn Muḥammad (2001). Athar al-Salāṭin wa-al-Umarāʾ wa-al-Aʿyān fi Tanashīṭ al-Ḥaraka al-ʿIlmiyya fi Makkah fi al-Qarnayn al-Sābiʾ wa-al-Thāmin al-Hijrī. *Majallat Kulliyat al-Lughā al-ʿArabiyya bi-Asyūt*, (20).

Haykal, ʿAbd al-Shāfi Aḥmad Muḥammad (2014). Athar al-Azḡāt al-Iqtisādiyya ʿalā al-ʿUlamāʾ wa-al-Ṭullāb fi Miṣr fi ʿAṣr Dawlat al-Mamālīk al-Jarakisa (783–923H/1382–1517M). *Majallat Kulliyat al-Ādāb, Jāmiʿat Banha*, 38(2), 1297–1330

المراجع الأجنبية:

-أشتور، إيلي، التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للشرق الأوسط في العصور الوسطى، ترجمة عبد الهادي عبلة، دمشق: دار قتيبة ط1، 1985م.

Petry, Carl F. **The Civilian Elite of Cairo in the Later Middle Ages** Carl Petry. - PRINCETON STUDIES ON THE NEAR EAST Copyright by Princeton University 1981

Jonathan P. Berkey .The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education.

Conermann ,Ulrich Haarmann ,1942-1999” ,*Mamlūk Studies Review* ,IV ,Chicago 2000 ،

Michael Chamberlain ,**Cambridge Studies in Islamic Civilization Knowledge and social practice in medieval Damascus** ,1190-135

Garcin: **uncentre Muselman De la Haute** — Egyte .Medievale: Qus,le caire . 1976



Unveiling the Optical Properties, Adsorption Capacity, and Efficient Reusability of Natural Nanoclay for Remediation of Anionic Direct Dye from Wastewater

Mohammed A.H. Dhaif-Allah^{1*}, Waled Abdo Ahmed^{2*}, Waleed ALGhaberi², Ahmed Qaid³, Morad G.S Al-asbahi⁴, Fares H. AL-Ostoot^{5,6} *

¹Department of Agricultural, Faculty of Agriculture, Thamar University, Dhamar, 00967, Yemen.

²Department of Chemistry, Faculty of Education, Thamar University, Dhamar, 00967, Yemen

³Department of Chemistry, Faculty of Applied Sciences, Thamar University, Dhamar, 00967, Yemen

⁴Department of Microbiology, Faculty of Applied Sciences, Thamar University, Dhamar, 00967, Yemen.

⁵Department of Biochemistry, Faculty of Education and Science, Albaydha University, Albaydha, 00967, Yemen.

⁶Department of Biological, Chemical, and Pharmaceutical Sciences and Technologies (STEBICEF), University of Palermo, Palermo, Italy.

Dr. Mohammed A.H. Dhaif-Allah, mdhaif2014@gmail.com, mdhaif2014@tu.edu.ye

Dr. Waled Abdo Ahmed, Waled.abdulrab@tu.edu.ye

Abstract

This investigation focused on the optical properties and performance natural nanoclay (Montmorillonite, MNC) as an adsorbent for the removal of Anionic Direct Red 80 dye from aqueous solutions. Pristine and post-adsorption materials were systematically evaluated using Scanning Electron Microscopy with Energy-Dispersive X-ray Spectroscopy (SEM-EDX) and Fourier-Transform Infrared (FTIR) analyses confirmed significant mutual interactions between the nanoclay framework and the dye molecules. Optical characterization revealed a sharp transmission edge at 288 nm and an ultra-wide bandgap of 3.8 eV, supporting the material's structural stability and suitability for the adsorption process. Batch adsorption experiments (pH 7.0, 25 °C) demonstrated outstanding performance, achieving 99.13% removal efficiency within 60 minutes with a maximum adsorption capacity (q_e) of 49.57 mg/g. The adsorption mechanism was governed by a synergistic combination of hydrogen bonding, $\pi \rightarrow \pi$ interactions, and surface complexation. Furthermore, the nanoclay exhibited excellent reusability, maintaining removal efficiencies of 91.67% and 82.59% in the second and third cycles, respectively. These findings indicate that natural nanoclay is a scalable, cost-effective, and eco-friendly solution for the comprehensive treatment of synthetic dyes and industrial pollutants.

Keywords: adsorbent nanoclay, anionic direct dye, removal efficiency, adsorbent reusability

*

Cite this article as: Dhaif-Allah, M. A. H& Ahmed, W. A& ALGhaberi, W& Qaid, A& Al-asbah,M.& AL-Ostoot (2026). T *Unveiling the Optical Properties, Adsorption Capacity, and Efficient Reusability of Natural Nanoclay for Remediation of Anionic Direct Dye from Wastewater The Scientific Journal of The Faculty of Education*, 15(1), 769 -787.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

((تعيين الخواص الضوئية وقدرة الامتزاز، وكفاءة إعادة استخدام الطين النانوي الطبيعي لإزالة الصبغة المباشرة الأنيونية الملوثات للماء))

أ.م.د. وليد عبده أحمد عبد الرب *

Waled.abdulrab@tu.edu.ye

د. محمد علي حسين ضيف الله *

mdhaif2014@tu.edu.ye

وليد الغابري *** أحمد قائد ****، مراد جميل سعيد الأصبحي *****، فارس حسن العستوت *****

ملخص:

ركزت هذه الدراسة على الخصائص الضوئية وأداء الطين النانوي الطبيعي (مونتوريلونيت) كمادة ماصة لإزالة الصبغة الأيونية المباشرة الحمراء من المحاليل المائية. تم تقييم المواد قبل الامتزاز وبعده بشكل منهجي، باستخدام المجهر الإلكتروني الماسح، مع مطيافية فحص مكونات الطين النانوي (SEM-EDX)، وأكدت تحليلات الأشعة تحت الحمراء (FTIR) وجود تفاعلات متبادلة بين هيكل الطين النانوي وجزيئات الصبغة. كشفت الخصائص الضوئية عن حافة نفاذية حادة عند 288 نانومتر وفجوة نطاق واسعة تبلغ 3.8 إلكترون فولت، ما يدعم استقرار بنية المادة وملاءمتها لعملية الامتزاز. أظهرت تجارب الامتزاز (بالأس الهيدروجيني 7.0، ودرجة حرارة 25 درجة مئوية) أداءً متميزاً، حيث حققت كفاءة إزالة بلغت 99.13% خلال 60 دقيقة مع سعة امتزاز قصوى (qe) تبلغ 49.57 ملغم/غرام. تخضع آلية الامتزاز لتأثير تآزري من الروابط الهيدروجينية، وتفاعلات $\pi \rightarrow \pi$ ، وتكوين معقدات سطحية. علاوة على ذلك، أظهر الطين النانوي قابلية ممتازة لإعادة الاستخدام، حيث حافظ على كفاءة إزالة بلغت 91.67% و 82.59% في الدوريتين الثانية والثالثة على التوالي، وتشير هذه النتائج إلى أن الطين النانوي الطبيعي حلاً قابلاً للتطوير، وفعال من حيث التكلفة، وصديق للبيئة، لمعالجة الأصباغ والملوثات الصناعية. الكلمات المفتاحية: النانوي الماز، الصبغة المباشرة الأيونية، كفاءة الإزالة، قابلية إعادة استخدام المادة المازة.

* علوم بيئية (تربة ومياه) – كلية الزراعة – جامعة ذمار

** كيمياء تحليلية – كلية التربية – جامعة ذمار

*** قسم الكيمياء، كلية العلوم التطبيقية، جامعة ذمار، ذمار، اليمن.

**** قسم الأحياء الدقيقة، كلية العلوم التطبيقية، جامعة ذمار، ذمار، اليمن.

***** قسم الكيمياء الحيوية، كلية التربية والعلوم، جامعة البيضاء، البيضاء، اليمن.

***** قسم العلوم والتقنيات البيولوجية والكيميائية والصيدلانية (STEBICEF)، جامعة باليرمو، باليرمو، إيطاليا.

للاقتباس: ضيف الله، م. ع. ح؛ عبد الرب، و. ع. أ؛ الغابري، و. قائد، أ؛ الأصبحي، م؛ العستوت، ف. (2026). (تعيين الخواص الضوئية وقدرة الامتزاز، وكفاءة إعادة استخدام الطين النانوي الطبيعي لإزالة الصبغة المباشرة الأيونية الملوثات للماء)، المجلة العلمية لكلية التربية، 15 (1)، 787-976

Introduction

Nanomaterials, defined by possessing at least one dimension in the range of 1–100 nm, have revolutionized materials science. At this reduced scale, materials exhibit unique physicochemical, optical, and mechanical properties due to high surface-area-to-volume ratios and quantum confinement effects (Zarei S., Sadeghi M., et.al 2018), (Murad Q.A. Al-Gunaid, et.al 2023), (Alkanad Khaled, et.al 2021), (Anupama, B. H, et.al 2021), (Gayitri H M, et.al 2020). Consequently, nanoparticles (NPs) have become fundamental building blocks in modern industries, ranging from targeted drug delivery, opto-electrical devices and solar cells to aerospace manufacturing (Mahdavinia G. R., et.al 2014), (Murad Q. A. AL-Gunaid, et.al 2023), (Gayitri H.M., et.al 2023), (Somesh T. E, et.al 2018). However, as the demand for advanced nanomaterials grows, there is a concurrent push toward finding greener, more sustainable, and cost-effective alternatives to synthetically engineered nanoparticles (Kumar R., Kumar M., et.al 2020), (Mohammed A. H. Dhaif Allah et.al 2018), (Murad Q. A. Al-Gunaid, et.al 2025). Among the diverse classes of NPs available today, natural nanoclays (Montmorillonite, MNC) have emerged as highly promising, eco-friendly candidates (Almasri D. A., et.al 2018), (Mohammed A. H. Dhaif Allah et.al 2018). Nanoclays refer to layered mineral silicates typically 1 nm thick and several hundred nanometers in length that are derived from natural clay deposits (Zaharia C., et.al 2012). The most widely studied type is montmorillonite (MNC), a 2:1 smectite clay composed of an octahedral alumina sheet sandwiched between two tetrahedral silica sheets (Mittal A., et.al 2009). This layered structure grants natural nanoclay exceptional features, including a massive cation exchange capacity, high aspect ratios, high thermal stability, and excellent mechanical strength (Sonawane S. H., et.al 2009). Due to these diverse properties, MNC finds widespread applications as a mechanical reinforce in polymer nanocomposites (Mahvi A. H., et.al 2020), a high-performance cement additive, and a reliable carrier for controlled drug release. Despite rapid global industrialization, severe environmental degradation remains a critical byproduct. The contamination of freshwater channels by untreated industrial effluents has reached an alarming rate, with the textile industry alone accounting for nearly 20% of global industrial water pollution (Mouton J., et.al 2022). Among the various pollutants present in wastewater, synthetic dyes present the stubbornest challenge (Zahoor I., et.al 2024), (Shashikala B.S, et.al 2021). Dyes are chemically stable, resistant to biological degradation, and impervious to light and oxidation (Al-Ali A., et.al 2024). Anionic direct dyes, such as Anionic Direct Red 80 dye, in particular, are highly water-soluble and carry negative charges, making them exceptionally difficult to separate (Mittal V., 2010). When discharged into aquatic bodies, they block sunlight penetration, inhibit photosynthesis, and pose severe carcinogenic and mutagenic threats to human health (Abd El-Latif M. M., et.al 2010). To solve these pressing wastewater problems, conventional techniques like chemical precipitation, membrane filtration, and advanced oxidation have been deployed. However, these methods often suffer from high operational costs and the generation of secondary toxic sludge (Salam M. A., et.al 2017). Adsorption stands out as the most attractive alternative due to its simplicity, efficiency, and

low cost. This is precisely where natural nanoclay proves its immense importance (Sadeghi M., et.al 2024). Because nanoclays are abundant and inherently non-toxic, they offer an economically viable and biocompatible alternative to synthetic adsorbents (Hassaan M. A., et.al 2017). While the potential of nanoclay as an adsorbent is well recognized, optimizing its performance specifically for anionic direct dyes requires deeper investigation into its optical behaviors and continuous recyclability. To address this need, this study aims to investigate the optical properties and adsorption performance of montmorillonite as a natural nanoclay adsorbent for removing anionic direct dye from wastewater. Furthermore, it characterizes the mutual interactions between the adsorbent nanoclay and the target dye using detailed Scanning Electron Microscopy with Energy-Dispersive X-ray Spectroscopy (SEM-EDX) and Fourier-Transform Infrared (FTIR) analyses, while evaluating the optical transmittance and absorption edges of the pure nanoclay to determine its suitability and efficiency for the adsorption process. Ultimately, this work assesses the reusability and efficiency of nanoclay across consecutive cycles to prove its viability as a scalable, cost-effective, and long-term solution for industrial wastewater treatment.

Experimental Section

Materials and Reagents

The natural nanoclay (Montmorillonite, MNC) was purchased from Sigma Aldrich (India). Prior to use, the nanoclay was dried in an oven at 60–70 °C for 2 hours to remove any residual moisture, after which the dried powder was utilized directly in the batch adsorption experiments. (According to the manufacturer's technical specifications product No. 281522, the nanoclay has specific surface area (BET) of ranging from 220 to 270 mg²/g and the total pore volume is typically ranges from 0.30 to 0.40 cm³/g, with an average pore diameter of approximately between 4.0 nm and 6.3 nm). The Anionic Direct Red 80 dye, (purity > 98%) was also supplied by Sigma-Aldrich (India) and was used as received without further purification or processing. The chemical structure of the anionic direct red dye is illustrated in Fig. 1. Distilled water was used throughout the study for the preparation of all aqueous dye solutions and for washing procedures. To maintain neutral conditions, the initial adsorption process was conducted at a fixed pH of 7.0.

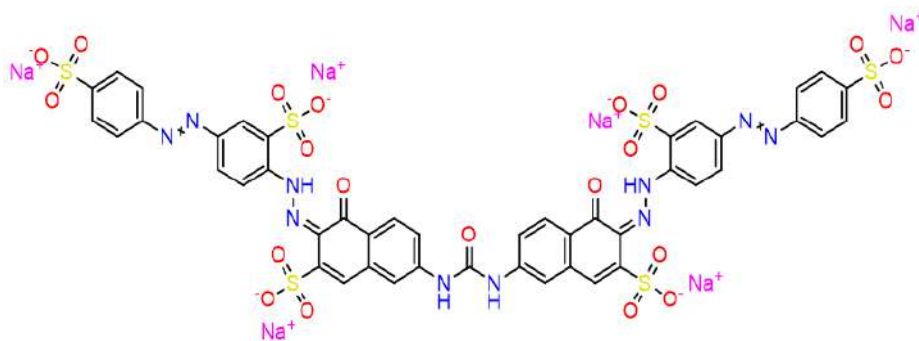


Fig.1. Chemical structure of pure anionic direct red dye.

Batch Adsorption-Desorption Experiments

The working dye solutions (50 mg/L) were prepared by appropriate dilution of concentrated stocks; the stock of anionic Direct Red dye was prepared by dissolving 0.05 g of powder in 100 mL of distilled water. For each adsorption run, 50 mL of the respective dye solution was transferred into a conical flask, and the initial pH 7.0 was fixed and precisely adjusted using 0.1 M HCl or 0.1 M NaOH, following the procedure reported elsewhere in the literature (Mohammed A. H. Dhaif Allah, et.al 2025), (Ait Akbour R., et.al 2018). Then, a fixed dosage of 0.05g of adsorbent nanoclay (equivalent to 1 g/L) was introduced into the flasks, and the suspensions were agitated at moderate speed on a magnetic stirrer. Following the equilibration period, the adsorbent was separated from the liquid phase via centrifugation 5000 rpm for 10 min. The residual concentration of Direct Red dye was quantified using a UV-Vis spectrophotometer by measuring absorbance at the maximum wavelength (λ_{max}) of 628 nm (scanned within a 200–800 nm range). The adsorption capacity (q_e , mg/g) and the Removal efficiency (%) were calculated using the following equations (1) and (2):

$$\text{Adsorption Capacity } (q_e) = \frac{(C_0 - C_e) \times V}{W} \quad (1)$$

$$\text{Removal Efficiency } (\%) = \frac{A_0 - A_c}{A_0} \times 100 \quad (2)$$

Where, C_e is equilibrium concentration (mg/L), V is the volume in Liters and W is adsorbent weight in (grams), A_0 is the initial absorbance (of pure dye) and A_c is equilibrium absorbance (during adsorption with nanoclay at certain time). After finished the adsorption process for removal the dye from solution, the desorption of nanoclay was adjusted by collect the nanoclay and transfer it to beaker contain 20 ml NaOH and stir for 30 min to remove the remain direct dye that stuck on the surface of nanoclay. After that, the washing of nanoclay several time by distilled water until the neutralized and then centrifuged it to remove water. Finally, the collect nanoclay was dried at 60 °C in oven for 2 hrs, then it can have recycled to removal of fresh direct dye again.

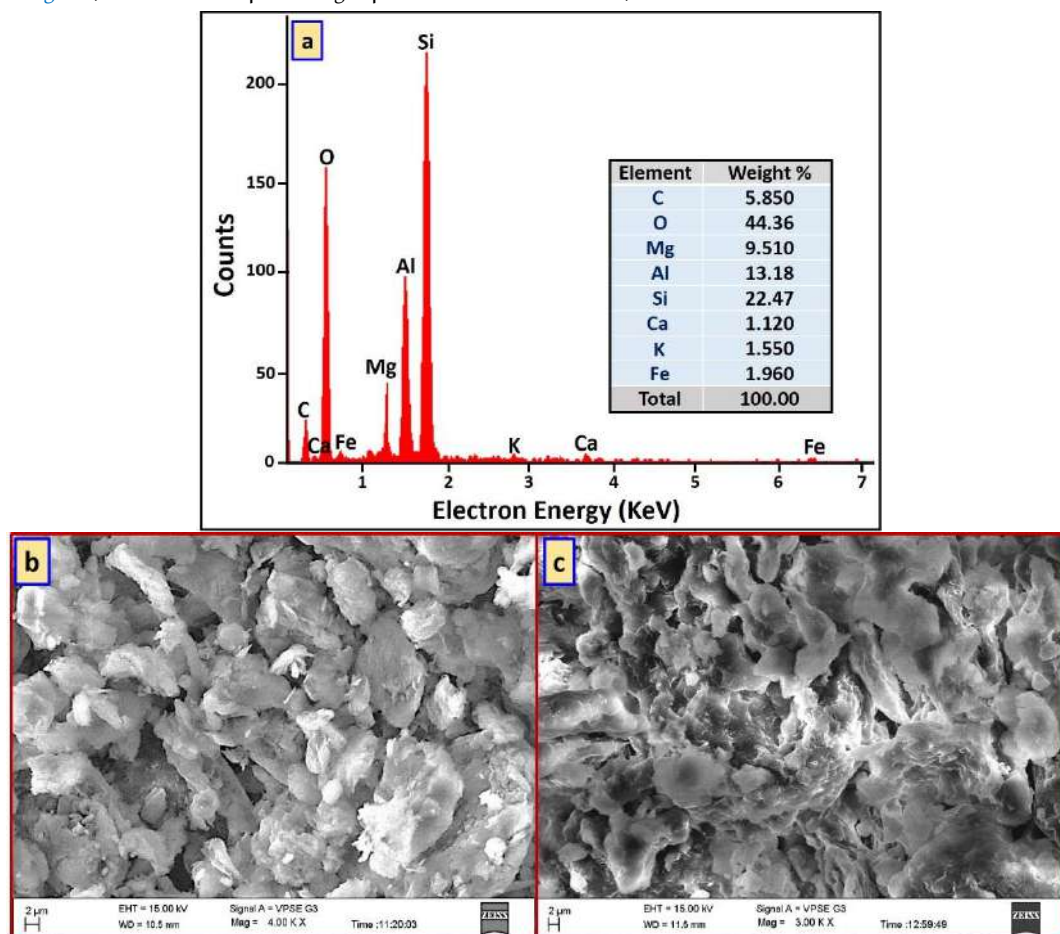
Characterization Techniques

To investigate the physicochemical and structural properties of the material, various characterization techniques were deployed. The vibrational modes and functional groups of the samples were characterized by Fourier transform infrared (FTIR) spectroscopy in the wavenumber range of 4000–400 cm^{-1} , using a JASCO 4100 spectrometer (Japan). The morphological behavior and surface microstructures of the samples were recorded using a Zeiss-108A scanning electron microscope (SEM) (Germany). The elemental composition of the sample was simultaneously determined and confirmed by energy-dispersive X-ray analysis (EDAX). Finally, the optical properties and transmittance parameters were analyzed via UV-Visible spectroscopic studies, established on a JENWAY-6705 spectrophotometer (UK) in the wavelength range of 200–800 nm.

Results and Discussion

Structural Analysis

The elemental composition of the natural nanoclay was determined using EDAX, and the results are depicted in Fig.2a (with elemental percentages provided in the inset table).



The pristine material is primarily composed of Oxygen (44.36 wt%) silicon (22.47 wt%), aluminum (13.18 wt%), and Magnesium (9.510 wt%), which is consistent with the typical aluminosilicate framework of natural smectite or montmorillonite clay minerals. Trace amounts of Calcium (1.120 wt%), Potassium (1.550 wt%), and Iron (1.960 wt%) were also detected, representing the exchangeable interlayer cations and native structural elements within the pristine clay matrix. Additionally, the analysis recorded a Carbon content of 5.850 wt% (11.73 Atom%). This minor carbon concentration is attributed to background signals from the conductive carbon adhesive tape utilized to secure the powder sample onto the SEM stub during analysis,

alongside trace organic matter naturally embedded within the clay deposit. The total elemental distribution sums logically to 100%, establishing a clear, transparent baseline profile for the natural adsorbent prior to its application in the batch dye removal process.

Figure 2b, c illustrates the SEM morphological structure of natural nanoclay before and after anionic direct dye adsorbed. From Fig. 2b, the natural nanoclay texture resembles irregularly shaped, aggregated flakes of varying sizes with a specific surface area, as reported elsewhere (Farhad M., et.al 2017), (Ukkund S.J., et.al 2021). As a result of that, the natural nanoclay possess a high efficiency of adsorption for many pollutants and dyes (Murray H. H., 1991). Figure 2c presents the SEM micrographs of the natural nanoclay after adsorption of anionic direct dye. The SEM images reveal noticeable morphological changes compared to the pristine adsorbent. Specifically, variations in contrast and shading distributed across the surface and within the accessible interlayer spaces indicate topographical changes and surface roughness alterations. These visual developments provide evidence of pore coverage and surface loading by the dye molecules. This observation confirms the successful interaction between the adsorbate and adsorbent phases.

Figure 3 presents the Fourier-transform infrared (FTIR) spectra for the pure anionic direct dye, pristine natural nanoclay, and the resultant the natural nanoclay after adsorption of anionic direct dye, analyzed across the wavenumber range of 4000–500 cm^{-1} .

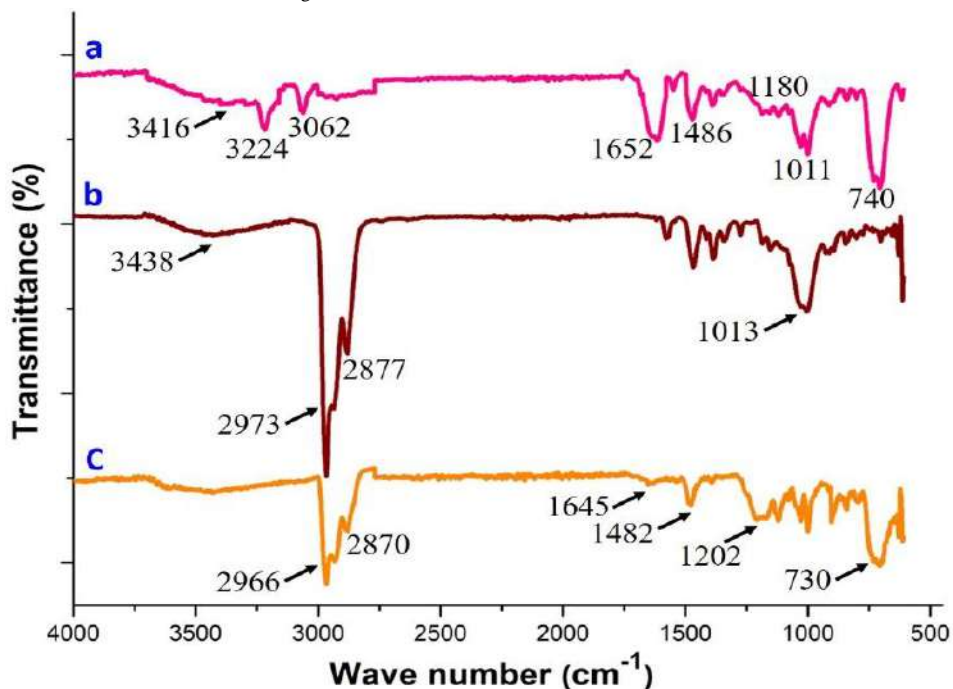


Fig.3. FTIR spectra of a) Anionic direct dye, b) Natural nanoclay and c) Natural nanoclay after adsorbed Anionic direct dye.

FTIR spectral analysis provides crucial information regarding mutual interactions and confirms changes in the functional groups that serve as potential adsorption sites on the natural nanoclay surface. As presented in Fig. 3a, the spectrum for the pure Anionic direct dye has the significant vibrational modes at 3416, 3224, and 3062 cm^{-1} , which correspond to the O-H, N-H, and aromatic C-H functional groups, respectively. The amide O=C-NH group exhibits a low vibrational mode around 1652 cm^{-1} , attributed to the formation of intramolecular hydrogen bonds. Additional modes located at 1540 and 1486 cm^{-1} are assigned to C=C and C=N bonds within the aromatic rings and azo groups (Anirudhan T.S., et.al 2015). The multiband region between 1180–1000 cm^{-1} is ascribed to the C-O and C-N single bonds, while the characteristic out-of-plane bending vibration of aromatic C-H is observed at 740 cm^{-1} . Figure 3b exhibits the main characteristic bands of pristine natural nanoclay at 3438 and 1571 cm^{-1} , corresponding to the hydroxyl group O-H stretch and the H₂O deformation mode, respectively (Bel Hadjltaief H., et.al 2019), (Shashikala B. S., et.al 2026). The band at 1469 cm^{-1} is may be attributed to the trace carbonate (CO₃²⁻) impurities naturally present within the pristine raw clay sample (Cherian C., et.al 2018), (Shashikala BS, et.al 2022). Furthermore, the spectrum displays characteristic multi-bands associated with the silica (Si-O-Si) framework within the 1180–650 cm^{-1} (El Haouti R., et.al 2018), (Mohammed A. H. Dhaif-Allah, et.al 2025). The FTIR spectrum of the natural nanoclay after adsorbed anionic direct dye (Fig. 3c), displays significant shifts and alterations in vibrational modes compared to the pure anionic direct dye. The clear reduction in intensity, or near disappearance, of the vibrational modes at 3416, 3224, 3062, and 1652 cm^{-1} (associated with the dye's O-H, N-H, and amide functional groups) indicates surface immobilization and adsorption interactions between the natural nanoclay surface and these specific functional groups, rather than a chemical modification of the dye molecule itself. Similar shifts and intensity changes witnessed in the characteristic natural nanoclay bands within the 2973 and 1571–1013 cm^{-1} regions further confirm the surface coverage and adsorption affinity between the natural nanoclay adsorbent and the anionic direct dye.

Optical Behavior

The optical properties of the pure natural nanoclay and the anionic direct dye were analyzed via UV-Vis spectroscopy. For the pristine natural nanoclay (Fig.4a), the optical absorbance spectrum recorded in the wavelength range of 200–800 nm exhibited distinct absorption peaks at 214 and 254 nm, along with a sharp, high-intensity maximum absorption peak at 295 nm. An absorption edge for the material was observed at 326 nm, above which no further peaks were detected, leaving a completely flat baseline across the entire visible light region. This indicates that the pure nanoclay is highly active in the ultraviolet region but remains optically transparent to visible light (Mittal V.et.al, 2010).

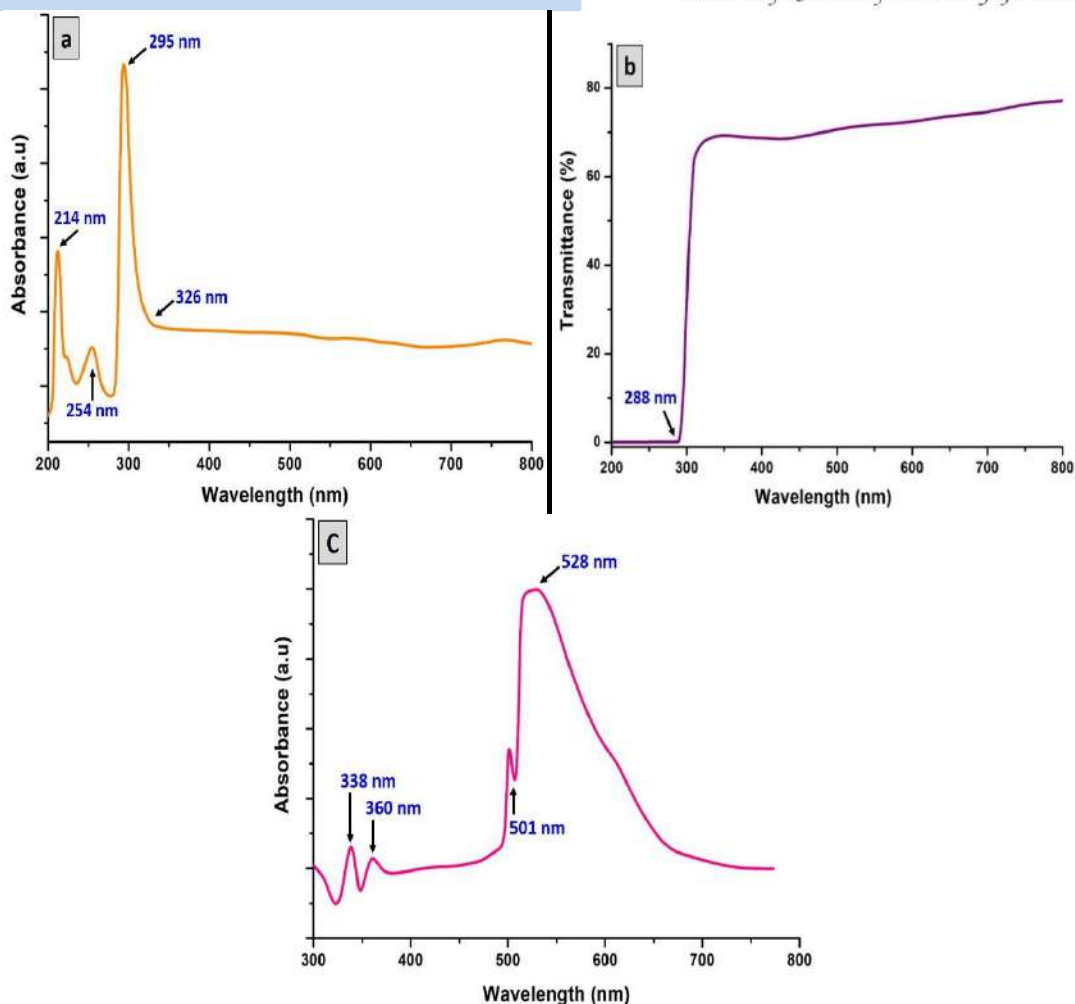


Fig. 4. Optical properties: (a) UV-Vis absorbance and (b) transmittance (%) spectra of pure natural nanoclay; and (c) absorbance spectrum of pure anionic direct dye.

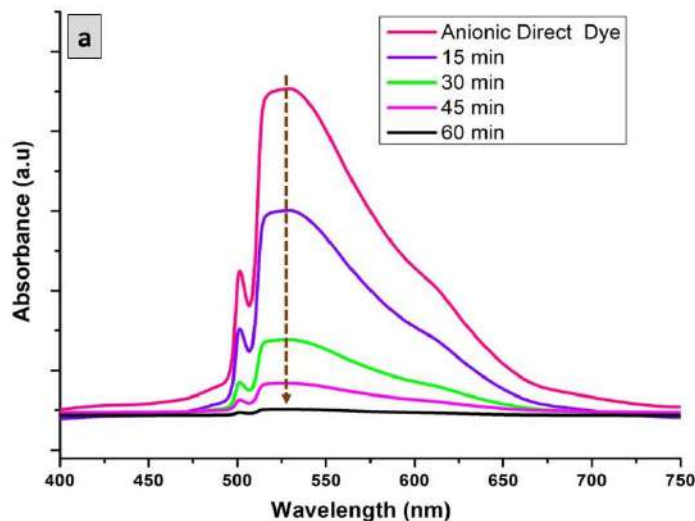
To further evaluate this behavior, the optical transmittance (T%) spectrum of the pure nanoclay was analyzed over the same wavelength range (Fig.4b). The recorded baseline remained completely flat between 200 and 288 nm, confirming that the material does not transmit any light in this deep ultraviolet zone due to electronic transitions between the valence and conduction bands (Pratiwi R. A., et.al 2022). Beyond this threshold, the transmittance sharply arose to reach 77.14%, reinforcing the presence of a pronounced optical band gap edge. For comparative evaluation, the optical absorbance of the pure anionic direct dye was also recorded as presented in Fig.4c. The dye displayed minor peaks in the UV region at 338 and 360 nm, accompanied by a characteristic high-intensity maximum absorption peak at 528 nm and a smaller shoulder peak at 501 nm. This prominent absorption in the visible spectrum at 528 nm confirms the strong colored

nature of the anionic dye, originating from the $\pi \rightarrow \pi^*$ and $n \rightarrow \pi^*$ electronic transitions within its conjugated chromophore network (Hassaan M. A., et.al 2017), (Mahmoodi N. M., et.al 2011). This distinct visible peak makes UV-Vis spectroscopy an ideal tool for monitoring its remediation during subsequent batch adsorption experiments.

To further evaluate the electronic structure and active nature of the pure nanoclay, the optical band gap energy (E_g) was determined from the observed spectral edges using the standard fundamental relationship ($E_g = 1240/\lambda_{\text{edge}}$), where the λ_{edge} is the absorption edge from Fig.4a. Based on the absorption threshold of 326 nm absorption edge yielded a localized band gap value of 3.8 eV (Pratiwi R. A., et.al 2022). This value indicates that the natural nanoclay behaves as a wide-bandgap insulator or insulator-like semiconductor. This energy state reflects a stable framework that does not easily undergo electronic breakdown under normal visible light exposure, which supports its durability during operations (Mittal V., 2010). From an adsorption standpoint, this wide band gap and the absorption in the UV region indicate a stable surface matrix (Abd El-Latif M. M., et.al 2010). Because electronic band gap limits do not directly dictate dark batch adsorption operations, this optical profile primarily substantiates the structural stability of the material under light exposure. Consequently, the pristine surface area and the native cation exchange capacity remain available for physical and chemical dye binding. This distinct optical profile confirms the material's suitability for the batch adsorption process, allowing for the direct capturing and trapping of the bulky anionic direct dye molecules without light interference or degradation of the adsorbent structure.

Adsorption Behaviors

The time-dependent decolorization of the anionic direct dye by the natural nanoclay was monitored via UV-Vis spectroscopy (Fig. 5a).



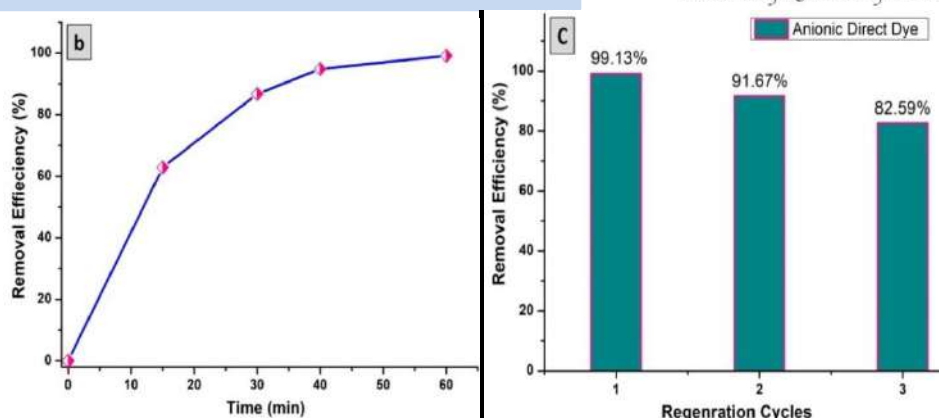


Fig.5. a) Time-dependent absorbance of anionic Direct Dye after treatment with natural nanoclay, (b) Effect of contact time on the removal efficiency of anionic Direct dye, and (c) reusability performance of natural nanoclay over three consecutive cycles.

As shown in Fig. 5a and Table 1, the characteristic absorption peak at $\lambda_{\max} = 528 \text{ nm}$ exhibited a drastic reduction in intensity as contact time increased from 0 to 60 minutes. Specifically, the absorbance dropped sharply from an initial value of 0.347 to 0.129 within the first 15 minutes, eventually reaching a negligible value of 0.003 after 60 minutes. This rapid decline in absorbance signifies the high affinity of the natural nanoclay for the anionic direct dye molecules. The significant removal achieved in the initial stages (0–15 min) is attributed to the abundance of vacant active sites on the nanoclay surface and its porous architecture, which facilitates rapid external mass transfer (Uddin M. K., 2017). As time progresses, the remaining dye molecules penetrate the internal pores until equilibrium is approached (Awad A. M., et.al 2019). The near-complete disappearance of the 528 nm peak by 60 minutes indicates that the nanoclay effectively sequesters the dye chromophores from the aqueous solution, a phenomenon commonly observed in efficient clay-based adsorption systems (Rida K., et.al 2020). Under the optimized conditions (pH 7.0, 0.05 g dose), the nanoclay demonstrates promising kinetic performance, making it a remarkably efficient adsorbent for anionic pollutants.

Table 1. Adsorption parameters and performance of natural nanoclay for the removal of anionic Direct dye.

Time (min)	Absorbance (528 nm)	q_e (mg/g)	Removal (%)
0	0.347	0.000	0.000
15	0.129	31.41	62.82
30	0.046	43.37	86.74
45	0.018	47.41	94.81
60	0.003	49.57	99.13

Experimental conditions: Initial dye concentration: 50 mg/L; Adsorbent dosage: 0.05 g; Solution volume: 50 ml; pH:7.0; Temperature (25°C).

As presented in Fig. 5b and Table 1, the data shows a rapid increase in adsorption capacity during the first 30 min, where the q_e reached 43.37 mg/g. This high initial rate is attributed to the abundance of vacant active sites on the nanoclay surface. As the process reached 60 min, the q_e stabilized at 49.57 mg/g with a near-complete removal of 99.13 %. This indicates that the natural nanoclay has high affinity for the anionic direct dye, likely due to strong surface interactions or interlayer shielding between the dye molecules and the clay layers (Kumar A., et.al 2020).

The proposed adsorption mechanism of anionic Direct Red dye onto natural nanoclay is predominantly governed by a synergistic combination of hydrogen bonding, $n \rightarrow \pi$ interactions, and interlayer cation bridging, as frequently reported in the literature (Al-Ali A., et.al 2024), (Kumar A., et.al 2020). Under the optimized neutral conditions (pH 7.0), the nanoclay framework and its edges are predominantly deprotonated and negatively charged, which naturally induces an electrostatic repulsion against the anionic sulfonic groups ($-\text{SO}_3^-$) of the dye. However, this repulsion is effectively overcome through cation bridging mediated by the exchangeable divalent interlayer cations (Ca^{2+} , Mg^{2+}) naturally present within the pristine clay matrix (Abd El-Latif M. M., et.al 2010). Furthermore, the large conjugated aromatic system of the Direct Red dye facilitates $n \rightarrow \pi$ interactions with the oxygen-rich silica sheets, while the amino or azo groups in the dye structure form robust hydrogen bonds with the hydroxyl-terminated surfaces of the nanoclay (Mahdavinia G. R., et.al 2014), (Sadeghi M., et.al 2024). The observed results, which show a sharp increase in removal efficiency during the first 30 min, indicate a two-step process: a rapid initial uptake driven by the high availability of external surface sites, followed by a slower intra-particle diffusion phase where dye molecules penetrate the clay's interlayer galleries (Salam M. A., et.al 2017). As the concentration gradient decreases and surface sites become saturated, the system reaches a dynamic equilibrium. The achievement of 99.13% removal at 60 min confirms that the equilibrium state was successfully established, reflecting the exceptionally high affinity of the natural nanoclay framework for complex anionic chromophores under neutral pH conditions (Zarei S., Sadeghi M., et.al 2018), (Zahoor I., et.al 2024).

The regeneration and reusability of natural nanoclay were evaluated to determine its economic viability for industrial applications (Fig. 5c). In the first cycle, the natural nanoclay achieved a near-complete removal of 99.13%. After recovery and drying, the second and third cycles maintained high removal efficiencies of 91.67% and 82.59%, respectively. This decrease in performance is primarily driven by the physical loss of adsorbent mass during repeated washing and high-speed centrifugation cycles under a constant operational dye solution volume (50 mL). Because the initial solution volume was kept constant across all cycles, this physical mass loss inherently reduced the operational adsorbent dosage ratio, directly decreasing the total number of available active sites for subsequent runs (Zhang L., et.al 2024).

Additionally, partial site blockage caused by the occupation of internal active sites by residual dye molecules that are difficult to fully desorb further contributed to the decline (Tahir M. A., et.al 2024).

Nevertheless, the ability of the natural nanoclay to maintain over 80% efficiency in the third cycle aligns with recent findings on the durability of clay-based nanocomposites (Alsaiani M., et.al 2024). and confirms its promising structural stability. These results validate the natural nanoclay framework as a sustainable, cost-effective, and industrially viable adsorbent for large-scale wastewater treatment (Weng C. H., et.al 2010).

Comparative Performance Analysis

To evaluate the practical efficiency of the natural nanoclay synthesized in this work, its performance was benchmarked against various clay-based adsorbents reported in literature for anionic dye removal (Table 2). The natural nanoclay demonstrated an outstanding removal efficiency of 99.13%, which is significantly higher than results reported for other raw materials, such as smectite-rich natural clay (80.00%) (Rida K., et.al 2020), and raw inorganic clay (~85.00%) (Toor M., et.al 2012). Furthermore, the adsorption capacity (q_e) of 49.57 mg/g observed in this work is highly competitive with other natural montmorillonite variants utilized for Direct Red 23 (47.50 mg/g) (Abd El-Latif M. M., et.al 2010).

Table 2. Comparative adsorption performance of nanoclay-based materials for anionic dyes.

Adsorbent Type	Dyes	q_e (mg/g)	Removal (%)
Natural Montmorillonite clay	Direct Red 23	47.50	90.03% (Abd El-Latif M., et.al 2010)
Na-Montmorillonite clay (Sodic)	Nylosan Red N	170.11	95.00% (El-Mouzdahir Y., et.al 2010)
Untreated Natural Clay	Direct Red 80	—	93.08% (Errais E., et.al 2011)
Natural clay (Smectite-rich)	Acid Brown 75	8.33	80.00% (Rida K., et.al 2020)
Natural red clay	Bright Green	—	96.00% (Nandi B. K., et.al 2009)
Raw inorganic clay	Nylosan Red N	62.05	85.00% (Toor M., et.al 2012)
Na-rich clay composite	Anionic Dye (ADY)	13.39	96.00% (Sahnoun S., et.al 2021)
Natural Halloysite	Anionic Dye (Azuro)	—	99.90% (Kausar A., et.al 2018)
GQD/MMT Nanocomposite*	Congo Red (CR)	—	63.40% (Sharifi K.M., et.al 2024)
Natural Montmorillonite (MMT)	Reactive Red	20.20	83.90% (Rajaei G. E., et.al 2023)
Natural nanoclay (MNC)	Anionic Direct Red	49.57	99.13% (Present work)

*GQD/MMT: Graphene Quantum Dot/Montmorillonite nanocomposite

Notably, recent studies on complex systems, such as the GQD/MMT nanocomposite (Sharifi K.M., et.al 2024), and specialized montmorillonite for Reactive Red (Rajaei G. E., et.al 2023), reported removal efficiencies of 83.90% (pH 2.0), and lower capacities (20.20 mg/g), respectively. This indicates that our unmodified natural nanoclay provides superior performance even when compared to modern, chemically

intensive composites. While sodium-saturated (sodic) clays can exhibit higher absolute capacities such as Na-Montmorillonite at 170.11 mg/g (El-Mouzdahir Y., et.al 2010). these materials require rigorous chemical pre-treatments that increase operational costs and complexity. In contrast, the natural nanoclay in this study achieves nearly complete removal of anionic Direct Red under neutral pH conditions without any modification. This high efficiency, coupled with robust reusability and environmental safety, validates the natural nanoclay as a superior, eco-friendly, and cost-effective candidate for the large-scale remediation of textile wastewater (Kausar A., et.al 2018).

Limitations and Future Work

While this investigation confirms that pristine natural nanoclay serves as an efficient, low-cost precursor for the remediation of anionic direct dyes using accessible laboratory facilities, certain experimental boundaries should be acknowledged. This work primarily focuses on validating the macroscopic feasibility, optical properties, and direct reusability of the material without exhaustive sub-microscopic tracking. Additionally, the decline in regeneration efficiency was partially driven by cumulative physical mass loss during consecutive washing cycles under a fixed operating volume, which inherently reduced the net quantity of available active sites. To transition this baseline framework into large-scale applications, several avenues must be explored in future investigations. Advanced structural tracking using X-ray Diffraction (XRD) and Transmission Electron Microscopy (TEM) before and after adsorption is needed to map interlayer spacing variations and spatial dye distribution. Furthermore, a broader operational matrix should systematically evaluate the coupled influences of initial dye concentration, adsorbent dosage, pH, temperature, and full thermodynamic modeling. Finally, future work should investigate surface engineering pathways, such as acid activation or doping with elements like Copper (Cu) or Silver (Ag), while evaluating the bioactivity and antimicrobial performance of these modified matrices to develop multifunctional water purification systems.

Conclusion

This study successfully demonstrates the high-performance capabilities of natural nanoclay (MNC) as a sustainable and cost-effective adsorbent for the remediation of anionic Direct Red dye from aqueous environments. Optical characterization revealed that the natural nanoclay possesses a wide bandgap of 3.8 eV and a strong UV-absorption threshold at 288 nm, providing a stable and electronically active framework for efficient dye capture. Experimental results confirmed that the nanoclay achieves an outstanding removal efficiency of 99.13% within only 60 min under neutral pH conditions, with a maximum adsorption capacity (q_e) of 49.57 mg/g. The adsorption mechanism was identified as a synergistic result of hydrogen bonding, $n \rightarrow \pi$ interactions, and interlayer cation bridging, following a rapid two-step process of surface uptake and intra-particle diffusion. Furthermore, the natural nanoclay exhibited promising regeneration potential, maintaining a high removal efficiency of 91.67% and 82.59% in the second and third cycles, respectively. This performance decline was primarily driven by physical mass loss under a constant operational volume, which

reduced the net quantity of available active sites, alongside residual site blockage. These findings highlight that natural nanoclay is a competitive, scalable, and eco-friendly solution for the treatment of industrial textile wastewater.

References

- [1] Zarei S., Sadeghi M., Rezanejade B. G., Dye removal from aqueous solutions using novel nanocomposite hydrogel derived from sodium montmorillonite nanoclay and modified starch. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 15(11) (2018) 2303–2316.
- [2] Murad Q.A. AL-Gunaid, Gayitri H. M., Shashikala B.S, Waleed Abdo, Mohammed A.H. Dhaif-Allah, Fares H. AL-Ostoot. Metal oxide nanofillers induced changes in material properties and related applications of polymer composites. *European Journal of Chemistry*, 14(2023)1-14.
- [3] Alkanad Khaled, Hezam Abdo, Sujay Shekar, Drmosh, Q. A, Amrutha K, Murad. Q. A.AL-Gunaid, Lokanath, N. K, Magnetic recyclable α -Fe₂O₃-Fe₃O₄/Co₃O₄-CoO nanocomposite with dual Z-scheme charge transfer pathway for quick photo-Fenton degradation of organic pollutants. *Catalysis Science & Technology*, 11 (2021) 3084-3097.
- [4] Anupama, B. H, Murad Q.A. AL-Gunaid, Siddaramaiah, Performance of nano K-doped zirconate on modified opto-electrical and electrochemical properties of gelatin biopolymer nanocomposites. *Polymer Bulletin*, 78 (2021) 3023–3041.
- [5] Gayitri H M, Murad Q. A. AL-Gunaid, Siddaramaiah and Gnana Prakash A. P., Investigation of triplex CaAl₂ZnO₅ nanocrystals on electrical permittivity, optical and structural characteristics of PVA nanocomposite films. *Polymer Bulletin*, 77 (2020) 5005–5026.
- [6] Mahdavinia G. R., Massoudi, A., Baghban A., Massoudi R., Synthesis of Na-montmorillonite nanocomposites for crystal violet adsorption. *Journal of Applied Polymer Science*, 131(4) (2014)39912.
- [7] Murad Q. A. AL-Gunaid, Waleed Abdo, Mohammed A.H. Dhaif-Allah, Fares H. AL-Ostoot., Photo-Electrical Tandem of Modulated Polyvinyl Alcohol Based Plasticized Solid Polymer Electrolyte Nanocomposite Films: Effect of Propylene Carbonate Contents. *TUJNAS*, 8(1) (2023) 39 – 55.
- [8] Gayitri H.M., Murad Q. A. AL-Gunaid, Kumar, J.R., Investigation on optical, structural and electrochemical properties of hybrid PVA/ZnWMoO₇ nanocomposite film for optoelectronics and super capacitor applications. *Polymer Bulletin*, 80 (2023) 8665-8683.
- [9] Somesh T. E, Murad Q.A. AL-Gunaid, Madhukar B.S and Siddaramaiah: Photosensitization of optical band gap modified PVA films with hybrid AgAlO₂ nanoparticles. *J. Mater. Sci.: Materials in Electronics*, 30 (2018) 37-49.
- [10] Kumar R., Kumar M., Upadhyay S. N., Efficacy of nanoclays as the potential adsorbent for dyes and wastewater systems. *Environmental Technology & Innovation*, 20 (2020)101132.

- [11] Mohammed A. H. Dhaif Allah and Akheel Ahmed Syed., Development of Sustainable Dye Adsorption System Using Nutraceutical Industrial Turmeric Root Spent-Studies with Direct Red 13. Int J Recent Sci Res. 9(2) (2018) 24370-24380.
- [12] Murad Q. A. Al-Gunaid, Waleed A. Abdulrab, Mohammed A. H. Dhaif-Allah, Ahmed Qaid, Waleed Al-Ghabri, Fares H. Al-Ostoot, Preparation of nano-graphene oxide and its reduction via a natural extract for its application as a photocatalyst in purifying water contaminated by malachite green dye. Sci J Fac Educ., 14(1) (2025)9–29.
- [13] Almasri D. A., Saleh N. B., Atieh M. A., McKay G., Ahzi S., Hydroxy iron modified montmorillonite (HyFe-MMT) nanoclay for arsenic removal. Chemical Engineering Journal, 345(2018)126–134.
- [14] Mohammed A. H. Dhaif Allah and Akheel Ahmed Syed. 2018, Use of Kaolinite as an Adsorbent: Equilibrium and Dynamics of Adsorption of Direct red 13 from Aqueous Solution. Int J Recent Sci Res. 9(8), pp. 28260-28269.
- [15] Zaharia C., Suteu D., Textile organic dyes: Characteristics, polluting effects and separation/elimination procedures from industrial effluents A critical overview. In Organic Pollutants, 3 (2012)55–86.
- [16] Mittal A., Gupta V. K., Malviya A., Mittal J. Adsorptive removal of dyes from wastewater. Journal of Environmental Management, 90(8) (2009) 2413–2424.
- [17] Sonawane S. H., Chaudhari P. K., Ghodke S. A., Parande A. K., Patil S. V., Ultrasound-assisted synthesis of poly (acrylic acid)-nanoclay composites for dye removal. Ultrasonics Sonochemistry, 16(1) (2009) 48–55.
- [18] Mahvi A. H., Ghanbari F., Moradi M., Dalvand A., Adsorption of Direct Red 23 dye from aqueous solution by means of modified montmorillonite nanoclay as a superadsorbent: Mechanism, kinetic and isotherm studies. Journal of the Taiwan Institute of Chemical Engineers, 116 (2020) 178–188.
- [19] Mouton J., Mbhele Z., Katata-Seru, L., The promising applications of nanoparticles for synthetic dyes removal. Management of Environmental Quality, 33(2) (2022) 451–470.
- [20] Zahoor I., Javeed A., Nazir R., Bashir A., Tailored nanoclay blends for enhanced dye mixture removal from aqueous environments. Elsevier Materials Today Communications, 38 (2024) 108341.
- [21] Shashikala B.S, Murad Q.A. Al-Gunaid, T. E. Somesh, Anasuya S.J & Siddaramaiah, Core–shell synergistic effect of (PANI-NaBiO₂) incorporated polycarbonate films to photodegradation of MG dye and photovoltaic activity. Polymer Bulletin, 79 (2021) 7531-7554.
- [22] Al-Ali A., Al-Amrani M., Investigating dye adsorption: The role of surface-modified montmorillonite nanoclay in kinetics, isotherms, and thermodynamics. Zeitschrift für Physikalische Chemie, 238(5) (2024) 785–802.

- [23] Mittal V., Characterization Techniques for Polymer Nanocomposites. Wiley-VCH Verlag GmbH & Co., (2010)1–25.
- [24] Abd El-Latif M. M., Ibrahim A. M., El-Kady M. F., Adsorption of dyes using different types of clay: a review. Applied Water Science, 1 (2010) 1–15.
- [25] Salam M. A., Kosa S. A., Al-Beladi A. A., Application of nanoclay for the adsorptive removal of Orange G dye from aqueous solution. Journal of Molecular Liquids, 241 (2017) 469–477.
- [26] Sadeghi M., Hosseinzadeh H., Mahmoodi N. M., Studying removal of anionic dye by prepared highly adsorbent nanocomposite hydrogel. Scientific Reports, 14 (2024) 5214.
- [27] Hassaan M. A., El Nemr A., Health and environmental impacts of dyes: Mini review. American Journal of Environmental Science and Engineering, 1(3) (2017) 64–67.
- [28] Mohammed A. H. Dhaif Allah, Taqui S. N., Syed U. T., Akheel A. Syed, Ukkund S. J., Khan W.A., Water footprint management in textile industry through Acid Blue 113 remediation using halloysite nanoclay as a sustainable adsorbent. Scientific Reports, 15 (2025) 13698.
- [29] Ait Akbour R., Ouachtak H., Jada A., Akhouairi S., Ait Addi A., Douch J., Hamdani M., Humic acid covered alumina as adsorbent for the removal of organic dye from coloured effluents. Desalin. Water Treat., 112 (2018) 207–2017.
- [30] Farhad M., Mohsen J., Adsorption of ammonium from simulated wastewater by montmorillonite nanoclay and natural vermiculite: experimental study and simulation. Environ Monit Assess, 189 (2017) 415 (1-19).
- [31] Ukkund S.J., Puthiyillam P., Alshehri H.M., Goodarzi M., Taqui S.N., Anqi A.E., Safaei M.R., Ali M.A., Syed U.T., Mir R.A., Adsorption Method for the Remediation of Brilliant Green Dye Using Halloysite Nanotube: Isotherm, Kinetic and Modeling Studies. Appl. Sci. 11(2021) 8088.
- [32] Murray H. H., Overview-clay mineral applications. Applied Clay Science, 5 (1991) 379–395.
- [33] Anirudhan T.S., Ramachandran M., Adsorptive removal of basic dyes from aqueous solutions by surfactant modified bentonite clay (organoclay): kinetic and competitive adsorption isotherm. Process Saf. Environ. Prot. 95 (2015) 215–225.
- [34] Bel Hadjltaief H., Galvez M.E., Ben Zina M., Da Costa P., TiO₂/clay as a heterogeneous catalyst in photocatalytic/photochemical oxidation of anionic reactive blue 19. Arab. J. Chem. 12(2019) 1454–1462.
- [35] Shashikala B. S., Murad Q. A. AL-Gunaid, Gayitri H.M., Mohammed A. H. Dhaif-Allah, Waleed A. Abdulrab, Sultan A. Al-horaibi, Fares H. Al-Ostoot, Synergistic impact of core-shell PANI/HNT nanofillers in polycarbonate films: engineering structural integrity, electrical permittivity, and thermal stability for advanced energy storage systems. Inorganic Chemistry Communications, 184 (2026) 115990 (1-15).

- [36] Cherian C., Kollannur N.J., Bandipally S., Arnepalli D.N., Calcium adsorption on clays: effects of mineralogy, pore fluid chemistry and temperature. *Appl. Clay Sci.* 160 (2018) 282–289.
- [37] Shashikala BS, Murad QA, AL-Gunaid FH, Al-Ostoot N, Al-Zaqri A, Boshala, Siddaramaiah, Anasuya SJ., Probing optical efficiency and electrochemical behaviors of polycarbonate incorporating conducting PANI and Halloysite nanotubes (HNTs) as core–shell nanofillers. *Polym Bull.* 79 (2022) 10333–55.
- [38] El Haouti R., Anfar Z., Et-Taleb S., Benafqir M, Lhanaf S., El Alem N., Removal of heavy metals and organic pollutants by a sand rich in iron oxide, *Euro-Mediterr. J. Environ. Integr.* (2018) 3–17.
- [39] Mohammed A. H. Dhaif-Allah, Ahmed Qaid, Murad Q. A. AL-Gunaid, Waleed A. Abdulrab, Morad G. Al-asbahi, Waleed Al-Ghabri, B. S. Shashikala, Sultan A. Al-horaibi, Fares H. Al-Ostoot, Ecofriendly synthesis and antibacterial assessment of silver and copper nanoparticles using *Solanum incanum* L. extracts, *Discover Chemistry*, 2 (2025) 293 (1-23).
- [40] Pratiwi R. A., Nandiyanto, A. B. D., How to read and interpret UV-VIS spectrophotometric results in determining the structure of chemical compounds. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 2(1) (2022) 1–20
- [41] Mahmoodi N. M., Salehi R., Arami M., Bahrami H., Dye removal from colored textile wastewater using chitosan in binary systems. *Desalination*, 267(1) (2011) 64–72.
- [42] Uddin M. K., A review on the adsorption of heavy metals by clay minerals, with special focus on the past decade. *Chemical Engineering Journal*, 308 (2017) 438–462.
- [43] Awad A. M., et al., Adsorption of organic pollutants by natural and modified clays: A comprehensive review. *Separation and Purification Technology*, 228 (2019) 115719.
- [44] Rida K., et al., Adsorption of anionic dye on natural and modified clays: Surface and thermodynamic studies. *Journal of Saudi Chemical Society*, 17(3) (2013) 239–245.
- [45] Kumar A., et al., Enhanced adsorption of anionic dyes on natural clay: Mechanism and kinetic studies. *Environmental Nanotechnology, Monitoring & Management*, 14 (2020) 100341.
- [46] Zhang L., et al., Advances in magnetic nanocomposite adsorbents for water treatment: Recovery and secondary pollution challenges. *Molecules*, 29(18) (2024) 4381.
- [47] Tahir M. A., et al., Studying removal of anionic dye by prepared highly adsorbent nanocomposite: Regeneration and reusability studies. *Scientific Reports*, 14 (2024) 9115.
- [48] Alsaiani M., et al., Synthesis, characterization, and application of novel reusable natural clay nanocomposites for dye removal. *Adsorption Science & Technology*, 42 (2024) 1279038.
- [49] Weng C. H., et al., Enhancing removal efficiency of anionic dye by combination and calcination of natural clays. *Journal of Hazardous Materials*, 171 (2009) 481–489.
- [50] Abd El-Latif M. M., et al., Kinetic and equilibrium studies of direct dye adsorption on clay, *Desalination*, 259(1-3) (2010) 230–239.

- [51] El-Mouzdahir Y., et al., Adsorption of methylene blue and nylosan red from aqueous solutions onto clay, Powder Technology, 201(1) (2010) 64–74.
- [52] Errais E., et al., Efficient adsorption of anionic dye from aqueous solutions on untreated natural clays. Applied Clay Science, 54(3-4) (2011) 273–281.
- [53] Nandi B. K., et al., Adsorption of Brilliant Green dye from aqueous solution onto kaolinite and montmorillonite: A comparative study, Journal of Hazardous Materials, 164(2-3) (2009) 646–660.
- [54] Toor M., Jin B., Adsorption characteristics, isotherms and kinetic studies of anionic dyes onto natural bentonite or mixed iron oxides. Chemical Engineering Journal, 184 (2012) 118–130.
- [55] Sahnoun S., Boutahala M., Cationic and anionic dye adsorption on a natural clayey composite: Drimaren Yellow (ADY) removal. Applied Sciences, 11(11) (2021) 5127.
- [56] Kausar A., et al., Adsorption of anionic dyes from aqueous solution using natural and modified halloysite nanotubes: A review. Journal of Molecular Liquids, 256 (2018) 395–407.
- [57] Sharifi K.M., Marjani A.P., Balkanloo P.G., Enhanced dye removal using montmorillonite modified with graphene quantum dots in sustainable salep nanocomposite hydrogel. Scientific Reports, 14 (2024) 12432.
- [58] Rajaei G. E., et al., Removal of Reactive Red-P2B from aqueous solutions by montmorillonite clay; Kinetics, thermodynamic and isotherm studies. Inorganic Chemistry Communications, 149 (2023) 110386.



◆ Emotional Stability and Its Relationship to the Big Five Personality Traits among Students at the Faculty of Education. Sana'a University

◆ Availability, Utilization, and Challenges of Educational Technologies at Secondary Schools in Al-Azariq District, Al-Dhalea Governorate: Teachers' Perspectives

◆ Developing the Performance of Private School Principals in Dhamar City in Light of Digital Leadership: A Proposed Framework

◆ Applying Artificial Intelligence in Managing the Professional Development of Teachers in (Public Schools in Al-Khobar Governorate (A Proposed Framework

◆ The Attribute of Comprehensive Enumeration and the Name of Allah: 'Al-Muhsi'" – (The Reckoner) - A Doctrinal Study

◆ Scholars' Expenditures and Their Impact on Public Life in the Mamluk Era (AH / 1250-1517 CE 648-923)

◆ Unveiling the Optical Properties, Adsorption Capacity, and Efficient Reusability of Natural Nanoclay for Remediation of Anionic Direct Dye from Wastewater