ISSN-L:2707-742X

مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches

مجلة علمية دورية محكمة /شهرية(فصلية مؤقتاً) تصدرعن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم
المجلد (3) العـدد (28) شوال 1447هـ / مارس2026م.

A scientific, periodical, monthly (temporarily quarterly) journal published by the Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation; Volume (3), Issue (28), Shawwal 1447 AH / March 2026 AD.

Crossref
https://doi.org/10.56793/pcra221328

Scientific Journal Impact Factor
TOGETHER WE REACH THE GOAL
SJIF/ JAPCEHR;2022=5.107

Arab Impact Factor
AIF 2022=2.31

دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
http://search.mandumah.com/Search/

شمعة
shamaa
شبكة المعلومات العربية التربوية
Arab Educational Information Network
http://search.shamaa.org/

ResearchGate
Google Scholar

معرفة
e-Marefa

حقوق النشر: هذا العمل مُرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي نسب المصنّف - غير تجاري - عدم اشتقاق 4.0 دولي
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches (Japcehr)

ISSN: 2707-742X

https://doi.org/10.56793/pcra221328

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

It is issued by The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment

المجلد (3) العدد (28) شوال 1447هـ / مارس 2026م

Volume (3), Issue (28), Shawwal 1447 AH / March 2026 AD

رخصة النشر والتداول: يؤكد مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم: أن هذا المُصنَّف مرخص بموجب المشاع الإبداعي المُصنَّف 4.0 دولي. (CC BY NC ND)

License Copyright: The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment confirms that this work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY NC ND)

Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation. Republic of Yemen. Sana'a

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

رئيـس هيئة التحـريـر

أ. د. فهد صالح قاسم مغربه

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي ورئيس
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

Chairman of the editorial board

Prof. Fahd Saleh Qasem Maghrabah

Professor of educational administration and planning and head of the Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation

مدير التحـريـر

أ.م.د. منصور صالح العبدي

أستاذ إدارة الجودة المشارك؛ ومدير إدارة
البحث العلمي بمركز جزيرة العرب

Editorial manager

Prof. Dr. Mansour Saleh Al-Abdi

associate professor of quality management; Director of the Scientific Research Department at the Arabian Peninsula Center

مساعد مدير التحـريـر

أ.م.د. مبروك صالح السودي

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك؛ ومدير
إدارة التقييم العلمي بمركز جزيرة العرب

Assistant Editorial Director

Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi

Associate Professor of Higher Education Administration; Director of the Scientific Assessment Department at the Arabian Peninsula Center

سكرتيرة التحرير

المهندسة/ أمة السلام فهد المعمري

Editorial secretary

Engineer / Amat Al-Salam Fahd Saleh Al-Maamari

أعضاء هيئة التحرير

Members of the editorial board

م	الاسم واللقب/التخصص/الجامعة	N	Name and surname/major/university
1	أ.د/عبد الخالق هادي طواف/إدارة أعمال/جامعة عمران- اليمن	1	Prof. Abdul Khaleq Hadi Tawaf/ Business Administration/ Amran University- Yemen
2	أ.م.د/إبراهيم عثمان حسن/مناهج وطرق التدريس/جامعتي الخرطوم+ حائل	2	Prof. Dr. Ibrahim Othman Hassan / Curricula and Teaching Methods / University of Khartoum + Hail
3	أ.د/عبد السلام عوض لبص/ مناهج وطرق تدريس/جامعة عدن	3	Prof. Dr. Abd al-Salam Awad Labhas/ Curricula and Teaching Methods/ University of Aden
4	أ.م.د/عبد الجبار الطيب النور/ إدارة وتخطيط تربوي/جامعة صنعاء	4	Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Tayyib Al-Nour/ Educational Administration and Planning/ Sana'a University
5	أ.م.د/صادق أحمد السبئي/ علوم مالية ومحاسبية/ جامعة نجران	5	Prof. Dr. Sadiq Ahmed Al-Sabai / Financial and Accounting Sciences / Najran University
6	أ.م.د/حمود محسن المليكي/إدارة وتخطيط تربوي/جامعة ذمار	6	Prof. Dr. Hammoud Mohsen Al-Maleiki/ Educational Administration and Planning/ University of Dhamar
7	أ.د/عبد الكريم حسين رعدان/بلاغة ونقد أدبي/جامعة المهرة	7	Prof. Dr. Abdul Karim Hussein Raadan/Rhetoric and Literary Criticism/University of Al-Mahra
8	أ.م.د/سعيد عمر بن دحباج/ تفسير وعلوم القرآن/جامعة سيئون	8	Prof. Dr. Saeed Omar Bin Dahbaj/ Interpretation and Sciences of the Qur'an/ Seiyun University
9	أ.م.د/أيمن عبده حسن/مناهج وتدريس تربية رياضية/ جامعة أسيوط	9	Prof. Dr. Ayman Abdo Hassan / Curriculum and Teaching of Physical Education / Assiut University
10	أ.م.د/عبد الرحمن أحمد المختار/تاريخ إسلامي/جامعة عمران	10	Prof. Dr. Abd al-Rahman Ahmad al-Mukhtar/ Islamic History/ Amran University Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar
11	أ.د/أسامة سعيد هنداوي/تكنولوجيا تعليم/ ج.الأزهر	11	Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar University
12	أ.م.د/محمد قاسم قحوان/أصول تربية/جامعة عمران	12	Prof. Dr. Muhammad Qassem Qahwan/ Fundamentals of Education/ Amran University
13	أ.د/محمد عبد الله حُميد/إدارة وتخطيط استراتيجي/جامعة حجة	13	Prof. Dr. Muhammad Abdullah Humaid / Management and Strategic Planning / University of Hajjah
14	أ.م.د/محمد حسن الفتاح/آداب إنجليزية/جامعة عمران	14	Prof. Dr. Muhammad Hassan Al-Fattah/ English Language Arts/ Amran University Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
15	أ.د/علي أحمد القاعدي/فقه مقارن/جامعة عمران	15	Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran University
16	أ.م.د/مبروك صالح السودي/إدارة تعليم /جامعة عمران	16	Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi/ Higher Education Department/ Amran University
17	أ.م.د/نورالدين عيسى آدم علي/مناهج وطرق تدريس/جامعتي سنار + حائل	17	Prof. Dr. Nouruddin Issa Adam Ali/Curriculum and Teaching Methods/University of Sinnar + Hail
18	أ.د/نعمان أحمد فيروز/ مجلس الاعتماد الأكاديمي/جامعة إب	18	Prof. Noman Ahmed Fayrouz/ Academic Accreditation Council/ Ibb University
19	أ.م.د/علي قائد سنان/لغويات (نحو وصرف)/جامعة صنعاء	19	Prof. Ali Qaid Sinan / Linguistics (grammar and morphology) / Sana'a University Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and
20	أ.د/فازع خالد المسلمي/ مناهج وطرق تدريس انجليزية	20	Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching Methods Sanaa University
21	أ.م.د/فضل الله عبد الرزاق قطران/ بلاغة/جامعة عمران	21	Prof. Dr. Fadlallah Abdul Razzaq Qatran/ Rhetoric/ Amran University Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
22	أ.م.د/طه أحمد العقبي/فقه مقارن/جامعة عمران	22	Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Jurisprudence/ Amran University
23	أ.م.د/ضياء علي نعمان/ قانون خاص/المركز الدولي للخبرة مراكش المغرب	23	Prof. Dr. Diaa Ali Noman / Private Law / International Center of Expertise, Marrakech, Morocco
24	أ.م.د/فاضل محمد المصباحي/دعوة وثقافة إسلامية/جامعة نجران	24	Prof. Dr./ Fadel Muhammad Al-Misbahi/ Islamic Call and Culture/ Najran University
25	د.حمد بن هلال اليحمدي/إدارة وتخطيط/الجامعة المفتوحة/سلطنة عمان	25	Dr. Hamad bin Hilal Al-Ahmadi/ Management and Planning/ The Open University/ Sultanate of Oman
26	أ.د/ سعيد ناجي غالب اسكندر /تاريخ/ج. تعز	26	Prof. Dr. Saeed Naji Ghaleb Iskandar / History / Taiz University

جميع حقوق الطبع والاقتباس محفوظة– لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه؛ ظاهرة وباطنة، وهدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على إمام المرسلين، والمبعوث رحمة للعالمين؛ البشير النذير، والسراج المنير رسولنا الكريم، محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً، وبعد/

يطيب لي باسم هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ أن أضع بين أيدي الباحثين الأجلاء، والقراء الأعزاء؛ وعموم جمهور المجلة؛ العدد (28) من المجلد (3)؛ شوال/ 1447هـ- مارس/ 2025م وتضمن (6) أبحاث قيمة- جميعها بالعربية- بحث الأول القيادة الأخلاقية لدى المعلمات وأثرها في التربية القيادية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدينة المنورة: دراسة حالة، وقدم الثاني تصوراً مقترحاً لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030، ومسح الثالث الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم، واستقصى الرابع معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وقيم الخامس مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم، وأخيراً قيم السادس مدى تأثير القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا، وكما يتبين فقد تنوعت الموضوعات وتعددت مجالات البحث، مما يعكس حجم القيمة المضافة للأبحاث مع شمولية الطرح وعمق التناول.

وبهذه المناسبة، نتقدم بوافر التحية وجزيل الشكر وبالغ الامتنان للباحثات والباحثين الذين أثروا هذا العدد بأبحاثهم القيمة؛ وخصوصا للباحثين والباحثات من المملكة العربية السعودية، وساهموا بعدد (6/4) ثم للباحثين من الجمهورية اليمنية، ومن جمهورية ألمانيا الاتحادية، وتمثلت مساهماتهم بمعدل بحث واحد (1) لكل دولة. يبرز تنوع الأبحاث المنشورة في هذا العدد (28) كدليل على قوة المجلة في معالجة قضايا تربوية وإنسانية معاصرة بمنهجية نقدية رصينة. فقد تناولت الدراسات موضوعات متشابكة بين القيادة الأخلاقية، الحوكمة التعليمية، الاحتراق النفسي، الحرية الأكاديمية، التقويم التكويني، والقيادة التحويلية في بيئات دولية، مما يعكس اتساع نطاق الاهتمام العلمي. ويتبين بوضوح حرص المجلة على أحدث المراجع، وعرض منظم يتيح للقارئ استيعاب النتائج في ضوء السياقات النظرية والتطبيقية. وهذا الجمع بين حداثة المصادر والتحليل النقدي يعزز من قيمة الأبحاث، ويجعلها أداة فاعلة في تطوير السياسات التعليمية، وتحفيز الممارسات التربوية والإدارية نحو مزيد من الجودة والابتكار.

وختاماً: وإذ نُثمن جهود الباحثين الكرام، فإننا نُجدد الدعوة للمهتمين في الحقول التربوية والإنسانية إلى اغتنام فرصة النشر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث، حيث تُوفر بيئة علمية محفزة تراعي أعلى معايير الجودة الأكاديمية، وتُطبق إجراءات تحكيم دقيقة وسريعة تضمن وصول الأبحاث لجمهورها في وقت قياسي. كما تعتمد المجلة رسوماً رمزية تراعي ظروف الباحثين، وتُعد من المجلات القليلة في المنطقة التي تنشر وفق معايير "سكوبس"، مما يعزز من انتشار الأبحاث وقيمتها الأكاديمية. إننا نؤمن بأن المعرفة تُبنى بالتشارك، وأن المجلة تضمن تحقيق التأثير والاستفادة من أحدث ما يُنشر، وهو ما تؤكده قوائم المراجع. وأخيراً، يسعدنا أن نؤكد أن شعار المجلة هو الريادة والتميز في تقديم خدمات سريعة وبجودة عالمية وبرسوم رمزية، ليبقى التحكيم والنشر عبرها الأجود والأسرع والأقل تكلفة. ونستودعكم الله على أمل أن نلقاكم قريبا في العدد القادم (29)، سائلين الله أن يوفقنا جميعاً لخدمة العلم وصناعة الغد المشرق. والله ولي الهداية والتوفيق.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمري

ISSN: 2707-742X

Terms and rules of publication in the Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research		شروط وقواعد النَشْر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية	
The Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, which is an international, specialized and indexed scientific journal. Its international standard number is E.ISSN: 2707-742X; And the prefix number of the journal's research (https://doi.org/10.56793/pcra221328).		مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، وهي مجلة علمية محكمة متخصصة دولية ومفهرسة ورقمها المعياري الدولي E.ISSN: 2707-742X ؛ ورقم البادئة التعريفية لأبحاث العدد (https://doi.org/10.56793/pcra221328).	
❁ General Conditions: The journal publishes studies and research on the conditions of science and its recognized steps. According to the following:		❁ الشروط العامة: تنشر المجلة الدراسات والأبحاث التي تتوافر فيها شروط العلمي وخطواته المتعارف عليها. وفقاً للآتي:	
1	The subject of the research should be within the terms of reference of the journal (educational and human).	أن يكون موضوع البحث ضمن اختصاصات المجلة (التربوية والإنسانية).	1
2	The research adheres to the publishing rules followed in the journal.	التزام البحث بقواعد النشر المتبعة في المجلة.	2
3	The research has not been published or submitted for publication to any other journal.	البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.	3
4	The researcher's commitment to scientific research ethics and intellectual property rights.	التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.	4
5	Adhere to the rules of scientific research; Documenting references, controlling citations, and placing footnotes.	الالتزام بقواعد البحث العلمي؛ توثيق المراجع، وضبط الاستشهاد، ووضع الحواشي.	5
6	The journal organizes the arrangement of research papers according to technical considerations.	تنظّم المجلّة ترتيب البحوث حسب الاعتبارات الفنّية.	6
	The researcher bears full legal responsibility for the content he publishes; it expresses the researcher's point of view; It does not express the point of view of the center / magazine.	يتحمّل الباحث كامل المسؤولية القانونيّة عن المحتوى الّذي ينشره؛ فهو يعبر عن وجهة نظر الباحث؛ ولا يعبّر عن وجهة نظر المركز/ المجلة.	7
N	❁ Publishing rules, procedures and conditions:	❁ قواعد النشر وإجراءاته وشروطه:	م
1	The number of research pages should not exceed (25) pages, including figures, appendices, and a list of references, leaving a space of 1.25 between lines.	يجب ألاّ يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما فيها الأشكال والملاحق وقائمة المراجع، مع ترك مسافة 1.25 بين السطور.	1
2	The received study should be grammatically, spelling and linguistically checked.	الدراسة المستلمة يجب أن تكون مدققة نحوياً وإملائياً ولغوياً.	2
3	The number of study words is (9,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (20) words.	عدد كلمات الدراسة (9.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (20) كلمة.	3
4	The number of words of the abstract in Arabic does not exceed 200 words, and 250 in English, and the keywords are 3-5 words.	عدد كلمات الملخص باللغة العربية لا تزيد عن 200 كلمة، و250 في الإنجليزية، والمفتاحية 3- 5 كلمات.	4
5	The paper is formatted on (A4 scale), so that the font type and size are as follows:	يتم تنسيق الورقة على (مقياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط على النحو التالي:	5

6	When submitting the research, individual spacing is taken into account, leaving margins of (2.5 cm) on all sides (top - bottom - right - left).	يراعي عند تقديم البحث التباعد المفرد مع ترك هوامش مسافة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى– أسفل– يمين– يسار).	6
7	The type of font adopted in research, whether in Arabic or English, is Sakkal Majalla. The font size for main headings is (16), for subheadings (14) bold, for the rest of the texts (14) normal, for tables and figures (12) normal, and for the summary and margins size (12) normal.	نوع الخط المعتمد في الأبحاث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية هو Sakkal Majalla، حجم خط العناوين الرئيسة (16) وللعناوين الفرعية (14) غامق، ولباقي النصوص (14) عادي، للجداول والأشكال (12) عادي، وللملخص والهوامش حجم (12) عادي.	7
8	The title of the research with the data of the researchers on the first page: size (18) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (18) ويكون دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.	8
9	Proper documentation in the body of the study and the list of references according to the documentation system (APA) for educational and administrative research, or (MLA) for religious and literary research.	التوثيق السليم في متن الدراسة وقائمة المراجع وفقا لنظام التوثيق (APA) للبحوث التربوية والإدارية، أو (MLA) للبحوث الدينية والأدبية.	9
10	Translate Arabic references into English, with the prefix (DOi) added to the references available.	ترجمة المراجع بالعربية إلى اللغة الإنجليزية، مع إضافة البادئة (DOi) للمراجع التي تتوفر عليها.	10
11	Acknowledging the originality of the research and not withdrawing it; After informing the researcher of the acceptance of publication in the journal.	الإقرار بأصالة البحث وعدم سحبه؛ بعد إبلاغ الباحث بقبول النشر في المجلة.	11
12	The researcher coordinates the research according to the conditions of the journal mentioned below.	يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.	12
13	The researcher uploads the coordinated research in a Word file on the journal's website (https://apcfra.com/sendpaper), or to the journal's e-mail: apcra.org@gmail.com	يحمل الباحث البحث المنسق في ملف وورد على موقع المجلة(https://apcfra.com/sendpaper)، أو إلى بريد المجلة الإلكتروني: apcra.org@gmail.com	13
14	The researcher is informed electronically of the receipt of the research, its initial acceptance, and the date of sending it for arbitration within 24 hours.	يبلغ الباحث إلكترونياً باستلام البحث والقبول المبدئي له وموعد إرساله للتحكيم خلال24 ساعة.	14
15	The researcher is notified to pay the fees ($100). And for Yemenis ($50) or an apology with a statement of reasons.	يتم إشعار الباحث بتسديد الرسوم **($100) دولاراً أمريكياً**. ولليمنيين ($50) أو الاعتذار مع بيان الأسباب.	15
16	The study is sent to (2) arbitrators in the field of specialization, and arbitration takes place within (5-7) days.	يتم إرسال الدراسة إلى (2) محكمين في مجال التخصص، والتحكيم خلال (5- 7) أيام.	16
17	The researcher must make the required modifications from the arbitrators.	يجب على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين.	17
18	The researcher receives a letter of final acceptance with the specified date for publication according to the date of his acceptance for publication.	يتلقى الباحث خطاباً بالقبول النهائي مع الموعد المحدد للنشر بحسب تاريخ قبوله للنشر.	18
19	Studies are arranged upon publication in the journal according to technical considerations only.	ترتب الدراسات عند النشر في المجلة وفقاً للاعتبارات الفنية فقط.	19

20	Once the researcher is notified that his study has been finally accepted for publication, the copyright is transferred to the journal.	بمجرد إشعار الباحث بقبول دراسته للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى المجلة.	20
21	The study is published electronically. Within a week after the modifications are completed.	يتم نشر الدراسة إلكترونياً؛ خلال أسبوع بعد الانتهاء من التعديلات.	21
22	A list of references referred to in the body of the research is placed at the end of the research, in alphabetical order, and Arabic comes first, followed by references in English.	توضع قائمة بالمراجع المشار إليها في متن البحث في آخر البحث مرتبة ألف بائياً، وتأتي العربية أولاً يليها المراجع بالإنجليزية.	22
23	The researcher(s) shall obtain one copy and (5) extracts from the issue in which the research is published.	يحصل الباحث/الباحثون/ على نسخة واحدة و(5) مستلات من العدد الذي ينشر فيه البحث.	23

للتواصل مع المجلة:

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس هيئة تحرير المجلة
الأستاذ الدكتور/ فهد صالح قاسم مغربه.
الجمهورية اليمنية- صنعاء.
الهاتف: المفتاح الدولي (00967). هاتف 01- 381947
الموبايل+ و اتس (00967- 771196665/ 00967715474947
الموقع الإلكتروني:
https://www.apcfra.com
البريد الإلكتروني: apcra.org@gmail.com
أو التحميل المباشر عبر الموقع:
https://apcfra.com/sendpaper

To communicate with the journal:

All correspondence should be directed to: The editor-in-chief of the journal
Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah.
Republic of Yemen - Sana'a.
Phone: the international code (00967).
Tel. 01-381947
Mobile + WhatsApp (00967 - 771196665/ 00967715474947
Website: https://www.apcfra.com
Email: apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
https://apcfra.com/sendpaper

ISSN: 2707-742X

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Qassem Maghrabah	أ- ز
281	القيادة الأخلاقية لدى المعلمات و أثرها في التربية القيادية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدينة المنورة: دراسة حالة 1-أ. العنود مسلط المطيري. 2-أ. نوره حمود المطيري Ethical Leadership among Female Teachers and Its Impact on Leadership Education of Early Childhood Pupils in Medina: A Case Study 1-Ms. Alanoud Mislat Al-mutairi. 2- Ms. Nourah Hmood Al-Mutairi.	24 - 1
282	تصور مقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كر افعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030 1-أ. وفية عثمان الصبحي. 2-أ. مها صالح اليحيان. أ. إيناس معيض المخلفي A Proposed Framework for Investment Governance in Saudi Higher Education as a Lever for the Knowledge Economy in Light of Vision 2030 1-Ms. Wafiah Othman Alsubhi. 2- Ms. Maha Saleh Al-Yahyan. 3- Ms. Enaas Moedh Al-Mokaalafi	49 - 25
283	الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم أ. نايف عبد الله منير الجابري Burnout among school principals in Madinah and its relationship to administrative empowerment from their own perspectives Mr. Naif Abdullah Muneer Al-jabri	73 - 50
284	معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك 1-أ.سامي منصور العنزي. 2-أ.د/ سعود عيد العنزي Obstacles to Academic Freedom in Graduate Programs at the College of Arts and Education at University of Tabuk 1-Mr. Sami Mansour Al-Anzi. 2- Prof/ Saud Ead Al-anzi.	98 -74
285	مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم أ. حسن صالح الجريري Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah; Teachers' Perspectives Mr. Hasan Saleh Al-Jariri	123-99
286	تأثير القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا د. محمد حامد حامد شاهين Transformational Leadership Impacts on Job Satisfaction in International Logistical Companies in Germany Dr. Mohammed Hamid Hamid Shahien	124- 153

ISSN: 2707-742X

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 01- 24
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 01 -24
الاستلام: 2025/11/30 القبول: 01/8 النشر: 2026/01/11

القيادة الأخلاقية لدى المعلمات و أثرها في التربية القيادية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدينة المنورة: دراسة حالة [1]

Ethical Leadership among Female Teachers and Its Impact on Leadership Education of Early Childhood Pupils in Medina: A Case Study [2]

Ms. Alanoud Mislat Al-mutairi

PhD Researcher in Educational Administration and Leadership|| Department of Educational Policies & Economics ||Taibah University|| KSA

Email: Nod_75@hotmail.com || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0009-7134-7937 || **Mobile:** 009660530022590

أ. العنود مسلط المطيري

باحثة بالدكتوراه تخصص إدارة وقيادة تربوية|| قسم سياسات و اقتصاديات التعليم||جامعة طيبة ||السعودية

Ms. Nourah Hmood Al-Mutairi

PhD Researcher in Educational Administration and Leadership|| Department of Educational Policies & Economics ||Taibah University|| KSA

Email: nohm1080@gmail.com | **Orcid:** https://orcid.org/0009-0005-3893-3011 || **Mobile:** 009660546210127

أ. نوره حمود المطيري

باحثة بالدكتوراه تخصص إدارة وقيادة تربوية|| قسم سياسات و اقتصاديات التعليم||جامعة طيبة ||السعودية

Abstract: This study aimed to examine the impact of ethical leadership among early childhood teachers on developing leadership education for young children in Al-Madinah Al-Munawwarah. To achieve this aim, the study adopted a mixed-methods approach (quantitative/qualitative), through a case study strategy, employing two tools: standardized observation and in-depth interviews, applied to a sample of 300 participants, including 40 teachers and 260 boys and girls in kindergarten. Results indicated that teachers' ethical leadership practice scored a mean of 4.72/5 (Very High), while children's acquisition of leadership education scored 3.73/5 (High). Findings revealed a strong impact of ethical leadership on leadership education development, led by ethical modeling (β=0.899), followed by integrity (β=0.640), care (β=0.504), and justice (β=0.429). Meanwhile, respect (β=0.336) and responsibility (β=0.309) showed a moderate impact. Fit indices (CFI ≤ 0.981, RMSEA: 0.059–0.083) confirmed the validity and quality of the explanatory models. The study further clarified how teachers practiced ethical leadership in fostering leadership education among children, highlighting both positive and negative behavioral indicators. Based on these results, the study recommends developing professional training programs for teachers and designing interactive activities to reinforce ethical modeling and self-leadership in children, while suggesting longitudinal research to measure the impact of ethical leadership on academic achievement, social intelligence, and the educational use of artificial intelligence.

Keywords: Ethical Leadership, Leadership Education, Early Childhood, Al-Madinah Al-Munawwarah.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لتلاميذ الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة منهجاً مزجياً (كمياً/نوعياً)، عبر استراتيجية دراسة الحالة؛ باستخدام أداتين: الملاحظة المقننة، والمقابلات المتعمقة على عينة بلغت (300) مفردة؛ منها: (40) معلمة و(260) طفلا وطفلةً بمرحلة رياض الأطفال بالمدينة المنورة، وبينت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة الأخلاقية لدى المعلمات جاءت بمتوسط (4.72 من 5)، وبتقدير (عالية جدًا)، فيما جاء امتلاك الأطفال للتربية القيادية بمتوسط (3.73 من 5)، وبتقدير (عال)، كما بينت النتائج أثراً قوياً للقيادة الأخلاقية في تنمية التربية القيادية، تصدرتها القدوة الأخلاقية (β=0.899)، ثم النزاهة (β=0.640)، فالرعاية (β=0.504)، والعدالة (β=0.429). بينما حقق الاحترام (β=0.336) والمسؤولية (β=0.309) أثراً متوسطاً. وأكدت مؤشرات المطابقة (CFI≤0.981 , RMSEA:0.059–0.083) جودة وصلاحية النماذج التفسيرية كما بينت كيفية ممارسة المعلمات للقيادة الأخلاقية في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ، وأبرز الممارسات الإيجابية والسلبية، بناء على النتائج توصي الدراسة بتطوير برامج تنمية مهنية للمعلمات، وتصميم أنشطة تفاعلية لترسيخ النمذجة الأخلاقية والقيادة الذاتية للطفل، مع اقتراح إجراء بحوث تتبعية تقيس أثر القيادة الأخلاقية على التحصيل والذكاء الاجتماعي وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي تربوياً.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية، التربية القيادية، الطفولة المبكرة، المدينة المنورة.

[1]- **التوثيق للاقتباس (APA):** المطيري، العنود مسلط.، والمطيري، نوره حمود. (2026). القيادة الأخلاقية لدى المعلمات وأثرها في التربية القيادية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدينة المنورة: دراسة حالة. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 1- 24. https://doi.org/10.56793/pcra2213281

[2]-**Citation in APA format**: Al-Mutairi, A. M., & Al-Mutairi, N. H. (2026). Ethical Leadership among Female Teachers and Its Impact on Leadership Education of Early Childhood Pupils in Medina: A Case Study, ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research,*** *3*(28), 1–24. https://doi.org/10.56793/pcra2213281

1-المقدمة (Introduction)

في ظل تعدد المفاهيم الأخلاقية واختلاف أنماط ممارستها في الميادين التربوية، يشيع اختزال القيادة الأخلاقية في حسن التعامل أو رفع الروح المعنوية، بوصفها مفهومًا نسبيًا، في حين تمثل في جوهرها حجر الأساس للممارسات التربوية الفاعلة. إذ يُفترض بالمعلمين أن يجسدوا نموذجًا سلوكيًا يُحتذى به من طلبتهم؛ لا يقتصر على الالتزام بالقوانين والأنظمة، بل يتجاوزها إلى التفاعل الإنساني القائم على قيم العدالة والاحترام والنزاهة والمسؤولية، بما يحقق توازنًا بين الأهداف التعليمية والتنشئة القيمية للتلاميذ.

وتُعد القيادة الأخلاقية (Ethical Leadership) محركًا جوهريًا للاستدامة التعليمية والتميز المؤسسي في ظل التحولات العالمية المتسارعة، إذ تسهم في تشكيل هوية المعلمة وقدرتها على إلهام طلابها (محمود، 2023؛ Biniaminov & Moshel, 2025). وقد بينت الدراسات أن تبني أنماط القيادة القائمة على الثقة يعزز المرونة المهنية وجودة التفاعل مع الأطفال (Zhou et al., 2026; Markowitz et al., 2026)، كما أن دمج أبعاد النزاهة والعدالة يهيئ بيئات تعليمية حاضنة للنمو، في مقابل ما يؤدي إليه غياب المنظور الأخلاقي من تدهور المناخ المدرسي وظهور ممارسات سلبية (Argyropoulou & Lintzerakou, 2025; Chibaya, 2026). وفي سياق التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، تبرز تحديات الشفافية والعدالة الرقمية، بما يستدعي أطرًا أخلاقية قيادية مرنة وقابلة للتكيف (Ho, 2026).

وفي هذا الإطار، برزت التربية القيادية للأطفال (Leadership Education) كاتجاه عالمي لإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل، والتركيز على بناء مهارات القيادة منذ الطفولة المبكرة (Chen et al., 2025; Xu et al., 2025). وتشير الأدبيات إلى أن إتاحة الفرص القيادية خارج الصف (EOTC) تسهم في تنمية المبادرة والتفاوض وتعزيز ارتباط الطفل ببيئته (Shapira-Lishchinsky, 2018; Williams et al., 2025)، كما تعزز القيم المؤسسية المتنوعة الهوية والانتماء والرفاه للطلاب (Ordóñez-Carabaño et al., 2025). وتؤكد الدراسات أن تحفيز المعلمة للسلوك القيادي يمثل أداة تربوية عالية الأثر ومنخفضة التكلفة (Dicarlo et al., 2025)، مدعومة بدور القدوة السلوكية وإشراك القيادات المجتمعية في تحقيق التحول العادل في أنظمة رعاية الطفل (Fields et al., 2025; VanMeeter et al., 2025; Neves, 2024).

إقليميًا، اكتسبت القيادة الأخلاقية زخمًا متزايدًا في المجتمعات العربية بوصفها مدخلًا لتحقيق الاستدامة الاستراتيجية وتطوير الكوادر التربوية (الميالي وباسم، 2024). وأظهرت الأدبيات في سلطنة عمان والأردن أثر البرامج الإرشادية في تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الطفولة المبكرة، لا سيما في مجالات تحمل المسؤولية والعمل الجماعي (السعيدية وآخرون، 2023)، مع تأكيد دور السمات الشخصية والقيم الأخلاقية للمعلمة في تعزيز الالتزام المهني وجودة البيئة المدرسية (محمود، 2023؛ سلي، 2023؛ الغامدي، 2022؛ Sharma et al., 2018).

وفي السعودية؛ تكتسب القيادة الأخلاقية، أهمية خاصة في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030 الرامية إلى تجويد مخرجات التعليم وبناء مواطن مسؤول ومنافس عالميًا. وقد ركزت الجهود الوطنية على تفعيل القيادة الأخلاقية لدى المعلمين لتعزيز الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي (البصري، 2025؛ الزهراني، 2025)، مع التأكيد على دمج أخلاقيات المهنة في برامج إعداد المعلمين في ظل التوجه نحو تحسين جودة التعليم (العامري، 2023؛ المقبل، 2021). وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف ممارسة القيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة في المدينة المنورة وأثرها في التربية القيادية للأطفال، لسد الفجوة بين التنظير الأخلاقي والتطبيق الميداني في ضوء رؤية المملكة (محمود، 2023؛ Alshammari, 2024؛ أحمد وآخرون، 2024؛ Alzahrani & Alharbi, 2024).

2.1. مشكلة الدراسة (Problem Statement)

تتمثل مشكلة الدراسة في التحدي القائم حول تحقيق توازن استراتيجي بين الدور المتوقع للمعلمة كقائدة أخلاقية، ومتطلبات تنمية الشخصية القيادية للطفل في بيئات التعليم المبكر، وذلك في إطار مستهدفات رؤية المملكة 2030 لتمكين الإنسان وبناء رأس مال بشري فاعل؛ فعلى الرغم من أن مهنة التعليم تستند إلى رسالة أخلاقية تحكمها مواثيق مهنية واضحة (وزارة التربية والتعليم، 2006)، إلا أن الممارسة الميدانية تشير إلى فجوة بين التنظير للقيم الأخلاقية وتوظيفها عمليًا في بناء "القائد الصغير"، حيث أظهرت دراسات محلية أن تفعيل القيادة الأخلاقية ما يزال يواجه تحديات تتعلق بضعف الجاهزية المهنية لتحويل القيم إلى سلوكيات قيادية مكتسبة لدى الأطفال (البصري، 2025)، إضافة إلى محدودية الدراسات التي تناولت هذا الأثر في مرحلة الطفولة المبكرة (العامري، 2023).

وتتعمق المشكلة في ظل التباين في مستويات التأثير الأخلاقي للمعلمات على المخرجات التربوية القيادية؛ فبالرغم من ارتباط بعض أبعاد القيادة الأخلاقية بمستويات مرتفعة من الأمانة والصدق، إلا أن الأدبيات السعودية تؤكد الحاجة إلى تأطير مهني يربط هذه الممارسات بالالتزام التنظيمي والتميز التربوي (الزهراني، 2025؛ محمود، 2023). ويُسهم هذا القصور في إضعاف تنمية سمات قيادية أساسية لدى الطفل، مثل اتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي، خاصة مع استمرار الاعتماد على أساليب تقليدية لا تستثمر النمذجة الأخلاقية بوصفها مدخلًا تربويًا فاعلًا (الغامدي، 2022). كما أظهرت بعض الدراسات وجود قصور في البرامج التدريبية الموجهة لتعزيز القيادة الأخلاقية لدى المعلمات (Alzahrani & Alharbi, 2024)، فيما أكدت دراسة (أحمد وآخرون، 2024) ضرورة تطوير أطر تربوية واضحة تربط بين الممارسة الأخلاقية للمعلمة وتنمية مهارات المبادرة والتعاون لدى الأطفال. وبذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لطلبتهن في المدينة المنورة؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة ممارسة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية في ضوء بطاقة الملاحظة المقننة؟
2. ما درجة امتلاك تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة للتربية القيادية في ضوء بطاقة الملاحظة المقننة؟
3. كيف تمارس معلمات مرحلة الطفولة المبكرة القيادة الأخلاقية لتنمية التربية القيادية لدى التلاميذ؟
4. ما أثر القيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ؟
5. ما أبرز سلبيات وإيجابيات ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية لتنمية التربية القيادية للتلاميذ؟

3.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ، وتندرج تحته الأهداف الفرعية التالية:

1. تشخيص درجة ممارسة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية في ضوء بطاقة الملاحظة المقننة.
2. تحديد درجة امتلاك تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة للتربية القيادية في ضوء بطاقة الملاحظة المقننة.
3. معرفة كيفية ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية وأثرها في تنمية التربية القيادية للأطفال.
4. كشف أثر القيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية للتلاميذ.
5. تحديد أبرز سلبيات وإيجابيات ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في القيادة الأخلاقية والتربية القيادية للتلاميذ.

4.1. أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من ندرة الدراسات العربية والسعودية في الموضوع، وتتوقع الباحثتان أن تفيد كالآتي:

- **الأهمية النظرية:**

- إثراء الأدبيات التربوية حول القيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة وعلاقتها بالتربية القيادية للتلاميذ.
- تقديم إطار نظري يربط بين القيم الأخلاقية والممارسة التعليمية في بناء السلوك القيادي للأطفال.
- إرساء أساس علمي لدراسات لاحقة في القيادة التربوية المبكرة بالسياقين السعودي والعربي.

- **الأهمية التطبيقية:**

- دعم سياسات وزارة التعليم لفهم دور القيادة الأخلاقية في تنمية المهارات القيادية للأطفال بما يتماشى مع رؤية 2030.
- إبراز أثر الممارسات الأخلاقية في تعزيز التفاعل القيمي وتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار والتواصل داخل الصفوف المبكرة.
- توفير مرجع تطبيقي لقيادات المدارس وبرامج التنمية المهنية للمعلمات في دمج القيادة الأخلاقية بالتربية القيادية.
- تعميق الفهم البحثي للتربية القيادية عبر الربط بين نمذجة المعلمة الأخلاقية والسلوكيات القيادية القابلة للملاحظة لدى الأطفال في السياق السعودي.

5.1. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** القيادة الأخلاقية بأبعادها: (العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية، القدوة الأخلاقية، الرعاية والاهتمام)، وأثرها في التربية القيادية بأبعادها: (الذكاء الاجتماعي، اتخاذ القرار، مهارة الاتصال، الإقناع، التفاوض).
- **الحدود البشرية:** معلمات الطفولة المبكرة، وأطفال الروضات (بنين - بنات).
- **الحدود المكانية:** مدرسة حكومية للطفولة المبكرة في المدينة المنورة/ المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تمت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام 1447هـ/ 2025م

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **القيادة:** وتعرف بأنها: "سلوك قابل للتطوير، يتميز القائد الفعال بقدرة التأثير على الأفراد، وتشكيل فرق العمل، وإرشادهم وتحفيزهم، وتمكينهم، وتحقيق أهداف مشتركة ضمن الجماعة" (نورث هاوس/ Northouse ، 2018، 25).
- **الأخلاق:** "مجموعة المبادئ والقيم والسلوكيات المكتسبة أو الوراثية التي توجه تصرفات الفرد والجماعة نحو الخير أو الشر، وتشمل العادات والممارسات المقبولة اجتماعياً" (موسى، 2018، ص. 40).
- **القيادة الأخلاقية:** "مجموعة المبادئ والسلوكيات كالعدالة والنزاهة والاحترام، تمكّن القائد من تعزيز المساواة والبيئة الأخلاقية داخل المؤسسة" (لك وآخرون، 2018، ص. 12).
- **القيادة الأخلاقية إجرائياً:** "السمات القيادية والقيم الحميدة التي تتحلى بها المعلمة، والمتمثلة في ستة أبعاد: العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية، القدوة الأخلاقية، الرعاية والاهتمام، لتعزيز السلوك القيادي لدى تلاميذ رياض الأطفال، وتقاس من خلال الملاحظة المقننة على ممارسات المعلمات المخصصة للمحور".

- **التربية القيادية**: "مزيج تربوي وقيادي يهدف إلى تنمية مهارات القيادة الحديثة لدى الأطفال، بما يشمل التفكير الاستراتيجي، التواصل الفعال، والتفاعل الاجتماعي، والتعلم المستمر، والابتكار" (السويدان، 2024، 22).
  - **وإجرائيا في البحث**: "ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للقيم القيادية والأخلاقية لتعزيز السلوك القيادي للتلاميذ، وفق الأبعاد نفسها للقيادة الأخلاقية، وارتباطها بسمات القيادة لدى الأطفال: الذكاء الاجتماعي، اتخاذ القرار، مهارة الاتصال، إقناع الآخرين، التفاوض، وتقاس من خلال بطاقة الملاحظة".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري (Theoretical Framework)

1.1.2. الأطر المفاهيمية للقيادة الأخلاقية (Conceptual Perspectives)

شهد الفكر الإداري المعاصر تحولاً نوعياً بظهور "القيادة الأخلاقية" كاستجابة للتداخل الوظيفي بين السلوك القيادي ومنظومة القيم، وبالقراءة التحليلية للأدبيات، يمكن تصنيف التوجهات المفاهيمية إلى ثلاثة مسارات وكالآتي:

1. **المنظور البنيوي (الهيكلي)**: يرى هذا الاتجاه أن القيادة الأخلاقية تتشكل من مستويين متكاملين؛ قيادي (إجرائي) يركز على إدارة المعايير عبر الثواب والعقاب، وأخلاقي (جوهري) يسعى لخلق مناخ قيمي لاتخاذ القرار (Zheng et al., 2011). وتتقاطع هذه الرؤية مع نتائج مشروع (GLOBE) التي شملت 61 دولة، مؤكدةً أن الجوهر الكوني لهذه القيادة يكمن في "صون كرامة الآخرين" (Christian et al., 2006).
2. **المقاربة السلوكية والمعيارية**: يبرز هنا تباين طفيف في التركيز بين الفكر العربي والغربي؛ فبينما يركز (الشاعر، 2017) على القيمة كسمة "شخصية متأصلة" في القائد، يميل (Van den Akker et al., 2009) إلى تعريفها كـ "سلوك معياري" يُبنى عبر الاتصال ثنائي الاتجاه والتعزيز. ويشير هذا التحليل إلى انتقال المفهوم من "السمات الفطرية" إلى "الممارسات التعلمية" القابلة للقياس والتطوير.
3. **النماذج الفلسفية التأسيسية**: يمكن نقد وتحليل مساهمات رواد الفكر القيادي من خلال الجدول المقارن التالي، الذي يوضح المرتكزات الأخلاقية لكل نموذج وفقاً لتصنيف (نورث هاوس، 2018):

الجدول (1) المرتكزات الأخلاقية لأبرز نماذج القيادة الأخلاقية والدور الأخلاقي للقائد في كل منها

النموذج	المرتكز التحليلي	الدور الأخلاقي للقائد
هيفيتز (Heifetz, 1994)	إدارة الصراع القيمي	توظيف السلطة لتوفير بيئة آمنة (ثقة، رعاية) تساعد الأتباع على مواجهة التحديات المتغيرة.
بيرنز (Burns,1978)	الارتقاء التبادلي	الأخلاق "عملية تحويلية" ترفع مستوى أخلاق القائد والأتباع معاً بشكل تكاملي. (Stone et al., 2014)
غرين ليف (Greenleaf, 1993)	القيادة الخادمة	تقديم احتياجات الأتباع كأولوية قصوى، بهدف تعزيز استقلاليتهم ونموهم الذاتي (Block, 2013).

يلاحظ من الجدول (1) أن القيادة الأخلاقية لم تعد ترفاً إدارياً، بل تحولت إلى "ضرورة وظيفية". ومع ذلك، يعاب على بعض هذه المفاهيم (مثل نموذج بيرنز) مثاليته المفرطة التي قد تصطدم ببراجماتية المؤسسات. أما في سياق دراستنا الحالية (المعلمات في الطفولة المبكرة)، فنموذج "القيادة الخادمة" لغرين ليف ونموذج "الرعاية" لهيفيتز هما الأكثر مواءمةً لبيئة المدينة المنورة، لقدرتهما على تفسير العلاقة التربوية القائمة على الاحتواء والنمذجة السلوكية.

2.1.2. النظريات الأخلاقية(Ethical Theories)

تتوزع النظريات الأخلاقية في سياق القيادة بين التركيز على سلوك القائد أو خصائصه. ويمكن نقد هذا التصنيف من خلال اتجاهين (نورث هاوس، 2018):

1. **المداخل الغائية (Teleological Theories)**: تتمحور حول نتائج الأفعال ومخرجاتها. وفي ممارسة المعلمة القيادية، تبرز ثلاثة نماذج لاتخاذ القرار:
   A. **الأنا الأخلاقي (Ethical Egoism):** حيث تسعى المعلمة لتحقيق المصلحة الذاتية، وهو نموذج يتعارض مع فلسفة التربية الحديثة.
   B. **النفعية (Utilitarianism):** التي تركز على تحقيق النفع للأغلبية (الأطفال ككل).
   C. **الإيثار (Altruism):** وهو المدخل الأكثر اتساقاً مع دور المعلمة، حيث تضع مصالح الأطفال فوق كل اعتبار، وهو ما ينسجم مع فلسفة "القيادة الخادمة".
2. **نظريات الواجب والفضيلة** (Virtue-based Theories): وتركز على الالتزام بالمسؤوليات الأخلاقية بصرف النظر عن النتائج، وتؤكد أن الأخلاق تُكتسب بالتعلم والممارسة، مما يعزز دور المجتمع والمدرسة في تشكيل القائد الأخلاقي.

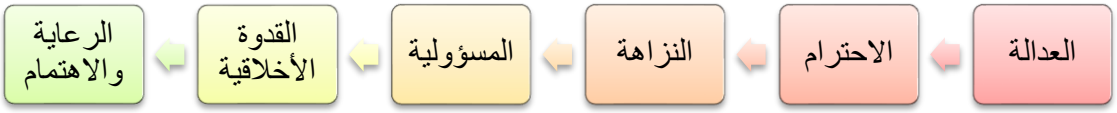
3.1.2. مبادئ القيادة الأخلاقية (Principles of Ethical Leadership)

يرجع التحليل النقدي لمبادئ القيادة عند (Northouse, 2018) إلى الجذور الأرسطية، وهي مبادئ تمثل حجر الزاوية في إعداد المعلمة كقائدة:

1) الاحترام (Respect): الإنصات الفعال والتسامح مع الرؤى المعارضة، مما يعزز قيم الأتباع (الطلاب).
2) الخدمة (Service): تقديم مصلحة الطلاب كأولوية قصوى وتحقيق النفع العام، وهو جوهر الإيثار القيادي.
3) العدالة (Justice): الالتزام بالمساواة بناءً على أسس أخلاقية واضحة ومعقولة.
4) الصدق (Honesty): الالتزام بالشفافية وعرض الواقع بتمامه، وهو ما يرسخ المصداقية.
5) بناء المجتمع (Community Building): البحث عن أهداف مشتركة بدلاً من فرض الإرادة، لخلق بيئة متماسكة.

4.1.2. أبعاد القيادة الأخلاقية (Dimensions of Ethical Leadership)

تتفق الأدبيات العالمية (Christian et al., 2006) على أبعاد (النزاهة، الإيثار، التحفيز الجماعي). وبالتوازي، أضافت (الدوسري، 2020) أبعاداً إجرائية كوضوح الأدوار والمشاركة في السلطة. وبناءً على دراسة (محمود، 2023)، فالقيادة الأخلاقية تتمحور حول ستة أبعاد رئيسية، وهي الأبعاد المعتمدة في الدراسة الحالية وكما يبينها الشكل(1):



الشكل (1): أبعاد القيادة الأخلاقية المعتمدة في الدراسة الحالية. المرجع: محمود (2023)

ويقصد بالأبعاد الموضحة في الشكل (1) كالآتي:

1. العدالة (Justice): ضمان تكافؤ الفرص دون تحيز صفّي.
2. الاحترام (Respect): تقدير حقوق الطالبات كمدخل للقيادة.
3. النزاهة (Integrity): اتساق السلوك مع المبادئ المعلنة.

4. المسؤولية (Responsibility): الالتزام الأخلاقي تجاه المجتمع المدرسي.
5. القدوة الأخلاقية (Moral Modeling): النمذجة السلوكية لإكساب الأطفال القيم.
6. الرعاية والاهتمام (Care and Empathy): بناء الثقة كقاعدة للقيادة الذاتية.

5.1.2. خصائص وتنمية القيادة الأخلاقية (Characteristics and Development)

يحلل (Sharma et al., 2018) المعلمة كقائدة أخلاقية بوصفها "ميسرة" تستخدم القوة الاجتماعية بالشكل بناء. وتتفق هذه الرؤية مع الخصائص التي طرحها (Anello, 1992) في قمة الأرض، حيث يرى أن القيادة الأخلاقية تتطلب دمج "الفضائل" مع "المنهجية المنظمة" لتحويل علاقات الهيمنة إلى علاقات "خدمة وتعاون".

التنمية المتكاملة للقيادة الأخلاقية: ينتقد (الكبير، 2016) استخدام مصطلح "تطوير" لصالح "تنمية"، كون الأخيرة أكثر شمولية. وتتم صياغة التنمية الأخلاقية وفق ثلاثة محاور تكاملية:

- **تنمية القادة (المعلمات):** عبر الوعي والقدوة والوازع الديني.
- **تنمية الأتباع (الطلاب):** بربط الجودة بالأخلاق وتعزيز الدافعية.
- **تنمية البيئة:** من خلال ثقافة تنظيمية وأطر قانونية وإجرائية داعمة.

وترى الباحثتان أن عملية التنمية لا تقتصر على المعلمة، بل تمتد لخلق "قائد صغير" يتعلم عبر النجاح والفشل الموجه (Bindlish et al., 2012). هذا المنظور التكاملي يحول الفصل الدراسي من بيئة تعليمية تقليدية إلى مختبر للقيادة الأخلاقية، حيث يساهم التفاعل الروحي والجسدي في تحقيق أهداف المنظمة التربوية.

6.1.2. الأدوار الوظيفية للمعلمة كقائدة أخلاقية (The Teacher as an Ethical Leader)

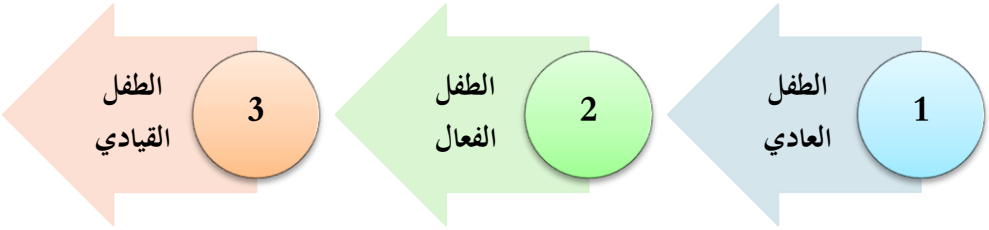
تتجاوز أدوار معلمة الطفولة المبكرة حدود التلقين إلى "النمذجة الأخلاقية" (Ethical Modeling)، وهي ركيزة بنائية تؤسس للتربية القيادية بتعزيز "المسؤولية التشاركية" (Sharma et al., 2018)؛ حيث يساهم تمكين الأطفال من التمييز القيمي والدفاع عن مبادئهم وتحويلهم إلى "قادة مسؤولين". ويتجاوز هذا الدور البُعد المعرفي إلى "تعليم القلب" وفق المنظور الأرسطي، وكما تعززه الدراسات الحديثة (Kewalramani & Rastogi, 2021)؛ بدمج الوعي العاطفي كأداة للتمكين القيادي، اتساقاً مع ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة (وزارة التعليم، 2006) الذي يؤطر العلاقة التربوية في سياق النفع والرفق والالتزام الأخلاقي. ويمكن تلخيص أدوار المعلمة كقائدة أخلاقية كما في الشكل (2):

الشكل (2) الأدوار الوظيفية للمعلمة كقائدة أخلاقية. المرجع: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم السعودي (2006)

كما يبرز الأسلوب القصصي كأداة استراتيجية في القيادة الأخلاقية؛ حيث تشير (كتيلة، 2020) إلى أن الحكايات ليست مجرد وسيلة ترفيه، بل هي "مختبر قيمي" يحاكي العمليات العقلية العليا (الانتباه، التذكر، الذكاء العام)، ويسمح للطفل بالانسجام الشعوري مع نماذج أخلاقية، لبناء شخصيته القيادية؛ بتقييم مسارات الصراع والحل في القصة.

7.1.2. سمات التربية القيادية لدى الأطفال (Characteristics of Leadership Education in Children)

يتطلب بناء الجيل القيادي "بيئة داعمة" ترتكز على جودة التعليم وتعزيز التقدير العالي للذات (الغامدي، 2022). ويحلل (العجمي، 2016) هذا التحول كعملية تطورية تبدأ من "الطفل العادي" وصولاً إلى "الطفل القيادي" وكما يوضحها الشكل (3).



الشكل (3): تدرج تشكيل الطفل القيادي، المرجع: تصميم الباحثتين بالاستفادة من: (العجمي، 2016، 15).

ويمكن تمييز الطفل القيادي من خلال سمات محورية تتفاعل فيما بينها لتشكل هويته القيادية (الغامدي، 2022)، وتستعرض الباحثتان أبرزها كما يبينها الشكل (4)

الشكل (4): سمات الطفل القيادي، من تصميم الباحثتين بالاستفادة من الغامدي (2022)

وتفسر الباحثتان هذه السمات بإكساب الطفل مهارات وكفايات وقدرات في المجالات الخمسة الآتية:

أ. **الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence):** بالتفاعل اللين والرحيم مع أقرانه، مما يجعله نموذجاً جاذباً ومؤثراً.

ب. **اتخاذ القرار(Decision Making):** مهارة تُكتسب بالممارسة والتعلم من الخطأ، وتمثل الفارق بين التبعية والقيادة.

ج. **مهارة الاتصال (Communication Skill):** بتنظيم أفكاره وبناء ثروة لغوية تمكنه من التعبير عن ذاته وفهم الآخرين.

د. **إقناع الآخرين (Persuasion):** الحوار بحرية مع المعلمة والأقران، مما يعزز الانسجام الشعوري والاجتماعي.

هـ. **التفاوض (Negotiation):** مهارة لتجاوز النزاع والوصول لحل وسط، وهي بديل إيجابي للعناد والمساومة.

وترى الباحثتان أن هذه السمات لا تعمل بشكل منفصل؛ فالاتصال الفعال هو وقود الإقناع، والذكاء الاجتماعي هو قاعدة التفاوض. إن دور المعلمة القائدة هنا يكمن في "تيسير" هذه الممارسات بدلاً من فرضها، مما يحول الفصل الدراسي إلى بيئة ديمقراطية تُصقل فيها شخصية القائد الصغير.

8.1.2. استراتيجيات تعزيز التربية القيادية(Strategies for Enhancing Leadership Education)

تؤكد الرؤى المعاصرة (Kewalramani & Rastogi, 2021) أن تحقيق التربية القيادية يتطلب دمج قيم الرعاية والمسؤولية ضمن منهج تعاوني دقيق. ومن منظور الباحثتين؛ يجب أن لا يقتصر الأمر على المحتوى المعرفي، بل يمتد إلى "الاجتماعات الصفية" وبرامج الصداقة التي تشرك أولياء الأمور، مما يُفضي إلى بناء جيل قادر على تسوية النزاعات ذاتياً والالتزام بالقيم الديمقراطية كالإنصاف والعدالة دون تدخل مباشر من الكبار.

9.1.2. انعكاسات التجربة النيوزلندية (EOTC) في التربية القيادية

تقدم دراسة (Shapira-Lishchinsky, 2018) نموذج "التعلم خارج الفصل الدراسي" (Education Outside The Classroom) كبيئة خصبة لتنمية القيادة الأخلاقية، ويمكن تحليل نتائجها عبر مستويين:

A. **قيادة المعلمات (Teacher Leadership):** تبنت التجربة "القيادة العلائقية" كمظلة أخلاقية؛ ينتقل دور المعلمة من التنفيذ الفردي إلى بناء "مجتمع تعلم" قائم على الثقة المتبادلة. هذا التحول أدى إلى اكتشاف المعلمات لقدرات قيادية كامنة، وعزز شغفهن بالتعلم القائم على الطبيعة، مما أعاد تشكيل هويتهن المهنية كقادة أكفاء.

B. **قيادة الأطفال (Children's Leadership):** أتاحت التجربة للأطفال فرصاً مهمة للمبادرة واستقلالية القرار عبر:

1- **التفاوض والعمل الجماعي**: من خلال مواقف حقيقية خارج الجدران الصفية.

2- **إدارة المخاطر**: أظهر الأطفال مهارات قيادية في تقييم الأنشطة الخارجية، مما رفع مستوى مسؤوليتهم تجاه سلامتهم وسلامة أقرانهم.

3- **تجاوز منطقة الراحة**: ساهم اللعب في الطبيعة في تعزيز الثقة بالنفس والنمو البدني والمهاري.

خلاصة الموقف القيادي ووفقاً للمبادئ الأخلاقية الأساسية: يؤكد (Sharma et al., 2018) أن مسؤولية سمعة المؤسسة التعليمية تقع على عاتق المعلمة؛ فمن خلال تبني هذه المبادئ ونمذجتها سلوكياً؛ يجب على المعلمات التحلي بالصبر والحياد تجاه كل طالب، فسمعة المؤسسة التعليمية ليست مسؤولية الطاقم الإداري فحسب؛ بل تقع أيضاً على عاتق معلماتها، ولذلك؛ يجب على المعلمات قبول مبادئ الأخلاق وتقليدها في سلوكياتهم ليوصوا طلابهم باتباع قيادتهم من خلال بناء التعاون مع زملائهم الطلاب، وتحقيق المصداقية وتنمية الاحترام للمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.

2.2. الدراسات السابقة (Critical Literature Review)

اعتمدت الباحثتان منهجية المراجعة النقدية المنهجية للدراسات السابقة؛ وفقاً لمحوريها البحثيين الرئيسين:

1.2.2. دراسات تناولت و اقع ممارسة القيادة الأخلاقية و أثرها على التميز التربوي والالتزام التنظيمي:

أجمعت الدراسات المحلية والعربية على وجود ممارسة "عالية" للقيادة الأخلاقية في المؤسسات التعليمية، حيث أكدت دراسات (البصري، 2025؛ الزهراني، 2025؛ محمود، 2023) أن أبعاد العدالة، والنزاهة، والانضباط الذاتي تمثل الركيزة الأساسية للعمل التربوي في السعودية والأردن، مما يعكس بنية قيمية صلبة في المنطقة العربية. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط طردي وثيق بين القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي (الزهراني، 2025)، والتميز التربوي (محمود، 2023)، ونمو المهنية التعليمية (Yao et al., 2024). وعالمياً، عززت المراجعات المنهجية (Ahmed, 2023; Biniaminov & Moshel, 2025) هذه الرؤية، معتبرةً أن تصورات المعلمين للقيادة الأخلاقية هي المحرك الأساسي للمناخ المدرسي والرضا الوظيفي. إلا أن دراسات أخرى كشفت عن تباينات ثقافية؛ حيث أظهر (Zhang et al., 2026) ميلاً للنمط الديمقراطي في أوكرانيا مقابل السلطوي في الصين، بينما حذرت (Chibaya, 2026) من تداعيات غياب هذه القيادة في بيئات تعاني من الاضطراب وسوء المعاملة. وتتفق الباحثتان مع هذه الدراسات في أن القيادة الأخلاقية ممارسة "معيارية" ضرورية، لكن الفجوة المعرفية تكمن في تركيز معظم هذه الدراسات على قادة المدارس وأعضاء هيئة التدريس، مع ندرة البحوث التي تسلط الضوء على "المعلمة" كممارس للقيادة الأخلاقية في مرحلة الطفولة المبكرة تحديداً.

2.2.2. دراسات تناولت أثر القيادة الأخلاقية في التربية القيادية لدى التلاميذ والمتغيرات الحديثة:

أظهرت الدراسات الحديثة تحولاً نوعياً في ربط السلوك الأخلاقي للمعلم بالبناء الشخصي للطالب؛ حيث أكدت دراسات (Sharma et al., 2018; Espartero, 2024) أن التلاميذ يستمدون هويتهم القيادية من خلال "النمذجة الأخلاقية" للمعلمات، مما ينمي لديهم مهارات اتخاذ القرار والتعاون المسؤول. وفي حين ركز (Sharma et al., 2018) على أن تأثير المعلم أخلاقياً قد يتجاوز تأثير الوالدين في مراحل معينة، ناقشت الدراسات العالمية (Ho, 2026) تحديات أخلاقية معاصرة تتعلق بدمج الذكاء الاصطناعي في القرار القيادي، بينما أبرزت (Khanal et al., 2026) دور القيادة الأخلاقية في تمكين القيادات النسائية لمواجهة التحيزات الاجتماعية. وتتفق الباحثتان مع (العامري، 2023؛ و Sharma et al., 2018) في ضرورة مأسسة أخلاقيات المهنة كجزء من إعداد المعلمات. وتتمثل الفجوة المعرفية هنا في أن أغلب الأدبيات تناولت التربية القيادية في سياقات التعليم العام أو العالي، دون إيلاء اهتمام كافٍ بكيفية انعكاس ممارسات المعلمات الأخلاقية على الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ببيئة المدينة المنورة. لذا، تسعى الدراسة الحالية لمعالجة هذه الفجوة عبر تقديم إطار تحليلي نقدي يربط بين "أخلاقيات الممارسة" و"بناء القائد الصغير" في سياق حالة دراسية واقعية.

2-2-3-دراسات تناولت التربية القيادية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ودور البيئة التعليمية:

أجمعت الدراسات على أن القيادة في الطفولة المبكرة ممارسة مكتسبة تتشكل عبر البرامج الإرشادية والبيئات الداعمة؛ حيث أثبتت دراسة السعيدية وآخرون (2023) فاعلية البرامج القائمة على "نظرية الذات" في تنمية أبعاد المسؤولية واتخاذ القرار لدى الأطفال. وفي سياق متصل، شددت الغامدي (2022) على أن صناعة القائد الصغير ترتكز على بناء تقدير الذات والذكاء الاجتماعي، وهي رؤية عززتها دراسة (Chen et al., 2025) التي كشفت أن "النمذجة الوالدية الإيجابية" والتفاعل مع الأقران يمثلان أقوى المتغيرات التنبؤية لنشوء مهارات القيادة. وتوصلت دراسة (Dicarlo et al., 2025) إلى أن "تحفيز المعلم" يمثل تدخلاً منخفض التكلفة وعالي الأثر في زيادة السلوك القيادي للأطفال. إلا أن دراسات أخرى لفتت الانتباه إلى تباينات نوعية وسياقية؛ حيث وجد سلي (2023) فروقاً لصالح المعلمين الذكور في السمات القيادية، بينما كشفت دراسة (Xu et al., 2025) أن المعلمات في الصين يغلبن "الأخلاق المهنية" وكبح الانفعالات في اتخاذ القرار القيادي. كما أبرزت دراسة (Ordóñez-Carabaño et al., 2025) في ست دول أوروبية دور القيادة في ترسيخ القيم العابرة للثقافات لتعزيز شعور الانتماء لدى الأطفال المهاجرين، مما يؤكد أثر السياق الثقافي في تشكيل الهوية القيادية. وتتفق الباحثتان مع هذه الدراسات في ضرورة التكامل بين المعلمة والأسرة، غير أن الفجوة البحثية تبرز في نقص الدراسات التي تربط بين "القيادة الأخلاقية" للمعلمة في البيئة السعودية والتربية القيادية للطفل.

وعلى صعيد السياسات والبيئات المؤسسية، حللت الدراسات الدولية أثر النماذج الإدارية في استدامة التربية القيادية؛ حيث أظهرت دراسة (Markowitz et al., 2026) في الولايات المتحدة أن القيادة التعليمية القائمة على الثقة ترفع جودة التفاعل بين المعلم والطفل. وفي منظور نقدي، حذرت دراسة (Wang et al., 2025) في الصين من أن التوجهات النيوليبرالية والخصخصة قد تعيق العدالة التعليمية، بينما قدمت دراسة (Shapira-Lishchinsky, 2018) تجربة نيوزيلندية رائدة في "التعلم خارج الفصل الدراسي" كشفت عن قدرة الطبيعة في منح فرص قيادية للمعلمين والأطفال على حد سواء. كما ركزت دراسات أخرى على كفايات المعلمات؛ حيث كشف (Williams et al., 2025) عن حاجة المعلمات لثقافة "علم الأعصاب" لدعم التعلم المهني، بينما أكد (Fields et al., 2025) على مركزية "القدوة السلوكية" في برامج إعداد المعلمين. ومن منظور استراتيجي، ناقشت دراسة (VanMeeter et al., 2025) أهمية القيادة المجتمعية في إحداث تحول عادل في أنظمة رعاية الطفل، بينما أثبتت دراسة (Zhou et al., 2026) أن القيادة التحويلية تعزز المرونة المهنية

للمعلمات عبر وسيطي الثقة والهوية. وتلتقي دراسة (Neves, 2024) مع توجه الدراسة الحالية في تأكيدها على أن القيادة الأخلاقية للمعلمات هي المحرك الرئيس لتعزيز دافعية التلاميذ نحو التربية القيادية. وتتمثل الفجوة المعرفية هنا في الحاجة إلى دراسة حالة واقعية في المدينة المنورة تدمج بين الأبعاد الأخلاقية للمعلمة والنتائج التطبيقية للتربية القيادية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

4.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة

- **جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والسابقة:** تتفق الدراسة الحالية مع التوجهات العالمية الحديثة (Ahmed, 2023) في مركزية "القيادة الأخلاقية" كمدخل لتطوير المناخ المدرسي، وتتقاطع مع دراسة (Biniaminov & Moshel, 2025) في اعتبار العدالة والنزاهة قيمًا كونية للقائد التربوي. كما تتوافق مع نتائج (البصري، 2025؛ والزهراني، 2025) في تأكيد الممارسة العالية للأخلاقيات القيادية في السياق السعودي. إلا أنها تختلف عن الدراسات التي ركزت على الجوانب الإدارية البحتة أو التعليم العالي، لتنفرد بالتركيز على "معلمة الطفولة المبكرة" كقائد أخلاقي، مبتعدة عن المنهج الكمي المسحي الشائع في دراسات (Wang et al., 2025) و (Zhou et al., 2026)، لتتبنى منهج "دراسة الحالة" الذي يغوص في أعماق الممارسة الميدانية داخل الصف الدراسي.
- **ما يميز الدراسة الحالية:** تنفرد الحالية بكونها من أوائل الدراسات التي تربط "سلوك القيادة الأخلاقية" للمعلمة بأثره المباشر في "التربية القيادية للطفل" في المدينة المنورة، متجاوزةً بذلك فجوة دراسات (Chen et al., 2025) و (Xu et al., 2025) التي ركزت على العوامل الأسرية أو الكفاءة الانفعالية دون ربطها بالنمذجة الأخلاقية القيادية للمعلمة. وتتميز الدراسة بأصالتها في دمج ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم السعودي (2006) مع النظريات العالمية الحديثة كفلسفة "أوبونتو" (Chibaya, 2026) و"القيادة العلائقية"، لتقديم نموذج تطبيقي يتناسب مع الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي، مما يجعلها مرجعاً نوعياً في كيفية بناء "القائد الصغير" عبر بوابة الأخلاق المهنية.

3.منهجية الدراسة وإجراءاتها(Methodology)

1.3. تصميم الدراسة(Research Design) :

تبنت الدراسة منهجاً مزجياً (Mixed-Methods) عبر استراتيجية دراسة الحالة (Case Study)؛ بهدف استكشاف ظاهرة القيادة الأخلاقية في سياقها الطبيعي (Yin, 2018). ويجمع بين التحليل الكمي (بطاقة الملاحظة) والتحليل النوعي (المقابلات المتعمقة والتأملات الذاتية) لتحقيق "التثليث المنهجي" (Methodological Triangulation)، مما يوفر فهماً تفسيرياً عميقاً لأثر ممارسات المعلمة في بناء شخصية الطفل القيادية.

2.3.مجتمع الدراسة وعينتها (Participants)

تم اختيار مجمع تعليمي بالمدينة المنورة يضم مرحلتي (الطفولة المبكرة والابتدائي). تمثلت عينة المعلمات في الحصر الشامل لجميع معلمات الطفولة المبكرة بالمجمع وعددهن (40) معلمة، بينما بلغت عينة التلاميذ (206) طفلاً وطفلة (بنسبة 47% من المجتمع الكلي). ويوضح الجدول (2) الخصائص الديموغرافية للعينة:

الجدول (2) الخصائص الديموغرافية النوعية للعينة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	بنين	12	30.0	المؤهل	دبلوم	3	7.5
	بنات	28	70.0	العلمي	بكالوريوس	33	82.5

الصف	الأول	9	22.5		دراسات عليا	4	10.0
	الثاني	13	32.5	الشعبة	الأولى	19	47.5
	الثالث	18	45.0		الثانية	11	27.5
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	3	7.5		الثالثة	5	12.5
	11-20 سنة	28	70.0		الرابعة	5	12.5
	21 سنة فأكثر	9	22.5		الاجمالي	40	100.0

يتبين من الجدول (2) أن عدد أفراد العينة من المعلمات بلغ (40) معلمة، وتتصف العينة بتنوع الخصائص الديموغرافية من حيث (النوع، والصف، والمؤهل العلمي، والشعبة، وسنوات الخبرة).

3.3. أدوات الدراسة وصلاحيتها (Instrumentation):

تم تطوير أداتين بالاستناد إلى أدبيات (Espartero, 2024) وهما:

1. **بطاقة ملاحظة إلكترونية**: شملت بُعدين رئيسيين؛ (القيادة الأخلاقية) بـ 6 أبعاد، و(التربية القيادية) بـ 5 سمات. تم التحقق من الصدق البنائي عبر معاملات ارتباط دالة عند (0.01)، والثبات عبر (ألفا كرونباخ) الذي بلغ 0.90.
2. **المقابلة المتعمقة**: لتقصي المدركات النوعية للمعلمات، وتم تحكيم مدى ملاءمتها للسياق الثقافي السعودي.

1.3.3. ثبات الملاحظة (Inter-rater Reliability): لتعزيز الموثوقية، استخدمت الباحثتان معادلة كوبر (Cooper) للاتفاق بين الملاحظين، وبلغ متوسط نسبة الاتفاق 95%، وهي مرتفعة تؤكد دقة الأداة (الكبير، 2016).

الجدول (3): معامل الارتباط والثبات لأبعاد المتغيرين القيادة الأخلاقية والتربية القيادية والدرجة الكلية للاستبانة

م	القيادة الأخلاقية و أبعادها	معامل الارتباط (R)	معامل ألفا Alpha	م	التربية القيادية و أبعادها	معامل الارتباط (R)	معامل ألفا Alpha
1	العدالة	.903**	.921	1	مهارة الاتصال	.749**	.870
2	الاحترام	.957**	.913	2	الذكاء الاجتماعي	.737**	.874
3	النزاهة	.907**	.921	3	اتخاذ القرار	.674**	.892
4	المسؤولية	.934**	.920	4	إقناع الآخرين	.847**	.851
5	القدوة الأخلاقية	.866**	.928	5	التفاوض	.841**	.861
6	الرعاية والاهتمام	.408**	.966		التربية القيادية ككل	.834**	.824
	القيادة الأخلاقية ككل	.716**	.912		الملاحظة ككل		0.90

** دالة عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الملاحظة لجميع أبعاد المتغيرين (قوية) ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وبذلك تعتبر جميع الأبعاد صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، كما تراوحت درجة ثبات الأبعاد بين (0.85 - 0.96)، كما أظهرت نتائج التحليل أن ثبات الملاحظة ككل وصل إلى (0.90)، الأمر الذي يعكس درجة عالية من الثبات.

4.3. الإجراءات النوعية والموثوقية (Trustworthiness):

لتحقيق "الموثوقية" (Credibility) في الجانب النوعي، تم التقيد بالمعايير التالية (Merriam & Tisdell, 2016):

1. **الملاءمة السياقية**: عبر اختيار عينة قصدية منغمسة في الظاهرة المدروسة.
2. **التأمل الذاتي (Reflexivity)**: التصريح بدور الباحث كـ "مشارك متفاعل" لتقليل الانحياز الذاتي.
3. **التحقق (Checking)**: عرض التفسيرات الأولية للمقابلات على المشاركات للتأكد من مطابقتها لرواياتهن الأصلية.

5.3. طرق تحليل البيانات (Data Analysis):

اعتمدت الدراسة منهج مختلطا؛ بمعالجة البيانات الكمية إحصائياً عبر برنامج (SPSS) لاستخراج المتوسطات والارتباطات، بينما حُللت البيانات النوعية استقرائياً (Thematic Analysis) عبر خمس مراحل تبدأ بالتفريغ النصي والتشفير وصولاً لربط الموضوعات الناشئة بالنتائج الكمية. ولضمان الثبات، طُبقت طريقة "الاتفاق بين الملاحظين" وفق منهجية (Mellex) بمشاركة الباحثتين في ملاحظة معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة بشكل مستقل ومتزامن.

ولحساب معامل الثبات، استخدمت معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

واستناداً إلى معيار كوبر (Cooper)، تُعد النسبة دون 70% منخفضة. بينما اعتمدت الدراسة الحالية عتبة 85% كمؤشر لثبات مرتفع، وكشفت نتائج تطبيق المعادلة على بطاقة الملاحظة الآتي:

الجدول (4): معامل الثبات من خلال النسب المئوية لعدد مرات اتفاق الملاحظتين

الباحثتان	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	مرات الاتفاق+ الاختلاق	نسبة الاتفاق بين الملاحظتين
1	52	4	56	%93
2	54	2	56	%96
المتوسط العام	53	3	56	%95

يتضح من الجدول (4) أن أعلى نسبة للاتفاق بين الملاحظتين بلغت (96%)، وأدنى نسبة (93%)، أما المتوسط الكلي فبلغ (95%)، وهذا يؤكد أن معامل الثبات مرتفع، ويعد مقبولاً لأغراض هذه الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة الرابع والخامس تم تصميم مقابلة متعمقة، مع مجموعة من المعلمات. وفي التالي الإجراءات المتعبة في توظيف المنهج النوعي:

6.3. إجراءات الدراسة النوعية:

استندت الدراسة إلى المنهج النوعي التفسيري، حيث قامت الباحثتان بدور "المشارك الفاعل" لاستقصاء تصورات المعلمات حول القيادة الأخلاقية وأثرها القيادي على الأطفال، مع الالتزام بالحياد المنهجي وفق أطر (Creswell, 2014; Merriam, 2009). وتم ضبط جودة البحث (Trustworthiness) عبر أربعة معايير رئيسة: الملاءمة السياقية للعينة القصدية، الانغماس الميداني لضمان دقة التوثيق، وضوح المسار التحليلي واتساقه، وتحقيق الأثر المرجو من البحث.

7.3. صدق المقابلات وموثوقيتها:

اعتمدت الباحثتان المقابلات المتعمقة شبه المقننة والملاحظة بالمشاركة لتقييم التفاعلات الصفية وفق أبعاد القيادة الأخلاقية الستة (العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية، القدوة، الرعاية) وانعكاساتها على السمات القيادية للأطفال. ولتحليل البيانات، طُبق التحليل الاستقرائي اليدوي عبر مراحل الترميز (Coding) وتصنيف الفئات وصولاً لاستخلاص المعاني، مع تعزيز الموثوقية من خلال إجراء Member Checking بعرض النتائج الأولية على المشاركات لضمان المصداقية، والالتزام التام بالمعايير الأخلاقية من حيث السرية والشفافية في معالجة البيانات.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية وفقا للملاحظة المقننة؟"

وللإجابة عن السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لحساب درجة ممارسة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة للقيادة الأخلاقية وفقا للملاحظة المقننة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (5):

الجدول (5) المتوسطات والانحرافات لنتائج الملاحظة المتعلقة بمدى ممارسة المعلمات للقيادة الأخلاقية مرتبة تنازليا

م	القيادة الأخلاقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
5	القدوة الأخلاقية	4.80	0.52	1	عالية جدًا
6	الرعاية والاهتمام	4.78	0.58	2	عالية جدًا
2	الاحترام	4.75	0.74	3	عالية جدًا
3	النزاهة	4.75	0.74	4	عالية جدًا
1	العدالة	4.68	0.66	5	عالية جدًا
4	المسؤولية	4.57	0.87	6	عالية جدًا
متوسط ممارسة القيادة الأخلاقية ككل		4.72	0.58	عالية جدًا	

توضح نتائج الجدول (5) ممارسة "عالية جدًا" للقيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي كلي (M=4.72/5) وانحراف معياري (SD=0.58). وتعكس هذه المستويات المرتفعة كفاءة السياسات التعليمية السعودية الحديثة في تعزيز حماية الطفل والبيئات الآمنة، وتتسق مع أدبيات (Sharma et al., 2018) والعامري (2023) حول دور القدوة في تأسيس مناخ تربوي داعم للتربية القيادية. ويشير انخفاض الانحراف المعياري في بعد القدوة (SD=0.516) مقارنة بالمسؤولية (SD=0.874) إلى توافق مهني عالٍ في ممارسات النمذجة الأخلاقية، مما يدعم رؤية محمود (2023) حول شيوع الثقافة الأخلاقية والسعي نحو التميز التربوي في مؤسسات رياض الأطفال.

2.4. نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة امتلاك تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة للتربية القيادية وفقا للملاحظة؟

وللإجابة استخدمت الباحثتان المتوسطات، والانحرافات وفقا للملاحظة المقننة، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات لدرجة امتلاك تلاميذ الطفولة المبكرة للتربية القيادية وفقا لنتائج الملاحظة

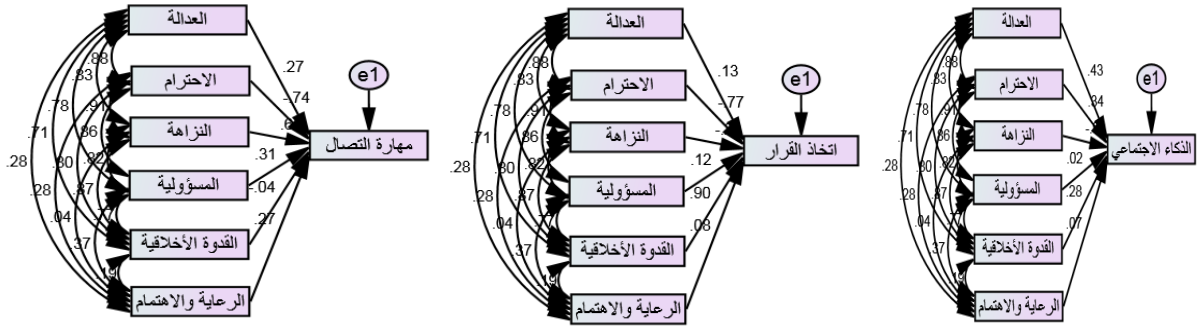
م	التربية القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
3	مهارة الاتصال	3.97	0.97	1	عالية
1	الذكاء الاجتماعي	3.90	0.74	2	عالية
2	اتخاذ القرار	3.90	0.87	3	عالية
4	إقناع الآخرين	3.48	0.99	4	متوسطة
5	التفاوض	3.37	1.15	5	متوسطة
متوسط التربية القيادية ككل		3.73	0.73	عالية	

يتضح من الجدول (6) أن تلاميذ الطفولة المبكرة يمتلكون المهارات القيادة بدرجة عالية بمتوسط كلي (3.73 من5) وانحراف معياري (0.73). وتتسق هذه النتيجة مع دراسات (ديكارلو وآخرون، 2025؛ نيرفز، 2024؛ السعيدية وآخرون، 2023؛ الغامدي، 2022) التي أبرزت دور تحفيز المعلمات، الالتزام الأخلاقي، البرامج الإرشادية، والبيئة الصفية الداعمة في تنمية القيادة. ويُعزى ذلك إلى القيادة الأخلاقية للمعلمات والتعلم بالنموذج، إضافةً إلى خصائص الطفولة

المبكرة القائمة على المبادرة والتقليد. وعلى مستوى الأبعاد، تصدرت مهارة الاتصال (3.97)، تلاها الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار (3.90)، ثم الإقناع (3.48)، وأخيرًا التفاوض (3.37)، وجميعها تراوحت بين مستويات عالية ومتوسطة.

3.4.نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر القيادة الأخلاقية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ؟

وللإجابة عن السؤال الثالث؛ صِيغت فرضية رئيسة نصّت على: وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) للقيادة الأخلاقية بأبعادها (العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية، القدوة، الرعاية) في التربية القيادية (الذكاء الاجتماعي، اتخاذ القرار، الاتصال، الإقناع، التفاوض). ولتحقيق الكفاءة المنهجية، دُمجت الفرضيات في نموذج بنائي جامع (SEM) يختبر المسارات المباشرة بين الأبعاد؛ أظهرت النتائج جودة مطابقة ممتازة (CFI=0.981, RMSEA=0.062)، مما يمنح المكتشفات موثوقية تفسيرية عالية؛ والنتائج كما يوضحها (الشكل 5، والجدول 7).



الشكل (1/5) الذكاء الاجتماعي

الشكل (2/5) اتخاذ القرار

الشكل (3/5) مهارة الاتصال

الشكل (4/5) إقناع الآخرين

الشكل (5/5)) التفاوض

الشكل (5): نماذج العلاقة بين أبعاد القيادة الأخلاقية و أبعاد التربية القيادية. المرجع: (نتائج التحليل الإحصائي، 2025)

الجدول (7) خلاصة لأثر أبعاد القيادة الأخلاقية في تنمية أبعاد التربية القيادية لدى تلاميذ الطفولة المبكرة

البعد القيادي	ملاءمة النموذج (CMIN/df, RMSEA)	الأبعاد ذات الأثر الدال (β ،Sig)	الأبعاد غير الدالة	الخلاصة
الذكاء الاجتماعي	3.092, 0.069	العدالة (0.429**), الاحترام (0.336**), القدوة (0.275**), المسؤولية (0.023**)	النزاهة، الرعاية	العدالة والاحترام والقدوة أبرز المؤثرات
اتخاذ القرار	3.275, 0.063	القدوة الأخلاقية (0.899**)	العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية، الرعاية	القدوة محور أساسي في تعزيز القرار
مهارة الاتصال	3.238, 0.076	النزاهة (0.640**), المسؤولية (0.309*)	العدالة، الاحترام، القدوة، الرعاية	النزاهة والمسؤولية تعززان التواصل

إقناع الآخرين	3.972, 0.083 (CFI=0.981)	القدوة (0.512*), الرعاية (0.504**)	العدالة، الاحترام، النزاهة، المسؤولية	القدوة والرعاية تدعمان الإقناع
التفاوض	3.147, 0.059	العدالة (0.830**)	بقية الأبعاد	العدالة تعزز مهارة التفاوض

يتبين من الجدول (7) أن نماذج المعادلات البنائية (SEM) كشفت عن تباينٍ جوهري في قدرة أبعاد القيادة الأخلاقية على التنبؤ بمهارات التربية القيادية، حيث أظهرت النماذج مؤشرات مطابقة جيدة أثبتت صلاحيتها التفسيرية. ففي حين برزت القدوة الأخلاقية كأقوى المتنبئات بمهارة "اتخاذ القرار" (β =0.899) و"إقناع الآخرين" (β =0.512)، هيمنت العدالة كمتغير مفسر وحيد لمهارة "التفاوض" (β =0.830). وفاعل رئيس في "الذكاء الاجتماعي" (β =0.429). وفي المقابل، انحصر أثر النزاهة والمسؤولية في تعزيز "مهارة الاتصال" (β =0.640 و\$beta=0.309 على التوالي)، بينما سجلت "المسؤولية" أضعف أثر دال إحصائياً في الذكاء الاجتماعي (β =0.023)، مع غياب تام لأي أثر معنوي لبعض الأبعاد في مهارات محددة (كالنزاهة في الذكاء الاجتماعي، أو الاحترام في الاتصال).

وتُشير هذه النتائج إلى أن التأثير القيادي لمعلمات الطفولة المبكرة ليس شمولياً رتيباً، بل هو تأثير نوعي تخصصي؛ حيث تعكس مركزية "القدوة والعدالة" حساسية هذه المرحلة العمرية للنمذجة السلوكية والبيئة المنصفة كركيزتين للنمو القيادي. ويتضح من خلال قيم التأثير أن مهارات "اتخاذ القرار" و"التفاوض" هي الأكثر استجابة للممارسات الأخلاقية الصريحة، بينما تظل مهارة "الاتصال" مرتبطة بالاتساق السلوكي (النزاهة والمسؤولية). وهذا التباين في المسارات البنائية (Path Coefficients) يؤكد أن تنمية التربية القيادية في مرحلة الطفولة لا تتطلب حضور كافة الأبعاد الأخلاقية في كل مهارة، بل تستلزم توظيفاً ذكياً لبعد أخلاقي محدد لتحفيز مهارة قيادية بعينها، مما يستوجب إعادة تصميم البرامج التدريبية للمعلمات لتنتقل من "القيادة العامة" إلى "القيادة الأخلاقية الموجهة وظيفياً".

4.4. نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: كيف تتم ممارسة القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ؟

وللإجابة على السؤال أجرت الباحثتان مقابلات معمقة مع المعلمات، وتم تحليل البيانات نوعيًا لاستخلاص المحاور الرئيسة المرتبطة بأهداف الدراسة، وأسفر التحليل عن فئة محورية هي ممارسة القيادة الأخلاقية في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ، وتفرعت عنها أربع فئات رئيسة: السلوكيات القيادية الملاحظة لدى التلاميذ، العلاقة بين الممارسة الأخلاقية ونمو هذه السلوكيات، استجابات التلاميذ من الجنسين، ودور البيئة الصفية، وكما يوضحها الجدول (8).

الجدول (8) أبرز السلوكيات القيادية لدى تلاميذ الطفولة المبكرة وعلاقتها بالقيادة الأخلاقية والاستجابة الصفية وبيئة الصف

م	السلوكيات القيادية الملاحظة لدى التلاميذ	علاقة القيادة الأخلاقية بنمو السلوكيات	استجابات التلاميذ للسلوك (بنين/ بنات)	تأثير البيئة الصفية في تنمية المهارات القيادية
1	حب إظهار القوة، التحكم، والمبادرة في المساعدة	ما تراه النماذج المعلمة ينعكس سلوكيًا على التلاميذ	الذكور أكثر تفاعلًا مع التحدي والمنافسة	التنظيم والهدوء يعززان الانضباط والقيادة
2	التواصل مع الآخرين، بناء الفريق، التنظيم والإدارة الجيدة	الاحترام والعدل يعززان الثقة والمشاركة	الإناث أكثر التزامًا بالتعليمات اللفظية	البيئة المنظمة تدعم التخطيط وتوزيع الأدوار
3	تحمل المسؤولية، قدرة في حل المشكلات، تعاون وتواصل فعال	الإدارة الصفية الإيجابية تنمّي السلوك القيادي	الذكور يحتاجون وضوحًا ومتابعة أكبر	الصف الإيجابي يشجع الحوار والمشاركة

4	القدرة على القيادة، والثقة بالنفس	الأسلوب التسلطي يحد من النمو القيادي	الإناث أسرع استجابة للتوجيه	البيئة الآمنة تعزز المسؤولية والثقة بالنفس
5	المشاركة في الأنشطة، والتفاعل مع المعلمة	القدوة الأخلاقية تحفز التقليد الإيجابي	التحفيز المعنوي للإناث والمادي للذكور	الزوايا التعليمية والأنشطة الحرة تدعم القيادة
6	المبادرة بتنظيم الأنشطة أو ترتيب الصف دون طلب المعلمة	غرس القيم عمليًا يعزز الالتزام	تفاوت الاستجابات حسب الأسلوب	البيئة المزدحمة تحد من فرص المبادرة
7	فرض الشخصية لإبراز القوة والميل لإلقاء الأوامر	ما تراه المعلمة كقدوة يؤثر على التزام التلاميذ	البعض يقلدون أسلوب القيادة، والبعض يقاوم	التنظيم والهيكلية يساعدان على تقليد السلوك القيادي
8	تحفيز بعضهم البعض على المشاركة في الأنشطة	السلوك التعاوني يعزز المبادرة والالتزام	الاستجابة أكبر في الأنشطة الجماعية	البيئة المشجعة تعزز التعاون والقيادة المشتركة

يتضح من الجدول (8) أن ممارسة القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة تمثل عاملًا حاسمًا في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ، من خلال تفاعل متكامل بين السلوك النموذجي للمعلمة، واستجابات التلاميذ النمائية، والبيئة الصفية الداعمة. وتؤكد النتائج أن القيادة في هذه المرحلة تُبنى عبر الممارسة اليومية والبيئة التربوية الآمنة أكثر من اعتمادها على التوجيه المباشر، بما يعزز غرس مهارات القيادة منذ الطفولة المبكرة بصورة مستدامة.

5.4. نتيجة الإجابة عن السؤال الخامس: "ما أبرز السلبيات والإيجابيات في ممارسة القيادة الأخلاقية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية التربية القيادية لدى التلاميذ؟

الجدول (9): أبرز الإيجابيات والسلبيات في ممارسة القيادة الأخلاقية وتنمية التربية القيادية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة

المحور	الإيجابيات	السلبيات
ممارسة القيادة الأخلاقية	1. توظيف المواقف التعليمية لخلق مهارات القيادة. 2. تهيئة بيئة صفية آمنة مشجعة، وحث التلاميذ على التحلي بالأخلاق والصدق. 3. تنمية المهارات الاجتماعية وبناء الثقة بالنفس. 4. الرغبة في التطوير انعكس إيجابياً على التلاميذ. 5. القدرة على التواصل الفعال مع التلاميذ. 6. الدعم والتحفيز المستمر واحتواء التلاميذ.	- التنافس في جذب انتباه المعلمة يؤدي إلى شعور بعدم الانسجام داخل الصف. - تأثير الشخصية القيادية؛ قد يشعر بعض التلاميذ بالتهميش أو ضعف الثقة بالنفس، أو بالخوف إذا كانت صارمة جدًا. - صعوبة التعامل مع جميع التلاميذ في الحصة.
تنمية التربية القيادية	1. المعلمات قدوة حسنة بمرحلة التقليد في الطفولة. 2. زيادة الثقة بالنفس في بيئة صفية إيجابية وجاذبة. 3. خلق التواصل الجيد بالتلاميذ جواً من الألفة. 4. تعزيز روح التعاون بين التلاميذ.	- سوء فهم وتوتر بين الأطفال، مع عزلة أو انطواء. - حب القيادة المفرطة لدى بعض التلاميذ يخلق جواً من السيطرة والأنانية. - اللامبالاة وعدم تحمل المسؤولية لصغر السن. - الغيرة عند بعض التلاميذ، وخاصة الطالبات.

يتبين من الجدول (9) أن الإيجابيات في ممارسة القيادة الأخلاقية وتنمية التربية القيادية تظهر جليًا من خلال البيئة الصفية الإيجابية والتفاعل البنّاء مع التلاميذ، فيما تشير السلبيات إلى تحديات طبيعة الطفولة المبكرة وتأثير اختلاف شخصيات المعلمات والتلاميذ. ويؤكد التحليل النوعي أن سلوك المعلمة الأخلاقي، والبيئة الصفية المنظمة، والتفاعل الإيجابي، جميعها تشكل أساسًا لظهور السلوك القيادي لدى التلاميذ، مما يؤكد أهمية الاستثمار في القيادة

الأخلاقية لتعزيز المهارات القيادية والقيم الأخلاقية منذ مرحلة رياض الأطفال، وبما يشكل أساسًا لبناء جيل يمتلك قيمًا أخلاقية راسخة ومهارات قيادية فاعلة.

5.مناقشة النتائج (Discussion of Results)

تُظهر نتائج الدراسة الحالية توافقًا واضحًا مع الأدبيات المعاصرة في مجال القيادة الأخلاقية، حيث كشفت الملاحظة والمقابلات عن درجة ممارسة عالية جدًا لدى معلمات الطفولة المبكرة (4.72)، بما يتسق مع دراسات (البصري، 2025؛ الزهراني، 2025؛ محمود، 2023) التي أكدت رسوخ أبعاد العدالة والنزاهة في بيئتي التعليم بالسعودية والأردن. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (Ahmed, 2023; Biniaminov & Moshel, 2025) حول دور القيادة الأخلاقية في تشكيل المناخ المدرسي، وتتقاطع مع دراسة (Yao et al., 2024) في تعزيز الالتزام المهني. ورغم ما أوردته دراسة (Zhang et al., 2026) من تباينات ثقافية في أنماط القيادة، فإن نتائج الحالية تؤكد أن ممارسة المعلمة في المدينة المنورة لسلطتها الأخلاقية كنموذج تربوي يتجاوز النمط السلطوي التقليدي، وهو ما ينسجم مع (Zhou et al., 2026) و(Markowitz et al., 2026) في أثر القيادة القائمة على الثقة والنزاهة في تحسين جودة التفاعل بين المعلم والطفل. كما تختلف النتائج عن تحذيرات (Chibaya, 2026)، لتؤكد أن البيئة المدرسية في المدينة المنورة تمثل مظلة أخلاقية داعمة للعدالة والرفاه الطلابي.

أما فيما يتعلق بأثر القيادة الأخلاقية في تنمية التربية القيادية، فقد أثبتت الدراسة وجود علاقة تأثير دالة، حيث بلغ مستوى امتلاك التلاميذ للمهارات القيادية درجة عالية (3.73)، بما يدعم أطروحات (Sharma et al., 2018; Espartero, 2024) حول دور النمذجة الأخلاقية في بناء الهوية القيادية للطفل. وتتفق مع (Chen et al., 2025) في اعتبار النمذجة متغيرًا تنبؤيًا للسلوك القيادي، ومع (Dicarlo et al., 2025) في أثر تحفيز المعلمة على زيادة تواتر هذه السلوكيات. كما تنسجم مع (Shapira-Lishchinsky, 2018) و(Ordóñez-Carabaño et al., 2025) في أن القيادة تنمو سياقيًا من خلال فرص المبادرة وتحمل المسؤولية، وتدعم توصيات (العامري، 2023؛ Sharma et al., 2018) بمركزية أخلاقيات المهنة في بناء القائد الصغير، متفقة مع (Sharma et al., 2018). وعلى خلاف (Xu et al., 2025)، أظهرت نتائج الحالية أن التربية القيادية تنمو عبر الانفتاح والمبادرة التي تشجعها المعلمة القائدة، مما يعزز دافعية التلاميذ نحو القيادة كما أشار (Neves, 2024)، وبذلك تسهم الدراسة في سد الفجوة التي نبهت إليها دراسات (Williams et al., 2025; Fields et al., 2025) من خلال تقديم نموذج تطبيقي يربط بين الكفايات الأخلاقية للمعلمة والنمو القيادي الفعلي لطفل الروضة.

6. الاستنتاجات (Conclusions)

استنادًا إلى نتائج الدراسة ومقارنتها بالأدبيات، يتضح أن القيادة الأخلاقية لدى معلمات الطفولة المبكرة عامل حاسم في تعزيز الالتزام المهني والتميز التربوي، كما تسهم في تنمية القيم والسلوكيات القيادية لدى الأطفال. وأظهرت النتائج فجوات بحثية أبرزها محدودية الدراسات التجريبية طويلة المدى وضعف الربط بين القيادة الأخلاقية والنتائج السلوكية للتلاميذ، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية وممارسات إدارية تراعي الخصوصية الثقافية والسياق المحلي، وتدعم التمكين المهني والتفاعل التربوي الإيجابي. ويمكن استخلاص أهم الاستنتاجات في المحورين كالآتي:

1. تمثل القيادة الأخلاقية بنية قيمية راسخة وممارسة معيارية عالية في البيئة التعليمية السعودية، ترتكز على العدالة والنزاهة والانضباط الذاتي (البصري، 2025؛ الزهراني، 2025).

2. تُعد الثقة المتبادلة بين المعلمة والقيادة التربوية محورًا أساسياً لتحسين جودة التفاعلات الصفية وتحقيق الاستدامة المهنية في مرحلة الطفولة المبكرة (Markowitz et al., 2026; Zhou et al., 2026).
3. ترتبط القيادة الأخلاقية للمعلمة ارتباطًا طرديًا بمستويات التميز التربوي والالتزام التنظيمي، مما يجعلها محركًا رئيسًا للمناخ المدرسي الإيجابي (محمود، 2023؛ Biniaminov & Moshel, 2025).
4. تشكل النمذجة السلوكية للمعلمة القائدة أداة تربوية فاعلة في غرس القيم المهنية والاجتماعية لدى الأطفال، متجاوزة في أثرها السياق الأسري وحده (الغامدي، 2022؛ Sharma et al., 2018).
5. تفرض التحولات الرقمية المعاصرة ضرورة مواءمة القيادة الأخلاقية مع معايير الشفافية والعدالة الرقمية لضمان جودة المخرجات التربوية واستدامتها (Ho, 2026; Williams et al., 2025).
6. تُعد القيادة في الطفولة المبكرة مهارة مكتسبة قابلة للتنمية من خلال البرامج الإرشادية المستندة إلى نظرية الذات والتعلم التفاعلي (السعيدية وآخرون، 2023؛ Chen et al., 2025).
7. تسهم الفرص القيادية السياقية، كالتعلم خارج الفصل، في تنمية استقلالية الطفل وقدرته على التفاوض وحل النزاعات ذاتيًا (Shapira-Lishchinsky, 2018; Ordóñez-Carabaño et al., 2025).
8. يؤدي تحفيز المعلمة للسلوكيات القيادية إلى تعزيز ثقة الطفل بنفسه وقدرته على اتخاذ القرار المسؤول (دي كارلو وآخرون، 2025؛ Sharma et al., 2018).
9. يرتبط نضج الهوية القيادية للطفل بدرجة إشراكه في المبادرة والتخطيط، مما يعزز مرونته النفسية وتفاعله الإيجابي مع الأقران (الغامدي، 2022؛ Xu et al., 2025).
10. يتطلب بناء جيل قيادي فاعل مواءمة استراتيجية بين أخلاقيات الممارسة المهنية للمعلمة ومتطلبات العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص (أحمد وآخرون، 2024؛ Neves, 2024).

7. توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان وتقترحان الآتي:

1. تطوير برامج تنمية مهنية تركز على كفايات القيادة الأخلاقية كمدخل رئيس لتطوير الشخصية القيادية للتلاميذ.
2. إدراج أنشطة صفية (لعب أدوار، تمثيل) لتعزيز مهارات الإقناع والتفاوض تلائم الخصائص النمائية للطفل.
3. تعزيز الممارسات الصفية القائمة على الصدق والعدل واتساق القرارات لترسيخ النموذج الأخلاقي لدى الطفال.
4. تفعيل الأنشطة التعاونية التي تسمح لكل طفل بتجربة الأدوار القيادية في بيئة صفية آمنة ومحفزة للتفاعل.
5. تنظيم فضاءات تعليمية تقلل من السلوكيات الفوضوية وتدفع الأطفال نحو المشاركة المسؤولة والقيادة الذاتية.
6. إطلاق برامج شراكة مع أولياء الأمور لتوحيد أساليب "النمذجة القيادية" بين المنزل والروضة لضمان استدامة الأثر.
7. اعتماد استراتيجيات تربوية حديثة تُحاكي الواقع القيادي وتنمي مهارات حل المشكلات والمبادرة لأطفال الروضة.
8. تنويع استراتيجيات التعامل مع الأطفال (ذكور/إناثاً)؛ تراعي خصائصهم الفردية وتحقق تكافؤ الفرص القيادية.
9. إدراج ممارسات القيادة الأخلاقية كمعيار أساسي في بطاقات الأداء الوظيفي والتميز المهني لمعلمات الطفولة.
10. اشتراط دورات متخصصة في "سيكولوجية القيادة الأخلاقية" كمتطلب أساسي للعمل في مرحلة الطفولة المبكرة.
11. تفعيل مبادرة (EOTC) في الروضات لتعزيز استقلالية الطفل عبر التعلم القائم على الطبيعة والمغامرة المحسوبة.
12. إنشاء منصة تفاعلية لعرض قصص نجاح المعلمات في غرس القيم القيادية وتبادل الخبرات الميدانية المتميزة.

2.7. مقترحات بدراسات مستقبلية:

1. تتبع أثر القيادة الأخلاقية لمعلمات الطفولة المبكرة على المسار القيادي للطلاب في مراحل التعليم الأساسي.
2. تحليل الفروق في ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس والروضات الحكومية والأهلية وأثرها في التربية القيادية للطفل.
3. إجراء دراسة وصفية تقيس أثر القيادة الأخلاقية للمعلمات على التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي للتلاميذ.
4. تصميم برنامج (تجريبي) يوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القيادة الأخلاقية لأطفال مرحلة الطفولة.
5. دراسة تحليلية معمقة لأنماط القيادة الأخلاقية لدى المعلمات في ضوء الخصوصية الثقافية والاجتماعية بالسعودية.

قائمة المراجع.

أولاً: المراجع بالعربية:

1. البصري، وسمية سليمان. (2025). مدى تفعيل ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الأخلاقية في الجامعات السعودية. ***مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 26***(3)، 192–223.. https://search.mandumah.com/Record/1576126/Details
2. الدوسري، رفعة أحمد. (2020). القيادة الأخلاقية لقادة المدارس من وجهة نظر المعلمين في مدينة حفر الباطن. ***مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 4*** (30). 177 – 199. https://doi.org/10.21608/jealex.2020.211025
3. الزهراني، فهد محمد سعيد. (2025). ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة المخواة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6***(1)، 112-145. https://doi.org/10.53796/hnsj61/9
4. السعيدية، رجاء حمدان.، المجالي، مصلح مسلم، وعبد الرشيد، ناصر سيد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية الذات في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طلاب مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية 17***(3). 248 – 266. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1405478
5. سلي، ثابت إبراهيم. (2023). السمات القيادية المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة الأنبار. ***مجلة الكوفة لعلوم التربية البدنية، 1***(5)، 375: 392، https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2025/01/27/848b0d564e6dad2b505a52fd0c70737f.pdf
6. السويدان، طارق. (2024). التربية ***القيادية الحديثة: مفهومها وأهميتها في العصر الحالي*** [صفحة د. طارق السويدان الإلكترونية]. مسترجع من: https://suwaidan.com/modern-leadership-education/
7. الشاعر، عماد سعيد محمد (2017). ***ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بتحقيق الإبداع الإداري***. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-13138.pdf
8. الشرقاوي، ناصر أحمد جاسم (2016). ***درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين***. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن. https://search.mandumah.com/Record/957355
9. الشريفي، عباس عبد مهدي، والتنح، منال محمود (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 12(3)، 135-162. https://search.mandumah.com/Record/102972
10. العامري، خالد بن حامد. (2023). واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين. ***الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 5***(4). 424 – 473. https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1727
11. العجمي، فالح محمد. (2016). ***القيادة اليوسفية والمنظومة القيمية*** (ط.1). مجلة الفرقان بدولة الكويت. الصفحة الإلكترونية، https://al-forqan.net/wp-content/uploads/2025/12/1291.pdf

12. الغامدي، حصة مطر. (2022). صناعة طفل قائد. المجلس العربي للطفولة والتنمية، ***مجلة خطوة***، (44). 4 – 7. الرابط: https://www.arabccd.org/publications/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%AF-44-%D9%85%D9%86-/%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9-%D8%AE%D8%B7%D9%88%D8%A9
13. الكبير، أحمد عبد الله محمد (2016). ***القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي: دراسة نظرية تطبيقية***. الرياض: دار الألوكة للنشر. تم الاسترجاع بتاريخ 26 مارس 2021م من الموقع: file:///C:/Users/W/AppData/Local/Temp/qiadah.pdf
14. الكبير، أحمد عبد الله. (2016). ***القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي: دراسة نظرية تطبيقية مقارنة***، ط1. الرياض: دار النشر الجامعي.
15. كتيلة، فتحية. (2020). دور الحكاية الشعبية في التربية الخلقية لدى الأطفال: دراسة ميدانية على عينة من أطفال ورقلة إنموذجاً. ***مجلة بحوث***، (31). 415 - 426. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.researchgate.net/publication/344865133_dwr_alhkayt_alshbyt_fy_altrbyt_alkhlqyt_nd_altfl_fy_almrhlt_alabtdayyt
16. لك، سالار علي.، شوالي، فخر الدين بايز، وأبا بكر، كوسرت محمد (2018). دور القيادة الأخلاقية في تحقيق البراعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من القياديين في عدد من المستشفيات الأهلية في مدينة أربيل، ***مجلة جامعة كويه للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، 1،390 - 399. https://doi.org/10.14500/icrm2020.Gen356
17. محمود، أمل نواف. (2023). أثر القيادة الأخلاقية على التميز التربوي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. ***دراسات: العلوم التربوية، 50***(2)، 1–18. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.4686
18. موسى، محمد يوسف (2018). ***مباحث في فلسفة الأخلاق، المبحث الثاني الأخلاق والعلم***. مؤسسة هنداوي سي آي سي. الرابط: https://www.hindawi.org/books/28069053/2/
19. الميالي، حاكم احسوني، وباسم، محمد هادي. (2024). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الاستدامة الاستراتيجية-دراسة استطلاعية في جامعة الكوفة، ***مجلة مركز دراسات الكوفة، 1*** (73) 161–204، https://doi.org/10.36322/jksc.v1i73(B).16842
20. نورث هاوس، بيتر. (2018). ***القيادة الادارية: النظرية والتطبيق/ تأليف بيترج. نورث هاوس***؛ ترجمة صلاح بن معاذ المعيوف؛ راجع الترجمة محمد عبد الله البرعي. مركز البحوث والدراسات، معهد الإدارة العامة: المملكة العربية السعودية.
21. وزارة التعليم. (2006). ***ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم***. المملكة العربية السعودية.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

1. Ahmed, E. I. (2023). A systematic review of ethical leadership studies in educational research from 1990 to 2022. ***Educational Management Administration & Leadership, 53***(4), 769–788. https://doi.org/10.1177/17411432231193251
2. Al-Amri, K. B. H. (2023). The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors (In Arabic). ***Arts for Psychological and Educational Studies, 5***(4), 424–473. https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1727
3. Al-Basri, W. S. (2025). The extent of faculty members' activation of ethical leadership practice in Saudi universities (In Arabic). ***Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 26***(3), 192–223. https://search.mandumah.com/Record/1576126/Details
4. Al-Dossary, R. A. (2020). Ethical leadership of school leaders from the point of view of teachers in Hafar Al-Batin city (In Arabic). ***Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 4***(30), 177–199. https://doi.org/10.21608/jealex.2020.211025
5. Al-Mayali, H. A., & Basim, M. H. (2024). The role of ethical leadership in promoting strategic sustainability - An exploratory study at the University of Kufa (In Arabic). ***Journal of Kufa Studies Center, 1***(73), 161–204. https://doi.org/10.36322/jksc.v1i73(B).16842

6. Al-Saidiya, R. H., Al-Majali, M. M., & Abdel-Rashid, N. S. (2023). The effectiveness of a counseling program based on self-theory in developing leadership behavior skills among middle and late childhood students (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Studies, 17***(3), 248–266. https://search.mandumah.com/Record/1405478
7. Al-Sharifi, A. A. M., & Al-Tannakh, M. M. (2011). The degree of ethical leadership practice among private secondary school principals in the Emirate of Sharjah and its relationship to the degree of teacher empowerment (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 12***(3), 135–162. https://search.mandumah.com/Record/102972
8. Al-Sharqawi, N. A. J. (2016). ***The degree of practice of ethical leadership behaviors by middle school principals in the State of Kuwait and its relationship to organizational identification among teachers*** (In Arabic) [Master's thesis, Mutah University]. https://search.mandumah.com/Record/957355
9. Al-Zahrani, F. M. S. (2025). The practice of ethical leadership by secondary school leaders in Al-Makhwah Governorate and its relationship to organizational commitment from the teachers' point of view (In Arabic). ***Journal of Humanitarian and Natural Sciences, 6***(1), 112–145. https://doi.org/10.53796/hnsj61/9
10. Argyropoulou, E., & Lintzerakou, E. E. (2025). Contextual Factors and Their Impact on Ethical Leadership in Educational Settings. ***Administrative Sciences, 15***(1), 23. https://doi.org/10.3390/admsci15010023
11. Bindlish, P., Dutt, P., & Pardasani, R. (2012). *From growing convergence of spirituality and leadership towards a unified leadership theory*. ***Journal of Spirituality, Leadership and Management, 6***(1), 3–23. Retrieved from https://www.academia.edu/4516880
12. Biniaminov, Y., & Moshel, S. (2025). Teachers' perceptions of ethical leadership – systematic review. ***International Journal of Educational Management, 39***(7), 1662–1686. https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2025-0075
13. Block, P. (2013). ***Stewardship: Choosing Service over Self-Interest. San Francisco***, CA: Berrett-Koehler Publishers.
14. Chen, R., Ong, E. T., & Pan, L. (2025). Cognitive foundations of leadership skills in early childhood: An empirical study. ***Cognitive Development, 75***, 101607. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2025.101607
15. Chibaya, S. (2026). Unveiling the veil: Exploring ethical leadership in a context of abuse and depravity. International ***Journal of Educational Research Open, 10***, 100558. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100558
16. Christian J. Resick, Poul J. Hanges, Marcus W. Dickson, Jacqueline K. Mitchelson (2006), "A Cross-cultural Examination of the Endorsement of Ethical leadership", ***Journal of Business Ethics*****,63**(4), PP. 345-4359. https://cutt.us/S9pBU
17. Dicarlo, C.F., Dowell, MM.S., Fazio-Brunson, M. *et al.* Using Teacher Prompts to Increase Leadership Skills in Preschool Children. ***Child Youth Care Forum*** **54**, 45 - 65 (2025). https://doi.org/10.1007/s10566-024-09806-8
18. Espartero, H. M. (2024). *A new face of ethical leadership: Voices of future educational leaders*. Psychology and Education: ***A Multidisciplinary Journal, 17***(7). https://doi.org/10.5281/zenodo.10795533
19. Fields, K. L., Ethridge, E. A., & Raymond, K. M. (2025). The power of role models for the development of teacher advocates. ***Teaching and Teacher Education, 155***, 104903. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104903
20. Friedman, S., Wright, B. L., Masterson, M. L., Willer, B., & Bredekamp, S. (2021). ***Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*** (4th ed.). National Association for the Education of Young Children.
21. Heifetz, Ronaldo A, (1994). ***Leadership without easy answers***. Cambridge ,MA: University press.
22. Ho, C. S. M. (2026). Principals' ethical leadership in the AI Era: A narrative literature review of emerging challenges, strategies, and outcomes. ***Computers & Education, 243***, 105517. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105517

23. Kewalramani, S., & Rastogi, M. R. (2021). ***Emotional empowerment in school children***. Academia.edu. https://www.academia.edu/53906030/Emotional_Empowerment_in_School_Children
24. Khanal, J., Singh, A., & Jiang, Y. (2026). Unpacking gendered challenges and coping strategies: A qualitative study on female educational leadership in Nepal. ***Women's Studies International Forum, 114***, 103216. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2025.103216
25. Lak, S. A., Shawali, F. B., & Aba Bakr, K. M. (2018). The role of ethical leadership in achieving organizational prowess: An analytical study of the opinions of a sample of leaders in a number of private hospitals in Erbil city (In Arabic). ***Koya University Journal of Humanities and Social Sciences, 1***, 390–399. https://doi.org/10.14500/icrm2020.Gen356
26. Mahmoud, A. N. (2023). The impact of ethical leadership on educational excellence among kindergarten teachers in public schools affiliated with the Ministry of Education in Jordan (In Arabic). ***Dirasat: Educational Sciences, 50***(2), 1–18. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.4686
27. Markowitz, A. J., Doromal, J. B., & Yabiku, T. Y. (2026). Links among early childhood leadership, teacher-child interaction quality, and teacher retention. ***Early Childhood Research Quarterly***, 74, 117–135. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.09.006
28. Neves, M. L. G. (2024). *The relationship between ethical leadership, teacher motivation, and commitment in public schools in Portugal*. ***Frontiers in Education, 9***. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456685
29. Omemu, F. (2025). Perceptions of moral leadership among secondary school administrators in Bayelsa State. ***European Journal of Contemporary Education and E-Learning, 3***(2), 111–118. https://doi.org/10.59324/ejceel.2025.3(2).10
30. Ordóñez-Carabaño, Á., Rodríguez-Ventosa Herrera, E., Muñoz-San Roque, I., & Horgan, D. (2025). Intercultural values at school and children's sense of belonging: IMMERSE project results. International Journal of Educational Research, 134, 102846. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102846
31. Shapira-Lishchinsky, O. (2018). *Simulations for ethical learning: The case of teachers*. Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 33(1), 5–18. https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-003
32. Sharma, A., Khandelwal, U., & Agrawal, R. (2018). Impact of teachers ethical leadership behaviour: A students perspective. ***International Journal on Leadership, 6***(1). 27–35. Retrieved from: http://www.publishingindia.com/ijl/60/impact-of-teachers-ethical-leadership-behaviour-a-students-perspective/684/4788/
33. Stone, G., Conley, C., & Luo, Y. (2014). Alternative perspectives on leadership: Integrating transformational leadership with Confucian philosophy. ***Open Journal of Leadership, 3***(2), 30–38. https://doi.org/10.4236/ojl.2014.32004
34. Stone, James M, (1978). ***Leadership (Harper Perennial Political Classics)***. new York: Harper & Row.
35. Survey Monkey. (n.d.). Sample size calculator: What it is & how to use it. SurveyMonkey. Retrieved October 30, 2025, from https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/
36. Van den Akker, L., Heres, L., Lasthuizen, K. M., & Six, F. E. (2009). Ethical leadership and trust: It's all about meeting expectations. ***International Journal of Leadership Studies, 5***(2), 102-122. https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2548684/230514.pdf
37. VanMeeter, M., Kugley, S., Dierksheide, E., & McDaniel, M. (2025). Community leadership in system transformation: A realist review of strategies for effective partnership between communities of color and public systems impacting children and families. ***Children and Youth Services Review, 175***, 108350. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108350
38. Wang, S., Zhang, Y., & Ding, X. (2025). Neoliberalism and early childhood education in China. ***Children and Youth Services Review, 179***, 108624. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108624

39. Williams, K. E., Burr, T., L'Estrange, L., & Walsh, K. (2025). Early childhood educators' use of neuroscience: Knowledge, attitudes, self-efficacy and professional learning. ***Trends in Neuroscience and Education, 38***, 100247. https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100247
40. Xu, Y., Qiu, S., Chen, J., Sun, J., & Li, J.-B. (2025). Chinese early childhood educators' manifestations of social-emotional competence at work: A qualitative study. ***Teaching and Teacher Education, 165***, 105161. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105161
41. Yao, H., Ma, L., & Duan, S. (2024). Unpacking the effect of teacher empowerment on professionalism: The mediation of trust in colleagues and affective commitment. ***Teaching and Teacher Education, 141***, 104515. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104515
42. Zhang, L. (2026). Cross-cultural differences of leadership style and emotional intelligence level in physical education teacher's success of China and Ukraine. ***Acta Psychologica, 262***, Article 106112. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106112
43. Zheng, Q., Wang, M., & Li, Z. (2011). Rethinking ethical leadership, social capital and customer relationship. ***Journal of Management Development, 30***(7-8), 663–674. https://doi.org/10.1108/02621711111150182
44. Zhou, Y., Tao, Z., Shi, L., & Wang, P. (2026). Leadership behavior and career resilience in Chinese preschool teachers: A sequential mediation model of trust and professional identity. ***Teaching and Teacher Education, 171***, 105339. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105339

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي/ Publishing and Ethical Statements

1	مساهمات المؤلفتين	المؤلفة الأولى: قامت بتنقيح البيانات، التحليل الرسمي، الإشراف، التحقق من صحة النتائج، المراجعة والتحرير النهائي، إضافة إلى توفير الموارد اللازمة . المؤلفة الثانية: تولت بناء الإطار النظري، تصميم المنهجية، إجراء التحليل، إعداد المسودة الأولى، البرمجة، وجمع البيانات.	**Author 1: Data curation, formal analysis, supervision, validation, final review & editing, resources acquisition.** **Author 2: Conceptualization, methodology, analysis, original draft preparation, software/programming, data acquisition.**
2	تضارب المصالح	تصرّح الباحثتان بعدم وجود أي تضارب مصالح يتعلق بهذا البحث.	**The authors declare that there are no conflicts of interest related to this research.**
3	التمويل	تؤكد الباحثتان أن هذا البحث لم يتلقَ أي تمويل خارجي.	**The authors declare that this research did not receive any external funding.**
4	حقوق النشر	تعود حقوق النشر كاملة للمجلة، وتمنح حق النشر بموجب رخصة المشاع الإبداعي(CC BY NC ND/ 4.0) ، ولا يحق للباحثن إعادة استخدام أو نشر العمل خارج المجلة.	**The journal retains full copyright, granting the right of publication under a Creative Commons Attribution (CC BY NC ND/ 4.0) license. Authors have no further rights to reuse or republish the work outside the journal.**
5	آلية التحكيم	خضع هذا البحث لتحكيم مزدوج التعمية (Double-Blind Peer Review)، وتم الكشف عن تقارير المحكمين بعد مو افقتهم.	**This research underwent a Double-Blind Peer Review. Reviewer reports were disclosed after their consent.**
6	فحص الانتحال	تلتزم المجلة بفحص جميع البحوث المقبولة باستخدام أدوات كشف الانتحال عبر برنامج iThenticate.	**The journal is committed to checking accepted manuscripts using plagiarism detection tools by iThenticate.**
7	إتاحة البيانات	تؤكد المجلة أن جميع البيانات المستخدمة في الدراسة متاحة للعامة عبر منصات البيانات المفتوحة، أو يمكن توفيرها عند الطلب وفق الضو ابط الأخلاقية، مع ضمان عدم الكشف عن أي معلومات شخصية للمشاركين.	**The journal affirm that all data used in the study are publicly available via open data platforms or can be provided upon reasonable request, with full commitment to ethical principles and non-disclosure of identifying participant information.**

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 25- 49
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 25- 49
الاستلام: 2025/12/7 القبول: 01/18 النشر: 2026/01/20

تصور مقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030 [1]

A Proposed Framework for Investment Governance in Saudi Higher Education as a Lever for the Knowledge Economy in Light of Vision 2030 [2]

أ. وفية عثمان الصبحي
باحثة بالدكتوراه|| مشرفة تربوية بتعليم ينبع|| إدارة التعليم العام بالمدينة المنورة|| وزارة التعليم || السعودية

Ms. Wafiah Othman Al-Subhi
PhD Researcher | Educational Supervisor at Yanbu Education|| General Directorate of Education in Madinah | Ministry of Education || KSA

Email: Wosubhi@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0088-0860 || Mobile: 00966504391855

أ. مها صالح اليحيان
باحثة بالدكتوراه|| مشرفة تربية خاصة || إدارة التعليم العام بمدينة الرياض|| وزارة التعليم || السعودية

Ms. Maha Saleh Al-Yahyan
PhD Researcher | Special Education Supervisor || General Education Administration, Riyadh | Ministry of Education || KSA

Email: myahyan@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7784-8057 || Mobile: 00966505111949

أ. إيناس معيض المخلفي
باحثة بالدكتوراه|| موظفة إدارية|| إدارة التعليم العام بالمدينة المنورة|| وزارة التعليم || السعودية

Ms. Enaas Moedh Al-Mokaalafi
PhD Researcher || Administrative Officer || General Administration of Education in Madinah || Ministry of Education || KSA

Email: mLfet@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0004-7767-3147 || Mobile: 00966533149994

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية 2030. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر المراجعة النقدية المنهجية (Systematic Critical Review) لعينة بلغت (80) دراسة ووثيقة علمية حديثة (2017-2026). كشفت النتائج عن امتلاك الجامعات جاهزية تشريعية ورقمية عالية، إلا أن التنفيذ يواجه تحديات "التجزئة الإدارية" و"المقاومة الثقافية". وأظهرت النتائج أن المتطلب الجوهري يكمن في تبني "الحوكمة الهجينة" التي تدمج الذكاء الاصطناعي بالقيم الأكاديمية. وأوصت الدراسة بضرورة تحويل وحدات الاستثمار إلى شركات مساهمة مستقلة إدارياً ومالياً، وتبني معايير مساءلة رشيقة تركز على "خلق القيمة". واقترحت الدراسة تفعيل نموذج "الحلزون الثلاثي" لربط البحث العلمي بالصناعة، وتطوير هوية "الأكاديمي الريادي" لضمان استدامة الاستثمار المعرفي.

الكلمات المفتاحية: حوكمة الاستثمار، اقتصاد المعرفة، رؤية المملكة 2030، الجامعة الريادية.

Abstract: This study aimed to develop a proposed framework for investment governance in Saudi higher education to enhance its role in the knowledge economy. Using a descriptive-analytical approach, a systematic critical review was conducted on a sample of (80) contemporary studies and documents (2017–2026). Findings revealed high legislative and digital readiness in Saudi universities, yet implementation is hindered by "administrative fragmentation" and "cultural resistance." The results identified a crucial need for "Hybrid Governance" that integrates Artificial Intelligence with academic values. The study recommended transforming university investment units into administratively and financially independent joint-stock companies and adopting agile accountability standards focused on "value creation." It suggested activating the "Triple Helix Model" to bridge the gap between research and industry, while fostering an "Entrepreneurial Academic" identity to ensure sustainable knowledge-based investment.

Keywords: Investment Governance, Knowledge Economy, Saudi Vision 2030, Entrepreneurial University.

[1]- التوثيق للاقتباس (APA): الصبحي، وفيه عثمان.، اليحيان، مها صالح.، والمخلفي، إيناس معيض. (2026). حوكمة الاستثمار في التعليم العالي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 25- 49. https://doi.org/10.56793/pcra2213282

[2]-Citation in APA format: Al-Subhi, W. O., Al-Yahyan, M. S. & Al-Mokaalafi, E. M. (2026). A Proposed Framework for Investment Governance in Saudi Higher Education as a Lever for the Knowledge Economy in Light of Vision 2030, *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3*(28), 25–49. https://doi.org/10.56793/pcra2213282

1-المقدمة (Introduction)

يُعد التعليم العالي المحرك الرئيس للتحول نحو مجتمعات المعرفة، باعتباره شريكاً في التنمية الاقتصادية المستدامة، وفي ظل التسارع التقني والتنافسية العالمية، يتحتم على الجامعات تبني نماذج استثمارية مرنة تضمن استدامتها المالية وقدرتها على الابتكار. ومن هنا، تبرز الحاجة لحوكمة رصينة توازن بين تعظيم العوائد الاستثمارية والحفاظ على الرسالة العلمية، بما يضمن تحويل المعرفة إلى قيمة اقتصادية مضافة تعزز رفاهية المجتمع وقوة الدولة.

فعلى الصعيد العالمي، أضحت حوكمة الاستثمار في التعليم العالي توجهًا دوليًا لمواجهة تقلبات التمويل العام وتعزيز الاستقلال المؤسسي (بينر وتوماسون، 2025، Benner & Thomasson)؛ حيث تشير الأدبيات إلى أن نجاح الجامعات في أداء دورها الريادي يتوقف على جودة أطرها التنظيمية (سيدل، 2023، Seidl)؛ وقدرتها على جذب رؤوس الأموال الجريئة ضمن أطر وطنية واضحة (كومليتوفيتش وآخرون، 2023، Komljenovic et al). كما أن التحول نحو "الحوكمة الذكية" بات ضرورة لدعم العمل المناخي والكفاءة المؤسسية على المدى الطويل (ين وآخرون، 2026، Yin et al)؛ خاصة في ظل التنافسية المحمومة التي تعيد تشكيل منطق التعليم العالي في الدول المتقدمة (بوتانين، 2023، Poutanen). وتؤكد التجارب الدولية أن كفاءة الاستثمار العام ترتبط ارتباطًا وثيقًا بسيادة القانون والسيطرة على الفساد (دراما وآخرون، 2025، Drama et al)؛ لضمان أن تخدم الابتكارات التقنية كالذكاء الاصطناعي أهداف التنمية المستدامة بشكل مسؤول وشامل (زيدان وآخرون، 2026، Zaidan et al).

وفي سياق متصل، يتطلب بناء اقتصاد المعرفة مواءمة دقيقة بين مدخلات التعليم العالي ومخرجات التنمية عالية الجودة (ما وآخرون، 2025، Ma et al)؛ حيث تفرض هذه المرحلة تبني نماذج عمل مبتكرة تتجاوز الهياكل التقليدية (شاشميزدان وآخرون، 2024، Chashmyazdan et al). إن تعزيز الحوكمة الرقمية المدفوعة بالتقنيات الناشئة يسهم في تحسين الشفافية الإدارية والأداء المؤسسي (ناجي وآخرون، 2026، Nnaji et al.,)؛ مع ضرورة مراعاة الاعتبارات الأخلاقية والنزاهة الأكاديمية عند استثمار أدوات الذكاء الاصطناعي (باروس وآخرون، 2025، Barus et al). وتكشف الدراسات في اقتصادات ناشئة عن الدور الحيوي للحوكمة والتعليم في تحويل استنزاف الموارد إلى محفزات لبناء اقتصادات صلبة (جارق وآخرون، 2025، Garg et al)؛ مما يعزز من رفاهية الإنسان ويحقق التوازن بين الاستثمار التقني والرفاه الاجتماعي (سابا وبريتوريوس، 2024، Saba & Pretorius). كما أن التكامل الإقليمي في حوكمة التعليم العالي يمثل جسرًا هامًا لتبادل الخبرات وتعزيز الابتكار العابر للحدود في دول الجنوب العالمي (ما ويو، 2026، Ma & You).

أما في الواقع السعودي، فيكتسب موضوع حوكمة الاستثمار أهمية استراتيجية؛ كونه مرتكزاً أساسياً لرؤية 2030 لتنويع الدخل وبناء اقتصاد معرفي منافس (المطيري، 2024، Almutairi). وقد خطت الجامعات خطوات ملموسة لمواءمة هياكلها ومناهجها مع مستهدفات الرؤية (اليامي، 2025، Alyami)؛ عبر تفعيل لجان الاستثمار وتطوير اللوائح لرفع كفاءة الإنفاق (الطيار والحواس، 2024). ويسعى هذا التوجه لتعظيم أثر رأس المال البشري والفكري في التنمية (البدراني، 2025)؛ بتبني استراتيجيات مبتكرة كـ "المحيط الأخضر" لضمان الاستدامة (الفيلالي وآخرون، 2023، Al-Filali et al). ومع ذلك، لا يزال التحول نحو "الجامعة الاستثمارية" يواجه تحديات في التخطيط المالي وابتكار الموارد (القرني، 2024)؛ مما يستوجب تعزيز الشفافية والمساءلة كمدخل للتميز الإداري (العريفي وآخرون، 2022). وبناءً عليه، تهدف الدراسة الحالية لتقديم تصور مقترح لحوكمة الاستثمار يعمل كرافعة لاقتصاد المعرفة، مستنداً إلى تكامل التقنيات المالية والتعليمية لضمان الاستدامة في ضوء الرؤية الوطنية (الجويعد والمفيز، 2025).

1-2-مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في وجود فجوة جوهرية بين طموحات رؤية المملكة 2030 لتحويل الجامعات لكيانات مستدامة مالياً، والواقع الفعلي للحوكمة الذي يواجه تحديات هيكلية ومقاومة مؤسسية تحد من المواءمة مع مستهدفات الرؤية (اليامي، 2025، Alyami). وتتجلى الإشكالية في الحاجة إلى تفعيل دور الجامعات في التنمية الاقتصادية للتطوير ليرتقي من المستوى "المتوسط" إلى المأمول (البدراني، 2025)، في ظل ضعف ابتكار موارد مالية وتدني استدامة بعض الجامعات الناشئة (القرني، 2024). كما يعيق نقص الأطر التشريعية والبرامج المتخصصة تفعيل لجان الاستثمار بكفاءة وفق اللوائح الجديدة (الطيار والحواس، 2024)، مما حصر الحوكمة في أدوار رقابية تقليدية دون ربطها بالتميز المالي المنشود (العريفي وآخرون، 2022).

وتتفاقم المشكلة جراء التعارض بين ترشيد الإنفاق ومتطلبات اقتصاد المعرفة التي تستلزم استثمارات ضخمة، مما يستوجب تمكين الحوكمة والتحول الرقمي لضمان استدامة الموارد (الجويعد والمفيز، 2024). كما يؤدي غياب التكامل بين إدارة الأصول والتميز التشغيلي إلى هدر الفرص، خاصة في الكليات الإنسانية التي تفتقر لخطط تسويقية (الخليوي والعريفي، 2023)، مع تشتت أثر الابتكار التكنولوجي على النمو طويل الأمد (السلمي وخياط، 2025). إن غياب إطار حوكمة يوحد كفاءة الإنفاق بجودة المخرجات (الغامدي وآخرون، 2024)، يكرس الاعتماد على التمويل التقليدي ويعطل دور الجامعات كرافعة لاقتصاد المعرفة (آل محسن، 2025)، وهو ما حفز الباحثات للبحث عن حلول جديدة.

1-3-أسئلة الدراسة (Research Questions)

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما التصور المقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030؟"، وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كما تعكسه الأدبيات والتقارير في ضوء رؤية 2030؟
2. ما التحديات التي تبرزها الأدبيات البحثية وتحد من فاعلية حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية؟
3. ما متطلبات حوكمة الاستثمار في التعليم العالي لتعزيز مهارات اقتصاد المعرفة وفقاً للممارسات الحديثة؟
4. ما التصور المقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية 2030؟

1-4- أهداف الدراسة (Research Objectives)

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تشخيص واقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي بتحليل الأدبيات والوثائق المرتبطة برؤية 2030.
2. رصد وتحليل التحديات التي تحول دون كفاءة الاستثمار في الجامعات السعودية بناءً على نتائج الدراسات السابقة.
3. استنباط المتطلبات الجوهرية لحوكمة الاستثمار الجامعي التي تضمن التحول نحو اقتصاد المعرفة.
4. بناء تصور مقترح متكامل يوائم بين سياسات حوكمة الاستثمار وبين متطلبات بناء اقتصاد المعرفة في المملكة.

1-5-أهمية الدراسة (Significance of the Study)

- **الأهمية النظرية:**

- تقديم تأصيل علمي حديث يربط "حوكمة الاستثمار" بـ"اقتصاد المعرفة" في ظل اللائحة المالية الجديدة للجامعات.
- إثراء المكتبة العربية بتصور تحليلي نقدي يدمج بين الرؤى العالمية والخصوصية التنموية لرؤية المملكة2030.

- **الأهمية التطبيقية:**

- توفير مرجع تحليلي لصناع القرار يسهم في تحويل مخرجات البحث العلمي والابتكار إلى أصول استثمارية مستدامة.
- تقديم تصور مقترح للمسؤولين في الجامعات لتطوير هياكل الحوكمة بما يتوافق مع استقلالية الجامعات.
- معالجة الفجوة بين الطموحات الاقتصادية للرؤية وبين آليات التنفيذ المالي داخل المؤسسات الأكاديمية.
- مساعدة الجامعات في تحديد أولويات الاستثمار في رأس المال البشري والتقني بما يرفع كفاءة الإنفاق الحكومي.
- توجيه الباحثين نحو مجالات بحثية غير مطروقة تتعلق بالاستدامة المالية في ضوء التحولات الاقتصادية للمملكة.

1-6-حدود الدراسة (Research Delimitations)

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تصور مقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية 2030، مع التركيز على الأطر التنظيمية والمالية والتقنية.
- الحدود المنهجية: المنهج الوصفي التحليلي للدراسات والتقارير الرسمية، واللوائح ذات الصلة بحوكمة الاستثمار.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، مع الاستئناس بتجارب عالمية رائدة من مختلف دول العالم.
- الحدود الزمانية: الدراسات والأدبيات المنشورة خلال فترة رؤية المملكة 2030؛ 2017 -2026م.

1-6-مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة مصطلحات رئيسة تُعرّفها الباحثات كالآتي:

- **حوكمة الاستثمار في التعليم العالي (Investment Governance in Higher Education):** يُقصد بها: "مجموعة القواعد والعمليات والهياكل التي توجه قرارات الاستثمار وتضمن كفاءتها وشفافيتها ومساءلتها لتحقيق أهداف استراتيجية محددة" (مخلفي وميلود، 2023، 335). كما تُعرَّف بأنها: "مجموعة السياسات والأدوات التنظيمية التي تستخدمها الدول لتوجيه الموارد العامة والخاصة نحو بناء رأس المال المعرفي بفعالية" (Seidl, 2023, p. 924).
  - وتُعرّف إجرائياً بأنها: "مجموع السياسات التنظيمية والآليات والإجراءات التي تهدف إلى توجيه الموارد المالية في الجامعات السعودية نحو الأنشطة البحثية والتعليمية والابتكارية التي تحقق عائداً معرفياً واقتصادياً قابلاً للقياس، بما ينسجم مع الأولويات الوطنية لرؤية2030، وكما يحددها التصور المقترح".
- **اقتصاد المعرفة (Knowledge Economy):** "نظام اقتصادي تكون فيه الأصول غير الملموسة، مثل المعرفة ورأس المال البشري والملكية الفكرية، هي المحركات الرئيسة لخلق الثروة والنمو الاقتصادي" (Ford, 2025,14).
  - وإجرائياً فهو: "النموذج الاقتصادي المستهدف في رؤية (2030)، والذي يتطلب تحويل الجامعات السعودية من مؤسسات ناقلة للمعرفة إلى محركات منتجة ومسوقة لها، قادرة على توليد ابتكارات ومنتجات وخدمات ذات قيمة مضافة، وتخريج كفاءات قادرة على المنافسة في سوق عمل عالمي متغير".
- **رؤية المملكة 2030 (Saudi Vision 2030):** تُعرّف بأنها: "خطة استراتيجية وطنية شاملة تهدف إلى تنويع الاقتصاد السعودي وتقليل اعتماده على النفط، من خلال تطوير قطاعات اقتصادية جديدة وتنمية رأس المال البشري (Almutairi, 2024, p. 2934). وهو ما يتطابق معه التعريف الإجرائي للدراسة الحالية".

2- الإطار النظري والدراسات السابقة (Theoretical Framework)

2-1-الإطار النظري.

1.1.2. المنطلقات التأسيسية والإطار التكاملي لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي:

تؤكد الدراسات أن تأصيل حوكمة الاستثمار يتطلب تجاوز "نظرية رأس المال البشري" الكلاسيكية الرابطة بين التعليم والعوائد المستدامة (Almutairi, 2024; Ma et al., 2025)، والانتقال نحو "نظرية النمو الجديد" التي تجعل الابتكار محركاً داخلياً للنمو (Zaidan et al., 2026; Chashmyazdan et al., 2024)؛ لتتحول الجامعة السعودية وفق رؤية 2030 من "مصنع للكفاءات" إلى "محرك للابتكار" يستثمر في الأصول المعرفية (الصبحي، 2025؛ عبد الله وآخرون، 2025). ويتوقف نجاح هذا التحول على جودة التفاعل ضمن "منظومة الابتكار الوطنية" وفق نموذج حلزوني يربط الجامعة بالقطاعين الخاص والحكومي (Marzocchi et al., 2023)، حيث تمثل "نظرية الحوكمة" الخيط الناظم لموازنة الاستقلالية بالمساءلة (Shin et al., 2023; Seidl, 2023). وتؤكد التجارب الدولية أن التمويل القائم على الأداء مدخل جوهري لتجنب الهدر وتحقيق الريادة (Komljenovic et al., 2023; Ewiss & Afifi, 2024)؛ وهو ما تتبناه الدراسة عبر سلسلة قيمة ابتكار تربط الاستثمار بخلق القيمة تحت مظلة حوكمة رصينة، ويمكن تفصيلها من خلال الجدول (1).

الجدول (1) حلقات سلسلة قيمة الابتكار المحكومة كرافعة لاقتصاد المعرفة وسبل الاستفادة في المملكة

م	الحلقة والنشاط الجوهري	المنظور النظري	التحدي الحوكمي	سبل استفادة المملكة	المراجع الداعمة
1	بناء القدرات؛ بتوجيه التدفقات المالية نحو الأصول البشرية والبحثية.	رأس المال البشري	الانتقال من التمويل التشغيلي إلى الاستراتيجي.	تفعيل لجان الاستثمار بالجامعات لرفع الكفاءة.	(الطيار والحواس، 2024؛ Almutairi, 2024; Seidl, 2023)
2	إنتاج ونقل المعرفة؛ بتحويل القدرات إلى براءات اختراع ومخرجات مبتكرة.	نمو جديد و ابتكار مفتوح	سد الفجوة بين الأكاديمية والصناعة.	إنشاء مكاتب نقل التقنية (TTO) وحماية الملكية.	(الصبحي، 2025؛ Chashm et al., 2024; (Ma et al., 2025
3	خلق القيمة الاقتصادية؛ بتحويل المعرفة إلى شركات ناشئة ومنتجات تجارية.	ريادة أعمال وحوكمة هجينة	توفير التمويل الجريء والبيئة الحاضنة.	بناء شركات "أودية التقنية" المستقلة مالياً.	(Komljenovic et al., 2023; Zaidan et al., 2026; الصبحي، 2025)

يتبين من الجدول (1): أهمية تحويل الجامعات إلى كيانات منتجة؛ حيث يتضح أن الانقطاع في أي حلقة (خاصة حلقة نقل المعرفة) سيؤدي حتماً إلى "تبخر" العوائد الاستثمارية. وترى الباحثات أن التحدي الحقيقي في البيئة السعودية يكمن في "الحلقة الثالثة"، حيث لا تزال القوانين التنظيمية بحاجة لمزيد من المرونة للسماح للأكاديميين بتأسيس شركات منبثقة (Spin-offs) بسهولة أكبر. إن حوكمة هذه السلسلة تتطلب رؤية استشرافية توائم بين مخرجات البحث ومتطلبات الصناعة، وهو ما ينسجم مع طموحات رؤية 2030 في تنويع الاقتصاد (الجويعد والمفيز، 2025؛ Alyami, 2025).

2.1.2. مصفوفة مقارنة لبعض التوجهات العالمية والوطنية في حوكمة الاستثمار

الجدول (2) تحليل نقدي للممارسات الحوكمية (عالمياً ومحلياً) بناءً على مراجعة الأدبيات (2021-2026)

م	الحوكمة	التوجه العالمي الحديث	الواقع السعودي	سبل المواءمة والتطوير	المراجع
1	نموذج التمويل	التمويل القائم على الأداء والمخرجات التنافسية.	التحول نحو الاستدامة المالية والاستقلال.	ربط الميزانيات بمؤشرات أداء الابتكار.	(Komljenovic et al., 2023; الطيار والحواس، 2024)
2	حوكمة التقنية	الحوكمة الذكية والهجينة المدعومة بالذكاء الاصطناعي.	تسارع التحول الرقمي في الإدارة والتعليم.	توظيف AI في التنبؤ بالعوائد الاستثمارية.	(Zaidan et al., 2026; Alyami, 2025; المحيميد، 2024)

3	الشراكة الاستراتيجية	الابتكار المفتوح ونموذج الحلزون الثلاثي.	تركيز على مواءمة المناهج مع سوق العمل.	بناء جسور قانونية دائمة مع الشركات الكبرى.	(Marzocchi et al., 2023; البدراني، 2025)
4	المساءلة والشفافية	تقارير الاستدامة والحوكمة البيئية.(ESG)	تعزيز الشفافية عبر اللوائح المالية الجديدة.	تبني معايير OECD للحوكمة الجامعية.	(Yin et al., 2026; الشريف، 2019; زامل وآخرون، 2020)

يتضح من تحليل الممارسات في الجدول (2): أن المملكة قد قطعت شوطاً كبيراً في الجانب "التشريعي" والرقمي، متفوقة في بعض الجوانب على نماذج عالمية في سرعة التحول. ومع ذلك، تشير الباحثات إلى وجود حاجة ملحة لتطوير "الحوكمة الذكية" (Smart Governance) التي تتجاوز مجرد أتمتة الإجراءات إلى استخدام البيانات الضخمة في صنع القرار الاستثماري (Zaidan et al., 2026). وترى الباحثات أن المواءمة الحقيقية تكمن في قدرة الجامعات على خلق توازن بين هويتها الأكاديمية ومتطلبات التنافسية الاقتصادية، لضمان أن يظل الاستثمار في التعليم العالي رافعةً حقيقية لاقتصاد المعرفة وليس مجرد عبء مالي (الصبحي، 2025؛ Alyami, 2025).

3.1.2. و اقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي (تحليل تشخيصي)

يؤكد المشهد البحثي أن حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية تمر بمرحلة تحول "راديكالي" من النماذج التقليدية المركزية إلى نماذج مرنة تستجيب لمتطلبات الاستقلالية المالية (الطيار والحواس، 2024؛ الفلالي وآخرون، 2023). وتُجمع الدراسات على أن نجاح هذا الواقع مرهون بمدى تغلغل مبادئ الشفافية والمساءلة في العمليات المالية (الشريف، 2019؛ زامل وآخرون، 2020).

الجدول (3) التحليل التوصيفي لو اقع الحوكمة والاستدامة في الجامعات السعودية

م	فعالية الحوكمة	التو افق مع رؤية 2030	الابتكار ورأس المال البشري	التعاون مع القطاع الخاص	الاستفادة في المملكة
1	دور قوي للجان الاستثمار في تحسين الأصول. (الطيار والحواس، 2024)	دعم مباشر عبر تحديث اللوائح المالية.	تركيز على التدريب والبنية التحتية.	تنويع الاستثمارات وتحسين الكفاءة.	تفعيل اللجان النوعية للاستثمار بالجامعات.
2	مرتبطة بالاستدامة المالية الاستراتيجية. (الفلالي وآخرون، 2023)	دمج أهداف التنويع الاقتصادي في الحوكمة.	دعم الابتكار عبر إدارة الموارد.	تعزيز التفاعل في النظام البيئي الجامعي.	تطبيق نموذج "المحيط الأزرق" للاستدامة.
3	ممارسات متوسطة بناءً على معايير OECD. (الشريف، 2019)	مواءمة عبر تطبيق المعايير الدولية.	دعم الشفافية والمساءلة المؤسسية.	تركيز محدود يحتاج لتطوير.	تبني مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي.
4	تطبيق معتدل مع تحديات في الجامعات الناشئة.	تو افق جزئي مع مبادئ الرؤية.	دعم التمكين والمشاركة المجتمعية.	تعاون ناشئ ومحدود حالياً.	تطوير الهياكل التنظيمية للجامعات الجديدة.
5	دعم تنويع الموارد المالية الذاتية. (ضاوي والبقامي، 2017)	تو افق مع الاستدامة المالية للرؤية.	الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.	تركيز محدود على الشراكات الخارجية.	وضع خطط لتنويع مصادر الدخل الذاتي.
6	أثر ملموس على التنمية المستدامة للأقسام. (عمر وآخرون، 2022)	تو افق مع التنافسية العالمية للرؤية.	تعزيز خطط التنمية والمساءلة.	ضعف في التواصل مع الصناعة.	مراجعة حوكمة الأقسام الأكاديمية استثمارياً.

يتبين من الجدول (3) عبر استقراء الواقع لـ (30 دراسة) تبني الجامعات السعودية نماذج استثمارية جديدة إثر صدور اللائحة المالية، حيث فُعّلت لجان الاستثمار وطُوّرت آليات إدارة الأصول (الطيار والحواس، 2024). كما أظهرت

النتائج أن الحوكمة المالية تتسم بفاعلية متوسطة، مع توجهات واضحة لربط التعليم بسوق العمل وتعزيز الابتكار (البدراني، 2025؛ آل محسن، 2025). وتخلص الباحثات إلى وجود "جاهزية تشريعية" عالية يقابلها "تفاوت في التنفيذ الميداني"؛ مما يؤكد أن الانتقال من الحوكمة الورقية إلى الإجرائية هو الجسر الحقيقي نحو الاستقلال المالي المستدام، وفقاً لدراسات (الطيار والحواس، 2024؛ والفلالي، 2023).

4.1.2. تحديات حوكمة الاستثمار (رصد وتحليل الفجوات):

كشف تحليل الباحثات لـ (31 دراسة) أن حوكمة الاستثمار تواجه تحديات مزدوجة تجمع بين "البيروقراطية التنظيمية" و"المقاومة الثقافية". ففي الجانب الهيكلي، شخصت الأدبيات (2018-2022) عوائق بنيوية تمثلت في التجزئة المؤسسية (ضاوي والبقامي، 2017)، والحاجة لإصلاحات قانونية تزيح اللوائح التقليدية المعطلة للتحول) ميتشل والفريح، 2018؛ .(Alsharif, 2019 ومع انطلاق رؤية 2030، تبلورت فجوة بين الأنظمة الثقافية ونماذج الحكم، مع قصور في إدارة البيانات وتنسيق أدوار أصحاب المصلحة(Badran & Badran, 2020) ، وصولاً إلى نقد ضعف البنية التحتية الاستثمارية وغياب التكامل بين السياسات العامة والخاصة، مما أبقى الحوكمة في إطار نظري يفتقر للمرونة وإدارة المواهب(Lebeau & Alruwaili, 2022 ؛ عز الدين، 2022؛ عمر وآخرون، 2022؛ سينغ وآخرون، 2022).

أما ثقافياً ومهارياً فقد أجمعت الدراسات (2023-2025)؛ أن ضعف الوعي بإدارة الأوقاف وغياب الانفتاح المؤسسي يعطل استثمار اقتصاد المعرفة (عبد اللطيف وآخرون، 2023؛ الفلالي وآخرون، 2023؛ الشمري وآخرون، 2023؛ عسيري وعسيري، 2024). وانتقد الباحثون المقاومة المؤسسية للتغيير والفجوة بين المناهج واحتياجات السوق (ثومران والشمري، 2023؛ علي وعباسي، 2023؛ Kumar, 2023؛ بلوم، 2023؛ العنزي وبنلاريا، 2023). وفي ذروة الطرح النقدي، تم رصد التعقيد الإداري وندرة الكوادر المؤهلة للمحافظ الاستثمارية كعوائق للتحول (الطيار والحواس، 2024؛ العثمان، 2024؛ عبد الرحمن والزيدي، 2024)، بينما لخصت الدراسات الأحدث التحدي الأكبر في "تصلب السياسات" والجمود المؤسسي (الشمري، 2025؛ الجويعد والمفيز، 2025؛ آل محسن، 2025؛ اليامي، 2025)، مما يوجب إعادة هندسة النماذج العالمية لتعزيز الشفافية والإنفاذ الفعلي للحوكمة في السياق السعودي (العثمان، 2025).

الجدول (4) تحليل لأبرز التحديات (الهيكلية، المالية، التقنية) ومعوقات الحوكمة وفقا للدراسات المرجعية

م	التحدي الرئيس المرصود	نوع العائق	أثر التحدي	عوامل التمكين	سبل الاستفادة
1	القيادة الهرمية الجامدة. (اليامي، 2025)	ثقافي/إداري	الحد من سرعة صنع القرار الاستثماري.	تبني الحوكمة اللامركزية والتعاونية.	تحويل الأقسام لوحدات استثمارية مرنة.
2	المقاومة الاجتماعية للتغيير. (كومار، 2023)	اجتماعي	إعاقة تطبيق معايير الحوكمة الحديثة.	برامج توعوية وتغيير ثقافة المؤسسة.	بناء هوية "الجامعة الريادية" لدى المنسوبين.
3	عدم ملائمة الأنظمة للقيم المحلية. (ليبو والرويلي، 2022)	ثقافي	ضعف القدرات المؤسسية التنافسية.	تطوير نماذج حوكمة تراعي السياق.	مواءمة نماذج الحوكمة العالمية مع القيم.
4	ضعف مشاركة الصناعة. (العنزي وبنلاريا، 2023)	اقتصادي	فجوة بين المهارات واحتياجات السوق.	تفعيل التعلم المدمج بالعمل.(WBL)	إشراك خبراء الصناعة في المجالس العلمية.
5	صعوبات معالجة البيانات الضخمة. (الجوهاني وآخرون، Aljohani et al., 2022)	تقني	ضعف التنبؤ بالمهارات المستقبلية.	استخدام الذكاء الاصطناعي في الحوكمة.	إنشاء وحدات "تحليل البيانات الضخمة" مالياً.
6	الفجوة الرقمية ونقص البنية. (المحيميد، 2024)	تقني	تعثر التحول نحو الاقتصاد الرقمي.	الاستثمار في البنية التحتية الذكية.	تسريع حوكمة الاقتصاد الرقمي التعليمي.

رغم التقدم الملحوظ، تواجه الجامعات السعودية تحديات هيكلية، مالية، وتقنية تحد من كفاءة الاستثمار. من أبرزها مقاومة التغيير الثقافي والمؤسسي، ضعف البنية التحتية الرقمية، والفجوات بين السياسات والممارسات التعليمية (اليامي، 2025؛ الجويعد والمفيز، 2025). كما أن محدودية الشراكات مع القطاع الخاص تشكل عائقاً أمام تحقيق التنويع المالي والاستفادة من الخبرات العالمية. وترى الباحثات أن الفجوة الثقافية تبرز كأخطر التحديات؛ حيث يرى البعض أن الاستثمار يتناقض مع "مجانية وجودة التعليم". ونرى أن الحل يكمن في "الحوكمة الرشيدة" التي تضمن توجيه الأرباح لتحسين العملية التعليمية، وليس العكس (كومار، 2023).

5.1.2. متطلبات تفعيل الحوكمة كرافعة لاقتصاد المعرفة:

تحدد الدراسات (35 دراسة) أن المواءمة الاستراتيجية مع رؤية 2030 تتطلب "تصوراً تنفيذياً" يدمج بين الابتكار والتحول الرقمي والشراكة (الجويعد والمفيز، 2025؛ عبد الرحمن والزيدي، 2024).

الجدول (5) متطلبات تفعيل الحوكمة والتحول نحو اقتصاد المعرفة

م	المتطلب الاستراتيجي	آلية التنفيذ	الارتباط بالرؤية	المخرجات المتوقعة	الاستفادة في المملكة
1	الاستدامة المالية العالمية. (الجويعد والمفيز، 2025)	تكييف النماذج الدولية محلياً.	كفاءة الإنفاق والاستدامة.	حوكمة العمليات المالية المبتكرة.	إنشاء صناديق استثمارية وقفية متطورة.
2	الحوكمة التكنولوجية. (عبد الرحمن والزيدي، 2024)	دمج السياسات الرقمية بالابتكار.	التنويع الاقتصادي الرقمي.	دعم براءات الاختراع والشركات الناشئة.	إطلاق حاضنات تقنية تابعة للجامعات.
3	إدارة البحوث الإنتاجية. (بلوم، 2023)	تعزيز الشراكات الدولية والقطاعية.	جذب المواهب والابتكار البحثي.	تحويل البحوث لمنتجات تجارية.	ربط ترقيات الأساتذة بالعائد الاستثماري.
4	شراكة القطاعين.(PPP) (عسيري وعسيري، 2024)	دمج القطاع الخاص في التمويل.	تقليل الاعتماد على ميزانية الدولة.	ملاءمة المناهج لمتطلبات الصناعة.	خصخصة الخدمات الجامعية غير التعليمية.
5	تحديث المناهج الاقتصادية. (ثومران والشمري، 2023)	بناء مهارات اقتصاد المعرفة.	خلق قوة عاملة مبتكرة ومنافسة.	ريادة أعمال طلابية واسعة النطاق.	تطوير مسارات "ريادة الأعمال" لكل التخصصات.
6	ثقافة الابتكار المؤسسي. (بدران وبدران، 2020)	تسهيل التعاون مع الشركات التجارية.	اقتصاد قائم على المعرفة والبحث.	نظام بيئي متكامل للابتكار.	بناء شركات "أودية التقنية" في كل جامعة.

لتفعيل حوكمة الاستثمار بما يحقق التحول نحو اقتصاد المعرفة، يجب التركيز على تطوير القيادة الجامعية، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص، وتبني استراتيجيات مالية مبتكرة مثل "استراتيجية المحيط الأخضر" (الفيلالي وآخرون، 2023). كما أن دمج الابتكار الرقمي والذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد يعد مطلباً جوهرياً لتحقيق الكفاءة والاستدامة (اليامي، 2025؛ الغامدي وآخرون، 2024). ويتبين أن اقتصاد المعرفة لا يقوم على التعليم وحده، بل بتسويقه؛ وهو متطلب جوهري لجامعات ريادية؛ تدير المعرفة كأصل اقتصادي استراتيجي (ثومران والشمري، 2023).

6.1.2. التعليق العام والاستخلاص (المراجعة النقدية الشاملة)

تخلص الباحثات من تحليل أكثر من (40) دراسة إلى أن الإطار النظري ينتقل من العلاقة الثنائية التقليدية بين "الاستثمار والنمو" إلى تصور ثلاثي الأبعاد تكون فيه "الحوكمة" متغيراً وسيطاً وحاسماً، حيث يوفر هذا التأصيل عدسة نقدية لتقييم السياسات ويؤسس لبناء تصور مقترح يدمج الرؤية الوطنية بالممارسات العالمية لضمان استدامة التعليم العالي كرافعة لاقتصاد المعرفة (بدران وبدران، 2020؛ الصبحي، 2025). وتتمثل النتائج التركيبية في إجماع (30 دراسة) على أن الحوكمة تمثل "مُمكناً" استراتيجياً للاستثمار وليست مجرد أداة رقابية، مؤكدة أن الجامعات التي تتبنى اللامركزية حققت مستويات استدامة مالية أعلى، كما يتطلب التحول نحو اقتصاد المعرفة تبني "حوكمة رشيقة" قادرة على استيعاب التحول الرقمي المتسارع وتحقيق التوافق التام مع رؤية 2030 (ليانوس-أنتزاك، 2023؛ المحيميد، 2024).

2-2-مراجعة الدراسات السابقة

اعتمدت **الباحثات** منهجية المراجعة النقدية المنهجية للدراسات السابقة؛ وفقاً لمحورين بحثيين يعكسان متطلبات حوكمة الاستثمار والتحول نحو اقتصاد المعرفة:

2-2-1دراسات تناولت و اقع حوكمة الاستثمارو الاستدامة المالية (سعودياً وعالمياً):

ركزت الدراسات السعودية على التوافق الاستراتيجي بين أنظمة الحوكمة ورؤية 2030؛ حيث اتفقت دراسات (اليامي، Alyami, 2025)؛ و (الخليوي والعريفي، 2023)؛ و(العريفي وآخرون، 2022)؛ و(الجويعد والمفيز، 2024)؛ على أن الحوكمة وتطوير اللوائح المالية هما الركيزة لتحسين كفاءة الإنفاق. وكشفت نتائج (الخليوي والعريفي، 2023)؛ و(القرني، 2024)؛ و(الراجحي، 2024)؛ أن الوعي بمتطلبات "الجامعة الاستثمارية" مرتفع رغم أن واقع الاستدامة الفعلي لا يزال "متوسطاً". وفي السياق ذاته، أبرزت دراسة (الطيار والحواس، 2024)؛ دور لجان الاستثمار، بينما قدم (الفيلالي وآخرون، Al-Filali et al, 2023)؛ نموذج "المحيط الأخضر".

وعالمياً، كشفت دراسة (بينر وتوماسون، Benner& Thomasson., 2025)؛ عن تباين مسارات الحوكمة، بينما دعت دراسة (زيدان وآخرون، Zaidan et al, 2026)؛ لحوكمة هجينة للذكاء الاصطناعي. كما أثبتت دراسة (ين وآخرون، Yin et al, 2026)؛ أن الحوكمة الذكية تعزز الاستدامة، بينما أكدت دراسة (دراما وآخرون، Drama et al, 2025)؛ أن سيادة القانون ترفع كفاءة الاستثمار.

وتعتقد الباحثات وجود "فجوة إجرائية" بهذه المجموعة؛ فرغم وفرة التنظير للحوكمة، إلا أن هناك انفصالاً بين الأطر النظرية وبين واقع ممارسة لجان الاستثمار، حيث تميل الدراسات للتركيز على "كفاءة الإنفاق" كغاية، بينما تغفل آليات "توليد الموارد" ذاتياً في ظل استقلالية الجامعات، وهو ما ستعالجه الحالية، كما تبرهن الأدبيات على أن الاستثمارات المعرفية تتطلب بيئة حوكمية رشيدة، (سيدل، Seidl, 2023)؛ وتوجيه الاستثمارات الخاصة نحو الأهداف الوطنية، (كومليتوفيتش وآخرون، Komljenovic et al, 2023)؛ لمواجهة ضغوط التنافسية العالمية التي تعيد هيكلة الجامعات، (بوتانين، Poutanen, 2023)؛ مع التأكيد على أن الحوكمة شرط أساسي للابتكار، (مخلفي وميلود، 2023).

2-2-2-دراسات تناولت دور الجامعات في بناء اقتصاد المعرفة (سعودياً وعالمياً):

ركزت الدراسات السعودية على ربط التعليم بالتحول الاقتصادي؛ حيث أكدت دراسات (البدراني، 2025)؛ و (آل محسن، 2025)؛ و(العتيق، Alattiq, 2024)؛ على دور التعليم العالي في بناء اقتصاد المعرفة، بينما أظهرت دراسة (السلمي وخياط، 2025)؛ أثر الابتكار القصير المدى، وربطت دراسة (المطيري، Almutairi, 2024)؛ الاستثمار بالنمو.

وساهمت دراسات (الغامدي وآخرون، 2024)؛ و(الجويعد والمفيز، 2025)؛ في تأصيل كفاءة الإنفاق، بينما قدم (السهيمي، 2024)؛ و(العتيبي والتمامي، 2024)؛ و(الأنصاري، 2023)؛ و(الموسى والغامدي، 2022)؛ تصورات لتنويع التمويل واستثمار رأس المال الفكري. **وعالمياً**، أثبتت دراسة (ما وآخرون، Ma et al, 2025)؛ أن الاستثمار يعزز التنمية عالية الجودة، وأكدت دراسة (جارق وآخرون، Garg et al, 2025)؛ دور التعليم في دول الآسيان. تقنياً، شددت دراسات (ناجي وآخرون، Nnaji et al, 2026)؛ و (أكاديري وآخرون، Akadiri et al, 2025)؛ على الأثر التآزري للرقمنة، وموازنة ذلك بالنزاهة والرفاهية، (باروس وآخرون، Barus et al, 2025)؛ و(سابا وبريتوريوس، Saba & Pretorius, 2024) .

وتلاحظ الباحثات وجود"فجوة مواءمة" في هذه الدراسات؛ فهي إما تتناول الجانب الاقتصادي البحت أو الجانب التقني المنفصل، دون تقديم "تصور حوكمي شامل" يربط بين الذكاء الاصطناعي والاستثمار ورأس المال البشري ككتلة واحدة داعمة لرؤية 2030، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتقديمه. وتؤكد الأدبيات المكملة أن اقتصاد المعرفة يتطلب نماذج عمل مرنة، (شاشميزدان وآخرون، Chashmyazdan et al, 2024)؛ وتجاوز التحديات الهيكلية للجامعة الريادية، (زيدان وآخرون، Zaidan et al, 2024). وقد أظهرت تجارب دولية في ماليزيا، (Tham & Chong, 2023)؛ و (Jaafar et al., 2023)؛ وفي كوريا الجنوبية، (Shin et al., 2023)؛ نجاح التمويل القائم على الأداء وتنويع الإيرادات والذكاء الاصطناعي، (جمال الدين وآخرون، Jamaluddin et al, 2025)؛ في حين حللت دراسات (عصمت، Ismat, 2023)؛ و(الديب وآخرون، 2022)؛ آليات الإصلاح واستشراف اقتصاديات التعليم العالي.

2-2-3-التعليق العام (بيان الاتفاق والاختلاف والفجوة البحثية)

- **جوانب الاتفاق**: اتفقت الدراسات الـ36 على أن الاستثمار في التعليم العالي ضرورة استراتيجية للتحول نحو اقتصاد المعرفة، وأن الحوكمة هي الضامن لكفاءة هذا الاستثمار.
- **جوانب الاختلاف**: تميزت الدراسة الحالية بكونها "بنائية"؛ فبينما توقفت الدراسات السابقة عند حدود "التشخيص" أو "القياس الاقتصادي"، تتجاوز هذه الدراسة ذلك لتقديم "حلول تصميمية" موائمة للبيئة السعودية.
- **الفجوة البحثية**: تتجلى الفجوة في غياب نموذج حوكمة "تحليلي نقدي تصوري" شامل يدمج بين الحوكمة والتمويل والابتكار التقني كرافعة اقتصادية واحدة، وهو ما تقدمه الدراسة الحالية كإضافة نوعية تربط "الاستثمار" بـ "المعرفة" في ضوء رؤية 2030. كما لاحظت الباحثات أن معظم الدراسات ركزت على "ماذا نفعل؟" (التشخيص)، بينما لم تتطرق إلى "كيف نفعل؟" (التنفيذ)، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لسد ثغرته عبر التصور المقترح.

3.منهجية الدراسة وإجراءاتها(Methodology and Procedures)

3-1-منهج الدراسة(Research Design)

اعتمدت **الباحثات** في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach) القائم على المراجعة المكتبية النوعية والتحليل الوثائقي، مدمجاً بأسلوب الدراسات المستقبلية (Future Studies) لبناء التصور المقترح. تم توظيف هذا المزيج المنهجي لتحليل الأدبيات والتقارير الرسمية المتعلقة بحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي، واستخلاص المؤشرات والاتجاهات التي تشكل ملامح اقتصاد المعرفة في ضوء رؤية 2030.

3-2-استراتيجية البحث واختيار المراجع(Search Strategy and Selection)

لضمان الشمولية والعمق، اتبعت الباحثات استراتيجية مراجعة عبر عدة مراحل لفلترة الأدبيات، وفقاً للآتي:

3-2-1-تحويل وتوسيع الاستعلام :(Query Transformation) قامت **الباحثات** بتحويل سؤال البحث الرئيس إلى استعلامات بحثية متعددة اللغات (عربي/إنجليزي) لضمان عدم إغفال الدراسات المتخصصة، وشملت الاستعلامات:

- نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي وتأثيرها على اقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية.
- أثر هياكل الحوكمة على استراتيجيات الاستثمار لتعزيز اقتصاد المعرفة في إطار رؤية 2030.
- Investment Governance in Higher Education as a leverage for Knowledge Economy: Vision 2030 models.

3-2-2-فرز الأوراق البحثية وتسلسل الاستشهادات(Citation Chaining) :

1. **البحث الأساسي:** أسفرت الاستعلامات الأولية عن (90) ورقة بحثية مرشحة من قواعد بيانات متنوعة.
2. **تسلسل الاستشهاد العكسي :(Backward Chaining)** فحصت **الباحثات** قوائم المراجع للأوراق الأساسية لضمان عدم إغفال الدراسات التأسيسية.
3. **تسلسل الاستشهاد اللاحق :(Forward Chaining)** تتبع الأبحاث الأحدث التي استشهدت بالأعمال الأساسية لرصد المناقشات الناشئة حتى عام 2026.
4. نتج عن هذه العملية (80) ورقة إضافية، ليصل مجموع الأوراق المرشحة إلى (170) ورقة، استقر اختيار **الباحثات** على (80) ورقة ذات صلة وثيقة جداً بموضوع الدراسة.

3-3-مجتمع الدراسة وعينتها (Population and Sample)

تكون مجتمع الدراسة من كافة الأدبيات والأوراق البحثية والتقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم، والمنشورة في قواعد البيانات الوطنية (دار المنظومة) والعالمية .(Scopus, Google Scholar) أما عينة الدراسة، فقد حددتها **الباحثات** بـ(80) وثيقة مرجعية أساسية (60% محلية سعودية، و40% عربية ودولية) منشورة بين عامي (2017 - 2026)، لضمان الحداثة والمواكبة لرؤية 2030.

3-4-أدوات جمع البيانات وقواعد المعلومات

استخدمت **الباحثات** الكلمات المفتاحية باللغتين لجمع البيانات من المصادر الآتية:

1. **قواعد البيانات العالمية:**.Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SpringerLink
2. **قواعد البيانات العربية:** دار المنظومة، قاعدة شمعة التربوية، مجلات الجامعات السعودية.
3. **المصادر الرسمية:** موقع وزارة التعليم السعودية، بوابات رؤية 2030، تقارير هيئة كفاءة الإنفاق.

3-5-إجراءات تحليل البيانات(Data Analysis Procedures)

طبقت الباحثات مصفوفة تحليلية رباعية الأبعاد: أ .التركيب الموضوعي :(Thematic Synthesis) لتصنيف الأدبيات وفق محاور (الواقع، التحديات، المتطلبات) .ب .التحليل المقارن: بين الاتجاهات العالمية في حوكمة الاستثمار وواقع التعليم الجامعي السعودي .ج .استخلاص المؤشرات الاستشرافية: تحديد المتغيرات (تقنية، اقتصادية، سياسية) المؤثرة على مستقبل الاستثمار .د .بناء التصور المقترح: وفقاً للمؤشرات المستخلصة.

3-6-معايير الصدق والموثوقية(Validity and Reliability)

لضمان جودة الدراسة وصلاحيتها للنشر العالمي، اتبعت **الباحثات** معايير صارمة:

1. **الاستبعاد المنهجي:** استبعاد الدراسات غير المحكمة أو الضعيفة منهجياً.
2. **التثليث :(Triangulation)** مطابقة الرؤى بين الأدبيات الأكاديمية والتقارير الحكومية والسياسات الرسمية.
3. **التحكيم العلمي :(Expert Peer Review)** تم عرض محاور الدراسة وسيناريوهاتها على (2) من الخبراء المتخصصين في التعليم العالي والدراسات المستقبلية، لتقليل التحيز وضمان الاتساق.

4.نتائج الدراسة (Results)

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما و اقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي في ضوء رؤية 2030؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثات بمسح شامل لـ (40) وثيقة ودراسة ما بين (2017-2026)، بالإضافة إلى تحليل "نظام الجامعات الجديد" وتقارير وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم، لاستخلاص مؤشرات الواقع الراهن.

الجدول (6) تحليل أبرز مؤشرات و اقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي في ضوء رؤية 2030 (2017–2026)

م	محور الو اقع	المؤشرات المستخلصة (الرصد والتحليل)/ المراجع	المواءمة مع رؤية 2030 (الممارسة)	وجهة نظر الباحثات (تحليل نقدي)	الحلول والمعالجات
1	الإطار التنظيمي	صدور نظام الجامعات الجديد ومنح الجامعات استقلالية مالية واستثمارية، وتفعيل لجان الاستثمار وتحديث اللو ائح المالية (وزارة التعليم، 2020؛ الطيار والحواس، 2024)	دعم مباشر للتنويع الاقتصادي والاستدامة المالية. مرتفع (تشريعيًا) – متوسط (تنفيذيًا)	ترى الباحثات أن النظام الجديد منح الشرعية القانونية للاستثمار، لكنه لم يمنح بعد الرشاقة الإجر ائية الكافية لاتخاذ القرار الاستثماري السريع	بناء قدرات القيادات الجامعية في إدارة المحافظ الاستثمارية وتفويض الصلاحيات التنفيذية
2	التحول الإداري والرقمي	توجه نحو اللامركزية الإدارية ودمج التقنية في عمليات الحوكمة الاستثمارية (Alyami, 2025؛ Vision 2030, 2023)	مواءمة عالية مع التحول الرقمي وبرنامج تنمية القدرات البشرية (متوسط)	تشير الباحثات إلى وجود فجوة رقمية في حوكمة البيانات الاستثمارية بين الجامعات، ما يحد من التكامل المؤسسي	توحيد منصات الحوكمة الرقمية للاستثمار ضمن «سحابة تعليمية وطنية»
3	الدور الاقتصادي للجامعات	دور متوسط للجامعات في التنمية الاقتصادية الفعلية وربط محدود بين الاستثمار والمخرجات المعرفية (البدراني، 2025؛ OECD, 2022)	حاجة لتعزيز الارتباط بسوق العمل و اقتصاد المعرفة(متوسط)	تؤكد الباحثات أن الجامعات لا تزال تمارس دور المؤسسة التعليمية أكثر من دور المحرك الاقتصادي	إنشاء مجالس استشارية استثمارية مشتركة مع شركات كبرى (أرامكو، نيوم)
4	الاستدامة المالية	التوجه لتنويع مصادر الدخل (أوقاف، شركات جامعية، استثمار الأصول) وتبني معايير الشفافية (الشمري، 2025؛ ETEC, 2022)	تو افق واضح مع أهداف الاستدامة الوطنية (متوسط)	ترى الباحثات أن الشفافية الحالية إجر ائية وليست تفاعلية مع المستثمرين المحليين والدوليين	إصدار تقارير استدامة مالية دورية موجهة للمستثمرين
5	كفاءة الإنفاق	تطبيق أطر الاستثمار الاستر اتيجية وتحسين الكفاءة الإنفاقية (الفلالي وآخرون، 2023؛ ضاوي والبقامي، 2017)	دعم الاستخدام الأمثل للموارد العامة	تعاني الممارسة من تعقيد الامتثال التنظيمي الذي يؤخر اتخاذ القرار الاستثماري	تبني مسار سريع (Fast Track) للمشروعات الاستثمارية المبتكرة

يتبين من الجدول (6) أن واقع حوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي يعكس مرحلة «المخاض التنظيمي»؛ حيث انتقلت الجامعات من المركزية المطلقة إلى نموذج الاستقلال المحوكم. وتشير النتائج إلى قفزة تشريعية واضحة قادها نظام الجامعات الجديد، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية 2030 في الاستدامة والتنويع الاقتصادي. غير أن هذا

التقدم التشريعي لم يُترجم بعد إلى كفاءة تنفيذية موازية، ما خلق فجوة بين النص النظامي والممارسة الفعلية. وتؤكد الباحثات أن نمط الحوكمة السائد لا يزال أقرب إلى حوكمة الامتثال منه إلى حوكمة الأداء. كما تكشف النتائج عن مركزية مقنّعة في اتخاذ القرار الاستثماري، وهو ما يتسق مع نتائج (Alyami, 2025) و(الشريف، 2019). وترى الباحثات أن الانتقال الحقيقي نحو اقتصاد المعرفة يتطلب تمكين الجامعات من أدوات تنفيذية مرنة. وتخلص النتائج إلى أن تعزيز الحوكمة الاستثمارية يمثل شرطًا حاسمًا لتحويل الجامعات إلى منصات إنتاج معرفي ذات عائد اقتصادي مستدام.

4 -2-نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما التحديات التي تحد من فاعلية حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية؟

وللإجابة على السؤال قامت الباحثات بتحليل نقدي للأدبيات التي ركزت على "معوقات التحول"، وتم تصنيف التحديات وفقاً لنموذج (Socio-Technical) لاستيعاب الأبعاد البشرية والتقنية.

الجدول (7) تحديات فاعلية حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية (وفق نموذج Socio-Technical – تحليل 34 دراسة)

م	المحور الرئيس؛ التحدي الجوهري/ المراجع الأحدث	أثره على اقتصاد المعرفة	تحليل الباحثات (نقدي)	الحلول والمعالجات المقترحة
1	تحديات ثقافية–سلوكية؛ المقاومة الثقافية للتغيير والخوف من "تسليع" التعليم(Kumar, 2023)؛ Alyami, 2025)	تعطيل الابتكار وريادة الأعمال الجامعية	ترى الباحثات أن الثقافة الأكاديمية التقليدية تُعيد تعريف الاستثمار بوصفه تهديدًا للهوية الأكاديمية لا فرصة للتنمية	ترسيخ نموذج "الأكاديمي الريادي" عبر حوافز بحثية واستثمارية مرتبطة بالأداء
2	تحديات هيكلية–تنظيمية؛ الجمود المؤسسي والهياكل الهرمية وتداخل الصلاحيات(Alyami, 2025؛ Alshammari, 2025)	بطء الاستجابة لمتطلبات السوق	تؤكد الباحثات أن الهياكل الجامعية الحالية غير متوائمة مع سرعة اقتصاد المعرفة	إعادة هيكلة الوحدات الأكاديمية إلى وحدات رشيقة (Agile Units) مرتبطة بالصناعة
3	تحديات حوكمية–شراكية؛ ضعف مشاركة القطاع الخاص في القرار الاستثماري (Alanazi & Benlaria, 2023؛ Bloom, 2023)	انخفاض العائد من الاستثمار البحثي	ترى الباحثات أن القطاع الخاص يُعامل كـ "ممول" لا "شريك استراتيجي"	إشراك القطاع الخاص في مجالس الأمناء ولجان الاستثمار بصلاحيات فعلية
4	تحديات تقنية–منهجية؛ استخدام التقنية كأداة إدارية لا كمنهجية حوكمة. (Alyami, 2025؛ Aljohani et al., 2022)	خريجون بمهارات تقليدية غير تنافسية	تشير الباحثات إلى أن التحول الرقمي لم يصل بعد إلى مستوى "الحوكمة الذكية"	دمج التوأمة الرقمية وتحليلات البيانات في تصميم البرامج الاستثمارية
5	تحديات مالية–استثمارية: محدودية التمويل الجريء وتعقيد الامتثال(Al-Fallali et al., 2023؛ Altman, 2024)	ضعف تحويل المعرفة إلى قيمة اقتصادية	ترى الباحثات أن المشكلة ليست في نقص التمويل بل في "حوكمته"	اعتماد مسارات سريعة (Fast Track)للمشاريع المعرفية عالية المخاطر

تُظهر نتائج التحليل للجدول (7) ولعدد (32) دراسة أن التحديات التي تعيق فاعلية حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية ليست مادية بقدر ما هي تنظيمية وسلوكية؛ حيث كشفت النتائج عن وجود "تجزئة إدارية" (Administrative Fragmentation) تجعل وحدات الاستثمار تعمل بمعزل عن الوحدات الأكاديمية، وهو ما يتسق مع ما طرحه (ضاوي والبقامي، Dhawi & Albaqami 2017) حول العوائق البنيوية، وما أكده (Kumar, 2023؛ Shahwan & Zaman, 2023؛ Alyami, 2025) من أن المقاومة الثقافية والخوف من "تسليع التعليم" يُعطلان الابتكار وريادة الأعمال. وترى الباحثات أن هذا الجمود المؤسسي وتداخل الصلاحيات (Alshammari, 2025) يؤديان إلى بطء الاستجابة

لمتطلبات السوق، مما يجعل الاستثمار يُدار كوظيفة إدارية تقليدية لا كخيار استراتيجي لتعزيز اقتصاد المعرفة، وهو ما يفسر بقاء الحوكمة في إطار نظري يفتقر لآليات التنفيذ المرنة التي أشار إليها (عز الدين، 2022؛ سينغ وآخرون، 2022).

ويتطلب تجاوز التحديات الانتقال من نقص الموارد إلى جودة إدارتها؛ بتبني حوكمة هجينة توازن بين الصرامة الأكاديمية ورشاقة القطاع الخاص (Blohm, 2023؛ Seidl, 2023). كما أن ضعف مشاركة القطاع الخاص كشريك استراتيجي في القرار (Alanazi & Benlaria, 2023) قد أدى إلى انخفاض العائد من الاستثمار البحثي، مما يستوجب "هدم الصوامع التنظيمية" (Silo Breaking) ودمج تحليلات البيانات في الحوكمة الذكية (Aljohani et al., 2022). وتخلص الباحثات إلى أن الحل الجذري لا يكمن في إضافة لوائح قانونية جديدة، بل في إعادة هندسة الهوية الوظيفية لعضو هيئة التدريس ليكون شريكاً تنموياً فاعلاً؛ وبما يتوافق مع التوجهات التي تضمن استمرارية تحويل براءات الاختراع إلى قيمة اقتصادية ملموسة في ضوء رؤية 2030 (Shahwan & Zaman, 2023؛ العثمان، 2025؛ Zaidan et al., 2026).

3-4-نتائج السؤال الثالث: "ما متطلبات حوكمة الاستثمار لتعزيز مهارات اقتصاد المعرفة وفقاً للممارسات العالمية؟"

وللإجابة على السؤال استعرضت الباحثات أفضل الممارسات في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) وبقية دول العالم بالاعتماد على دراسات مفهرسة في(2024–2026) Scopus ، وغيرها وربطتها بمستهدفات رؤية المملكة 2030، لاستخلاص المتطلبات الضرورية لبناء تصور حوكمة استثمارية داعمة لاقتصاد المعرفة.

الجدول (8) متطلبات حوكمة الاستثمار لتعزيز اقتصاد المعرفة (رؤية تكاملية مستندة إلى الممارسات العالمية ورؤية 2030)

م	المتطلب الاستراتيجي	التأثير على اقتصاد المعرفة	وجهة نظر الباحثات	آليات التنفيذ المقترحة
1	الحوكمة الهجينة (Zaidan et al., 2026 ؛ Alyami, 2025)	دمج الذكاء الاصطناعي بالقيم الإنسانية وتعزيز الاستثمار الأخلاقي	هذا المتطلب يمثل صمام الأمان الذي يوازن بين الابتكار والحوكمة الرشيدة	إنشاء مجالس حوكمة للذكاء الاصطناعي بالجامعات وربط الاستثمار بأخلاقيات واضحة
2	الحوكمة الذكية المرتبطة بالسياق المحلي (Yin et al., 2026؛Vision 2030)	تحقيق تنمية إقليمية مستدامة وتعظيم الأثر الاقتصادي للجامعات	ضرورة ربط كل جامعة بميزتها النسبية الإقليمية بدل النماذج الموحدة	ربط التمويل الاستثماري بمؤشرات التنمية المحلية وسوق العمل في المنطقة
3	الابتكار ونقل المعرفة؛ تصور الابتكار المفتوح (Marzocchi et al., 2023؛OECD, 2023)	تسريع نقل المعرفة وتحويل البحث العلمي إلى منتجات وخدمات	ترى الباحثات أن الانغلاق الأكاديمي يمثل أحد أكبر معوقات الاستثمار المعرفي	إنشاء مختبرات حية (Living Labs)وشراكات بحثية تطبيقية مع الصناعة
4	الاستقلال المالي الكامل لوحدات الاستثمار الجامعي(Seidl, 2023؛ Komljenovic, 2023)	مرونة عالية في إدارة الأصول وتعظيم العوائد	استقلال وحدات الاستثمار يحمي الميزانيات التعليمية من المخاطر	تحويل أودية التقنية إلى شركات مساهمة مملوكة للجامعات
5	المساءلة الرشيقة؛ ربط التمويل بمؤشرات القيمة (Yin et al., 2026؛Vision 2030)	رفع كفاءة الإنفاق وتحقيق أثر اقتصادي قابل للقياس	التركيز على "خلق القيمة" يجب أن يحل محل "الالتزام الإجرائي"	اعتماد KPIs مرتبطة بالابتكار، التوظيف، والعائد البحثي

تشير المتطلبات المستخلصة من الأدبيات الحديثة (Marzocchi et al., 2023; OECD, 2023) إلى تحول حوكمة الاستثمار من أداة رقابية إلى وسيلة لتمكين الابتكار المفتوح؛ مما يفرض على التعليم العالي السعودي بناء "نظام بيئي استثماري" يربط الجامعات بميزاتها النسبية، تماشياً مع رؤية (Yin et al., 2026) حول "الحوكمة الذكية" المرتبطة بالتنمية المستدامة. وترى الباحثات أن كسر "الانغلاق الأكاديمي" عبر المختبرات الحية والشراكات الصناعية هو السبيل

لتحويل البحث العلمي إلى قيمة سوقية تنافسية وفق رؤية 2030. كما تبرز الحاجة لتبني "حوكمة هجينة" تدمج الذكاء الاصطناعي بالقيم الإنسانية لضمان استثمار أخلاقي (Zaidan et al., 2026; Alyami, 2025)، على أن يقترن الاستقلال المالي للوحدات الاستثمارية (Seidl, 2023; Komljenovic, 2023) بآليات "مساءلة رشيقة" تركز على خلق القيمة. ويتطلب ذلك، وفقاً للباحثات و (الطيار والحواس، 2024) ، بيئة تشريعية مرنة تحول أودية التقنية إلى شركات تدار بعقلية القطاع الخاص؛ حيث يضمن هذا النهج الشمولي (Holistic Approach) اكتمال سلسلة قيمة الابتكار وتحويل الجامعات إلى رافعات حقيقية لاقتصاد المعرفة.

5. مناقشة النتائج.

5. 1. ملامح و اقع حوكمة الاستثمار (تحليل تشخيصي): بينت نتائج الدراسة الحالية أن حوكمة الاستثمار في الجامعات السعودية تمر بمرحلة تحول "راديكالي" نحو الاستدامة المالية، وهو ما يتفق مع دراسات (الطيار والحواس، 2024؛ الفلالي وآخرون، 2023؛ الراجحي، 2024) التي رصدت تفعيل لجان الاستثمار وتطوير الأصول. وتتطابق هذه النتائج مع التوجهات العالمية في التمويل القائم على الأداء (Komljenovic et al., 2023) ومعايير الشفافية الدولية (Yin et al., 2026). ومع ذلك، تظهر المناقشة مقارنة بدراسات (الشريف، 2019؛ زامل وآخرون، 2020؛ الخليوي والعريفي، 2023) أن الواقع لا يزال يتسم بفاعلية "متوسطة" في التنفيذ الميداني، خاصة في الجامعات الناشئة. وتتفق الباحثات مع (Benner & Thomasson, 2025؛ الصبحي، 2025) في أن المملكة قطعت شوطاً تشريعياً كبيراً، لكن المواءمة الحقيقية تقتضي جسر الفجوة بين الأطر النظرية وواقع ممارسة لجان الاستثمار لتحقيق ريادة التعليم العالي كرافعة لاقتصاد المعرفة.

5. 2. التحديات والعوائق التي تحد من فاعلية الحوكمة: كشفت النتائج أن "البيروقراطية التنظيمية" و"المقاومة الثقافية" هما العائقان الأبرز، وهو ما يعزز أطروحات (اليامي، Alyami, 2025؛ كومار، 2023) حول أثر القيادة الهرمية في إبطاء القرار الاستثماري. وتتقاطع هذه النتائج مع (ضاوي والبقامي، 2017؛ ميتشل والفريح، 2018) في تشخيص التجزئة المؤسسية، ومع (الجوهاني وآخرون، 2022؛ المحيميد، Elmohimeed., 2024) في رصد صعوبات معالجة البيانات الضخمة والفجوة الرقمية. وتؤكد دراسات عالمية (Poutanen, 2023؛ زيدان وآخرون، 2024؛ العنزي وبنلاريا، 2023) أن ضعف مشاركة الصناعة يولد فجوة بين المهارات واحتياجات السوق. وتتفق الباحثات مع (ليبو والرويلي، Lebeau & Alruwaili, 2022؛ وعسيري وعسيري، Asery& Aseery, 2024) ؛ بأن التحدي الأكبر يكمن في تصلب السياسات؛ الذي يمنع مواءمة النماذج العالمية مع القيم المحلية، ويلزم إعادة هندسة الهياكل الجامعية لتصبح أكثر مرونة وانفتاحاً.

5. 3. متطلبات الحوكمة والتحول نحو اقتصاد المعرفة: خلصت الدراسة إلى أن المتطلب الجوهري هو بناء "نظام بيئي للاستثمار" يدمج الابتكار بالتحول الرقمي، وهو ما يدعمه (Zaidan et al., 2026؛ عبد الرحمن والزيدي، 2024) بضرورة تبني الحوكمة الهجينة والذكاء الاصطناعي. وتتفق هذه النتائج مع الممارسات العالمية (OECD, 2023؛ Marzocchi et al., 2023؛ Seidl, 2023) في أهمية نموذج "الابتكار المفتوح" والاستقلال المالي التام للوحدات الاستثمارية. وتؤكد المناقشة مقارنة بـ (بلوم، 2023؛ ثومران والشمري، 2023؛ الجويعد والمفيز، 2025) أن ربط الإنتاج البحثي بالعائد التجاري وتحديث المناهج الاقتصادية يمثلان حجر الزاوية في بناء "الجامعة الريادية". وتشدد الباحثات بالاستناد إلى (Yin et al., 2026؛ الغامدي وآخرون، 2024؛ السلمي وخياط، 2025) على أن المساءلة الرشيقة القائمة على "خلق القيمة" هي المحرك الفعلي لوضع الجامعات السعودية ضمن أفضل 10 دول في مؤشر التنافسية العالمي، وفق مستهدفات رؤية 2030.

6. التصور المقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كرافعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030"(نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع).

يهدف هذا التصور إلى تقديم رؤية إدارية وحوكمية مقترحة لتعزيز دور الجامعات السعودية ككيانات استثمارية منتجة للمعلومة ورافد لتنويع مواردها المالية، بما يتسق مع رؤية 2030.

6. 1. مبررات التصور

تبرز الحاجة إلى تعزيز حوكمة الاستثمار التعليمي من خلال:

1. تحقيق الاستدامة المالية للجامعات السعودية تماشياً مع مستهدفات رؤية 2030.
2. معالجة "التجزئة الإدارية" والجمود المؤسسي الذي يعطل حلقة نقل التكنولوجيا.
3. مواكبة التوجهات العالمية في التمويل القائم على الأداء والمخرجات الابتكارية.
4. تفعيل دور "الجامعة الريادية" في تحويل المعرفة وبراءات الاختراع إلى قيمة اقتصادية ملموسة.
5. سد الفجوة المهارية بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل في اقتصاد المعرفة.
6. تقليل الاعتماد الكلي على ميزانية الدولة عبر تنويع مصادر الدخل الذاتي (أوقاف، شركات أودية التقنية).

6. 2. المنطلقات المرجعية:

يرتكز التصور على مرجعيات أساسية تشمل: A. رؤية المملكة 2030، خاصة في محوري "اقتصاد مزدهر" و"مجتمع حيوي. B. "نظام الجامعات الجديد ولائحته المالية الداعمة للاستقلال المالي والإداري. C. الممارسات العالمية الرائدة (OECD) ونموذج "الحلزون الثلاثي" لربط الجامعة بالصناعة والحكومة. D. نتائج الدراسات الحديثة (2024-2026) حول الحوكمة الذكية والهجينة. E. توجهات المملكة نحو الريادة في الذكاء الاصطناعي والاقتصاد الرقمي.

6. 3. التحليل للواقع وفقا لنتائج الدراسات السابقة

بناءً على تحليل النتائج، خلصت الباحثات إلى استنتاجات رئيسة، وتعتبرها الباحثات كقاعدة لبناء التصور:

1. الجاهزية التشريعية في المملكة عالية، لكن الفجوة تكمن في "التنفيذ الميداني"، مما يتطلب نموذجاً يحول اللوائح إلى ممارسات استثمارية يومية.
2. ضرورة تبني "الحوكمة الذكية" كخيار استراتيجي والانتقال من أتمتة الإجراءات التقليدية إلى استخدام "البيانات الضخمة" والذكاء الاصطناعي في التنبؤ بالعوائد وصنع القرار الاستثماري.
3. الاستقلالية المالية للجامعات لن تحقق أهدافها ما لم تقترن بنظام مساءلة يركز على "خلق القيمة (Value Creation)" لا مجرد الالتزام بالنفقة.
4. ضرورة إعادة تعريف هوية الجامعة وفقا لنموذج "الجامعة الريادية (Entrepreneurial University)" لتكون مؤسسة تدير المعرفة كأصل اقتصادي، وربط ترقيات وحوافز الأكاديميين بالعائد الاستثماري وبراءات الاختراع.
5. يجب تفعيل الشراكة التآزرية (PPP): بحيث ينتقل القطاع الخاص من دور "الممول" إلى دور "الشريك الاستراتيجي" في المجالس العلمية ولجان الاستثمار لضمان مواءمة المخرجات مع السوق.
6. ضرورة وجود حوكمة مركزية للأهداف الكبرى (رؤية 2030) ومنح الأقسام مرونة الاستثمار كوحدات مستقلة.
7. أهمية الاستثمار في "المحيط الأخضر/الأزرق؛ بتنويع المحافظ الاستثمارية الجامعية لتشمل الأوقاف الحديثة، والصناديق الجريئة، واستثمار رأس المال الفكري كبدائل مستدامة.

8. أهمية سد "الفجوة الثقافية؛ حيث تبين بأن نجاح الحوكمة مرهون بتغيير القناعات الجمعية داخل الجامعة لتؤمن بأن الاستثمار هو "داعم" للجودة التعليمية وليس "نقيضاً" لها.

6. 4. الرؤية والرسالة والقيم للتصور المقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي كر افعة لاقتصاد المعرفة

6-4-1-الرؤية: " جامعات سعودية رائدة عالمياً في الاستثمار المعرفي، تحقق الاستدامة المالية وتدعم التنافسية الوطنية."

6-4-2-الرسالة: " تمكين الجامعات من حوكمة استثمارية رشيقة توازن بين الرصانة الأكاديمية ورشاقة السوق، لتحويل المعرفة إلى قيمة اقتصادية مستدامة."

الشكل (2) رسالة التصور المقترح

الشكل (1+2) الرؤية والرسالة؛ من إعداد الباحثات بالاستفادة من التحليل الوثائقي والدراسات السابقة

6-4-3-القيم الجامعية لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي والتحول نحو اقتصاد المعرفة:

ولضمان نجاح التصور يلزم التوافق على قيم مشتركة يلتزم بها الجميع وكما يوضحها الشكل(1)

الشكل (1) القيم الجامعية للتحول لاقتصاد المعرفة من إعداد الباحثات بالاستفادة من التحليل والدراسات السابقة

تُعد هذه القيم المحرك الثقافي لنجاح حوكمة الاستثمار، إذ تضمن مواءمة ممارسات الجامعات مع معايير الشفافية والمساءلة العالمية. وهي تعزز كفاءة "رأس المال الفكري" بغرس ثقافة الابتكار، محولةً البيئة الأكاديمية إلى بيئة منتجة للقيمة الاقتصادية بدلاً من استهلاك الميزانيات. وبدون هذا الالتزام القيمي، تظل الهياكل التنظيمية جامدة، بينما تعمل هذه القيم كجسر يربط الأهداف التعليمية بمتطلبات رؤية 2030 في تنويع مصادر الدخل.

5.6 . التحليل البيئي (SWOT) لو اقع الاستثمار في الجامعات السعودية

الجدول (9) التحليل الرباعي سوات(SWOT) لأبرز نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات لحوكمة الاستثمار والتحول المعرفي

6. 5. 1. تحليل البيئة الداخلية:

م	نقاط القوة(Strengths)	الوزن %	نقاط الضعف(Weaknesses)	الوزن %
1	دعم سياسي وتشريعي عالي المستوى لحوكمة الاستثمار ضمن رؤية 2030	5.5	التجزئة الإدارية بين وحدات الاستثماروالكليات الأكاديمية	5.0
2	إطار نظامي متقدم (نظام الجامعات الجديد) يمنح استقلالية مالية وإدارية	4.8	هيمنة نماذج الحوكمة التقليدية والقيادة الهرمية	4.5
3	بنية تحتية بحثية واستثمارية متقدمة (أودية تقنية، مراكز تميز)	4.5	ضعف الكفاءات المتخصصة في إدارة المحافظ الاستثمارية	4.2
4	رأس مال بشري أكاديمي مؤهل وقابل للتحول الريادي	4.2	قصور آليات نقل التكنولوجيا وتسويق المخرجات البحثية	4.0
5	جاهزية تحول رقمي في الإدارة والحوكمة الجامعية	3.8	تعقيد إجراءات اتخاذ القرار الاستثماري	3.8
6	تبني متزايد لمفاهيم الاستدامة والكفاءة الإنفاقية	3.6	فجوة بين البحث العلمي واحتياجات السوق	3.6
7	وجود نماذج جامعية رائدة محلياً يمكن تعميمها	3.3	محدودية مشاركة هيئة التدريس في القرار	3.4

8	تو افق متنامٍ بين السياسات التعليمية وأهداف اقتصاد المعرفة	3.1	ضعف الثقافة الاستثمارية داخل البيئة الأكاديمية	3.0
	المجموع	30%	المجموع	25%

6. 5. 2. تحليل البيئة الخارجية:

الفرص(Opportunities)	%	التهديدات(Threats)	%
التوسع في اقتصاد رقمي وذكاء اصطناعي وتمويل جريء	6.0	المقاومة الثقافية لفكرة الاستثماروتسليع المعرفة	5.5
تدويل التعليم العالي وجذب استثمارات بحثية أجنبية	5.5	جمود مؤسسي وتصلب السياسات البيروقراطية	5.0
طلب متزايد على البحوث التطبيقية في الطاقة والتقنية...	5.0	تقلبات أسواق وتحديات أولوية تمويل المشاريع	4.5
الانفتاح على نماذج OECD والحوكمة الذكية والهجينة	4.5	المنافسة العالمية الشديدة على الابتكاروالمواهب	3.0
نمو دور القطاع الخاص كشريك في التنمية المعرفية	4.0	مخاطر هجرة العقول؛ حال ضعف البيئة المحفزة	2.0
المجموع	25%	المجموع	20%

تُظهر المصفوفة الرباعية أن نقاط القوة (الدعم التشريعي، الاستقلال النظامي، البنية البحثية) تتقاطع مباشرة مع الفرص (الاقتصاد الرقمي، تدويل التعليم، الابتكار التطبيقي)، مما يجعل الاستراتيجية التوسعية الذكية الخيار الأكثر استدامة. وفي المقابل، فإن نقاط الضعف ليست بنيوية بل تنظيمية وسلوكية، ومعالجتها تتطلب إعادة تصميم الحوكمة وآليات القرار لا موارد إضافية. كما تكشف المصفوفة أن التهديدات ذات طابع ثقافي ومؤسسي، مما يستوجب تبني حوكمة هجينة توازن بين الرصانة الأكاديمية ورشاقة السوق. وبناءً على التحليل، فالاستراتيجية المثلى هي (SO): استثمار نقاط القوة لتعظيم الفرص، عبر تمكين الجامعات لتصبح مراكز "حوكمة ذكية" تدار بعقلية ريادية.

6-6 . الأهداف الاستراتيجية للتصور المقترح:

1. تطبيق حوكمة استثمارية إجرائية بالجامعات بحلول 2028 تحول التشريعات إلى ممارسات تشغيلية قابلة للقياس.
2. دمج الحوكمة الذكية والذكاء الاصطناعي في القرار الاستثماري لرفع العائد البحثي بنسبة 30% بحلول 2029.
3. تحقيق استقلال مالي جامعي مشروط بالمساءلة وربط التمويل بمؤشرات خلق القيمة والابتكار.
4. تحويل الجامعات السعودية إلى جامعات ريادية تدير المعرفة كأصل اقتصادي وترتبط الحوافز بالعائد الاستثماري.
5. تعزيز الشراكة التآزرية مع القطاع الخاص بإشراكه في مجالس الاستثمار الجامعي بنسبة 30% بحلول 2027.
6. تطبيق المركزية الاستراتيجية واللامركزية التنفيذية لتمكين الكليات كوحدات استثمارية رشيقة.
7. تنويع المحافظ الاستثمارية الجامعية عبر الأوقاف الحديثة والصناديق الجريئة ورأس المال الفكري بحلول 2030.
8. ترسيخ ثقافة مؤسسية داعمة للاستثمار المعرفي بوصفه معززاً لجودة التعليم.

6 .7. المجالات والأنشطة الرئيسة. الجدول (10) المجالات والأنشطة الرئيسة

المجال	الهدف	الأنشطة الرئيسة
تشريعي وحوكمي	استقلال مالي وإداري	تحويل أودية التقنية لشركات مساهمة، صياغة لوائح "الحوكمة الهجينة".
تقني ورقمي	الحوكمة الذكية	إنشاء منصات للبيانات الضخمة للتنبؤ بعوائد الاستثمار البحثي.
بشري ومهني	بناء القدرات الريادية	برامج تأهيل للقيادات والأكاديميين في إدارة الاستثمارونقل التكنولوجيا.
شراكي وتمويلي	تنويع الموارد	إطلاق صناديق استثمار جريء، وتفعيل "المختبرات الحية" مع الصناعة.

6. 8. متطلبات التطبيق

1. إرادة مؤسسية عليا لكسر "الصوامع التنظيمية" وتسهيل التعاون بين التخصصات.

2. بناء قواعد بيانات ذكية لمؤشرات الأداء (KPIs) تركز على "خلق القيمة."
3. إنشاء "مجلس حوكمة الاستثمار الذكي" في كل جامعة يضم خبراء من القطاع الخاص.
4. تطوير نظام حوافز يربط الترقيات والرواتب بالعائد الاستثماري وبراءات الاختراع.

6-9.مراحل التنفيذ

أ. **التهيئة (2026):** تحديث اللوائح المالية واختيار 3 جامعات رائدة كمختبرات تجريبية.

ب. **التطبيق (2027-2028):** تفعيل الشركات الجامعية المستقلة ودمج تقنيات AI في الحوكمة.

ج. **الاستدامة (2029-2030):** تعميم النموذج وتحقيق نسبة تمويل ذاتي لا تقل عن 20%.

6-10.مؤشرات النجاح الكلي بحلول 2030

1. زيادة مساهمة الاستثمار الجامعي في الدخل الذاتي بنسبة 20-30%.
2. تحقيق شراكات استراتيجية مع ما لا يقل عن 50 شركة عالمية ومحلية لكل جامعة عريقة.
3. تحويل 15% من الأبحاث المنشورة إلى منتجات تجارية أو براءات اختراع مسوقة.
4. تصنيف الجامعات السعودية ضمن أفضل 10 دول في مؤشر الابتكار العالمي.

6-11.مقترحات بدراسات مستقبلية مكملة في الموضوع وكالآتي.

1) الحوكمة الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وأثرها في تعظيم العائد الاستثماري للبحث الجامعي
2) حوكمة الحوافز الأكاديمية في الجامعات السعودية ودورها في بناء نموذج الجامعة الريادية.
3) الشراكة التآزرية بين الجامعات والقطاع الخاص كمدخل لحوكمة الاقتصاد المعرفي في المملكة.

قائمة المراجع (References)

أولاً. المراجع بالعربية:

1. آل محسن، عبد العزيز خالد. (2025). التحولات الاقتصادية في السياسات التربوية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من وجهة نظر خبراء اقتصاديات التعليم. ***مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية***، (45)، 76 - 95. https://doi.org/10.55074/hesj.vi45.1326
2. الأنصاري، خلود أحمد. (2023). تطوير منظومة البحث التربوي في الجامعات السعودية في ضوء مدخل اقتصاد المعرفة: تصور مقترح. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 15* (4)، 318–354. https://search.mandumah.com/Record/1460807
3. البدراني، ذعار غضبان. (2025). تطوير دور الجامعات السعودية في تعزيز التنمية الاقتصادية في ضوء التوجهات المستقبلية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 45(2)، مقالة 11. https://doi.org/10.36024/1248-045-002-011
4. الجهني، فيصل عياد سليم. (2022). تنويع مصادر تمويل التعليم في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030: دراسة تحليلية. *مجلة التربية – جامعة الأزهر، (193-3)*، 567–584. https://doi.org/10.21608/JSREP.2022.238296
5. الجويعد، مشاعل صالح.، والمفيز، خولة عبد الله. (2025). تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح في ضوء الخبرات العالمية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (44)، 787 - 840. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1535171

6. الجويعد، مشاعل صالح، والمفيز، خولة عبد الله. (2024). واقع تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، (33)، 690 - 647. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1508720

7. الحماد، أمل إبراهيم.، والنوح، عبد العزيز سالم. (2022). تجارب عالمية في الشراكة الاستثمارية بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال التعليم العالي وسبل الاستفادة منها: حاضنات الأعمال الجامعية أتصورا. *مجلة التربية- جامعة الأزهر، (194-1)*، 447–486. https://doi.org/10.21608/JSREP.2022.237273

8. الخليوي، لينا سليمان.، والعريفي، حصة سعد. (2023). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجًا. مجلة العلوم التربوية، 31(3)، 347–384. https://doi.org/10.21608/ssj.2023.312706

9. الديب، أيمن، عبد السلام، صفوت، وعبد السلام، محمد رمضان. (2022). الاستشراف المستقبلي لاقتصاديات التعليم العالي في مصر لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. *مجلة العلوم البيئية، 51*(2)، 1–40. https://doi.org/10.21608/jes.2022.108573.1129

10. رؤية المملكة 2030. (2023). برنامج تنمية القدرات البشرية. الرياض: وحدة تحقيق رؤية المملكة 2030. https://www.vision2030.gov.sa

11. السلمي، رغد بخيت، وخياط، سحر حسن. (2025). أثر التكنولوجيا ورأس المال البشري على النمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للنشر العلمي، 8***(83)، 143 - 177. https://doi.org/10.36571/ajsp8310

12. السهيمي، علي سلطان. (2024). تصور مقترح لتطوير الاستثمار الجامعي كمدخل لتنويع بدائل تمويل التعليم العالي وتحقيق التنمية المستدامة في الجامعات السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، (34)***، 162-198. https://jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/479

13. سيف الدين، عبد الله. (2025). الاستثمار في الجامعات وفي البحث العلمي الجامعي: عرض بعض التجارب. ***مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 66***(6)، 1-20. https://deu.journals.ekb.eg/article_404734_28728cc23c99fca53a77c71d29fde0c1.pdf

14. الشمري، أحمد خويتم.، وعقبة، محمد محمد. (2023). دور إدارة المعرفة في تحقيق التنمية المستدامة في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية استدلالية. ***مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، 2***(2)، 1–16. https://doi.org/10.56961/mejeit.v2i2.402

15. الصبحي، وفية عثمان. (2025). استشراف تحديات مستقبل التعليم الجامعي السعودي وخيارات الاستجابة وفقاً لمدخل السيناريوهات. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(26)، 1- 25. https://doi.org/10.56793/pcra2213261

16. الطيار، مهند سعود، والحواس، حمد خالد. (2024). دور الجامعات السعودية في تفعيل لجان الاستثمار في ضوء اللائحة المالية الجديدة للجامعات السعودية. ***مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 31***(3)، 273 - 293. http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.31.3.2024.15

17. عبد الله، أحمد سيف الدين.، إمام، إيهاب السيد.، وعلي، مصطفى أحمد. (2025). تصور مقترح لتفعيل مقومات الاستثمار في البحث العلمي بالجامعات المصرية في ضوء مدخل اقتصاد المعرفة. ***مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (66)***، 13–77. https://search.mandumah.com/Record/1546207

18. العتيبي، مها بنيدر، والتمامي، منيرة إبراهيم. (2024). رؤية مقترحة حول تنويع مصادر الاستثمار الجامعي في المملكة العربية السعودية لتحقيق التمويل الذاتي: التعليم الإلكتروني تصورا. ***مجلة القراءة والمعرفة، 24***(269)، 111–126. https://mrk.journals.ekb.eg/article_344122_ada9620b37e2010f7f1ed169b15700c8.pdf

19. العريفي، دلال.، سيف، ريما.، والمفيز، خولة. (2022). دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. ***مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،*** (81)، 123 - 145. https://doi.org/10.33193/JALHSS.81.2022.699

20. عز الدين، عبد المنعم. (2022). إدارة استراتيجية الجامعة في ضوء موجهات رؤية 2030: المتطلبات كما يرها أعضاء هيئة التدريس، ***مجلة جامعة الشارقة، 19***(1)، 44 82. https://doi.org/10.36394/jhss/19/1/4

21. علي، سعيد.، زردق، أحمد عبد الرحيم.، أبو زيد، أحمد صبري.، ومحمد، شيماء عمر. (2023). تجارب دولية ناجحة في التحول لاقتصاد المعرفة. ***المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 14***(4)، 453-494. https://doi.org/10.21608/jces.2023.344352

22. الغامدي، فوزية علي.، المطيري، مشاعل سعد.، المقحم، مي محمد.، والمنصور، ريم إبراهيم. (2024). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق التنمية المستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***، (29)، 1–32. https://search.mandumah.com/Record/1442742

23. القرني، عبد الله عالي. (2024). تصور مقترح لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية. ***مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية***، (105)، 1-53 https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1095

24. مخلفي، محمد أمين.، وميلود، العربي حجار. (2023). حوكمة الاستثمار في التعليم العالي كقدرة للابتكار وقوة الاقتصاد المعرفي للدول الناشئة: دراسة مقارنة. ***المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، 10***(2)، 334–348. https://doi.org/10.53284/2120-010-002-022

25. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2023). حوكمة الجامعات واقتصاد المعرفة. باريس: OECD. https://www.oecd.org

26. الموسى، عبد العزيز خالد، والغامدي، عبد الإله أحمد. (2022). سبل استثمار رأس المال الفكري في تعزيز اقتصاد المعرفة بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ***مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 2***(4)، 86–103. https://doi.org/10.56961/mejeps.v2i4.314

27. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). ***معايير الاعتماد المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي***. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب. https://www.etec.gov.sa

28. وزارة التعليم السعودية. (2020). ***نظام الجامعات***. الرياض: وزارة التعليم. https://www.moe.gov.sa

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

1. Abdahir, M. R. bin, Wan Hussin, W. S. W., & Rasiah, R. (2021). New business venture into private higher education in Malaysia through dynamic capabilities. ***Asian Journal of University Education, 17***(4), 117–131. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328732.pdf
2. Alanazi, A. S., & Benlaria, H. (2023). Bridging Higher Education Outcomes and Labour Market Needs: A Study of Jouf University Graduates in the Context of Vision 2030. ***Social Sciences, 12***(6), 360. https://doi.org/10.3390/socsci12060360
3. Alattiq, M. J. (2024). Evolving role of higher education & leadership development in a knowledge-based economy: Analysing the Saudi Arabian context. ***Industry and Higher Education, 38***(5), 399–410. https://doi.org/10.1177/09504222231225194
4. Al-Filali, I. Y., Abdulaal, R. M. S., & Melaibari, A. A. (2023). A Novel Green Ocean Strategy for Financial Sustainability (GOSFS) in Higher Education Institutions: King Abdulaziz University as a Case Study. ***Sustainability, 15***(9), 7246. https://doi.org/10.3390/su15097246
5. Aljohani, N. R., Aslam, M. A., Khadidos, A. O., & Hassan, S.-U. (2022). A Methodological Framework to Predict Future Market Needs for Sustainable Skills Management Using AI and Big Data Technologies. ***Applied Sciences, 12***(14), 6898. https://doi.org/10.3390/app12146898
6. Almawishir, N. F. S., & Benlaria, H. (2023). Using the PLS-SEM model to measure the impact of the knowledge economy on sustainable development in the Al-Jouf region of Saudi Arabia. ***Sustainability, 15***(8), Article 6446. https://doi.org/10.3390/su15086446
7. Almutairi, N. T. (2024). Does investment in human capital via education stimulate economic growth in an oil-rich country? A case study of Saudi Arabia. ***Journal of the Knowledge Economy, 15***(1), 2933–2955. https://doi.org/10.1007/s13132-023-01265-1

8. Alshammari, A. (2025). The Governance of Higher Education and Its Role in Achieving Sustainable Development in the Arab World. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1011105
9. Alsharif, T. A. (2019). Proposal for Saudi universities governance in the light of principles of organization for economic cooperation and development. ***Journal of Electronic Imaging, 5*** (1), 87-117. https://doi.org/10.5296/JEI.V5I1.14561
10. Alyami, N. (2025). Transforming education policy and administration in saudi universities: Aligning governance, curriculum, and technology with vision 2030 objectives. ***The Proceedings of the International Conference on Teaching, Learning and Education., 2*** (1), 72-81. https://doi.org/10.33422/ictle.v2i1.1114
11. Areepattamannil, S. (2024). Building a knowledge economy: Higher education as a catalyst for the United Arab Emirates' visionary growth. ***Frontiers in Education, 9***, Article 1510421. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1510421
12. Aseery, A. Y., & Aseri, S. H. (2024). Fundamental Shift in Saudi Education System: Increasing Expenditure on Private Sector to Improve Learning. ***Journal of Educational and Humanitarian Studies***. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:269711668
13. Badran, A., Badran, S. (2020). ***Can Universities in the Arab Region Become the Engines for Knowledge and Innovation***?. In: Badran, A., Baydoun, E., Hillman, J. (eds) Higher Education in the Arab World. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37834-9_3
14. Barus, O. P., Hidayanto, A. N., Handri, E. Y., Sensuse, D. I., & Yaiprasert, C. (2025). Shaping generative AI governance in higher education: Insights from student perception. ***International Journal of Educational Research Open, 8***, 100452. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100452
15. Benner, M., & Thomasson, A. (2025). Navigating hybrid governance: a longitudinal comparison of university reforms in Denmark and Sweden. ***International Journal of Educational Management, 39***(6), 1434 - 1448. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2024-0604
16. Blohm, S. (2023). ***Research management and administration in Saudi Arabia: Transitioning from an oil to a knowledge-based economy***. In S. Kerridge, S. Poli, & M. Yang-Yoshihara (Eds.), *The Emerald Handbook of Research Management and Administration Around the World* (pp. 0). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80382-701-820231077
17. Budur, T., Abdullah, H., Rashid, C. A., & Demirer, H. (2024). The connection between knowledge management processes and sustainability at higher education institutions. ***Journal of the Knowledge Economy, 15***(4), 16632–16665. https://doi.org/10.1007/s13132-023-01664-4
18. Chashmyazdan, M., Sadatmoosavi, A., Bamir, M., Poursheikhali, A., & Masoud, A. (2024). Future Requirements and Challenges of Universities and Higher Education Institutions in the Knowledge-Based Economy: Literature Reviews. ***Journal of Higher Education Policy and Leadership, 5***(3), 180–191. https://doi.org/10.61186/johepal.5.3.180
19. Cho, H. (2025). A study on university admission reforms in South Korea: Cultural and political practices. Compare: A ***Journal of Comparative and International Education, 55***(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2511730
20. Dhawi, F., & Albaqami, T. (2017). A survey based study of strategic directions of saudi universities aligned with economic development supporting vision of 2030. ***Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 05*** (3), 167-178. https://doi.org/10.4236/JHRSS.2017.53016

21. Drama, B. G. H., Soro, K., & Senou, M. M. (2025). Sectoral allocation of public investment: Optimizing efficiency in education and health systems in developing economies. ***Social Sciences & Humanities Open, 12***, 102300. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102300
22. Elmohimeed, N. I. S. (2024). The impact of the digital economy on the development of higher education systems "a comparative study between saudi arabia and singapore .***Journal of the Advances in Agricultural Researches, 29*** (4), 710-722. https://doi.org/10.21608/jalexu.2024.333690.1238
23. Ewiss, M. A. Z., & Afifi, S. (2024). The Financing of Higher Education in Egypt: Issues, Politics, and Trends. ECE 2024 — ***European Conference on Education*** (Proceedings), 673–686. https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2024.53
24. Ford, N. M. (2025). ***Origins of the knowledge economy: Higher education and Scandinavia's development***, ca. 1800–1929 [Doctoral dissertation, Lund University]. https://portal.research.lu.se/files/201703903/Thesis_NiCholas_Martin_Ford_LUCRIS.pdf
25. Garg, S., Mittal, S., & Garg, A. (2025). Investigating the role of education, renewable energy and governance in sustainable economic development: Empirical insight from ASEAN economies. ***Renewable Energy, 249***, 123239. https://doi.org/10.1016/j.renene.2025.123239
26. Hamid, Q. K., & Brefkany, A. M. I. (2024). The role of private investment in developing the private higher education sector in Kurdistan-Iraq (2008–2020): Duhok city as a model. ***Academic Journal of Nawroz University, 13***(1), 1353–1368. https://doi.org/10.25007/ajnu.v13n1a1569
27. Ismat, I. M. (2023). The Neoliberal Reform Discourse in Egyptian Higher Education. ***Humanities and Social Sciences Communications, 10***(1), 1-13. https://www.nature.com/articles/s41599-023-01915-4
28. Jaafar, J. A., Abdul Latiff, A. R., Mat Daud, Z., & Osman, M. N. H. (2023). Does revenue diversification strategy affect the financial sustainability of Malaysian public universities? A panel data analysis. ***Higher Education Policy, 36***, 116–143. https://doi.org/10.1057/s41307-021-00247-9
29. Jamaluddin, F., Jamaluddin, A. H., Jamaluddin, F., & Jamaluddin, F. (2025). Malaysia's AI-Driven Education Landscape: Policies and Transformation. ***arXiv preprint arXiv:2509***.21858. https://arxiv.org/abs/2509.21858
30. Khan, P. A., Johl, S. K., Akhtar, S., Asif, M., Salameh, A. A., & Kanesan, T. (2022). Open innovation of institutional investors and higher education system in creating open approach for SDG-4 quality education: A conceptual review. ***Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 8***(1), Article 49. https://doi.org/10.3390/joitmc8010049
31. Kim, M. J. (2022). Happiness, politics and education reform in South Korea: Building 'happy human capital' for the future. ***Comparative Education, 48***(3), 401–418. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2147633
32. Komljenovic, J., Williamson, B., Eynon, R., & Davies, H. C. (2023). ***When public policy 'fails' and venture capital 'saves' education: Edtech investors as economic and political actors***. Globalisation, Societies and Education. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2272134
33. Kumar, N. (2023). Saudi arabia's "vision 2030": Structural reforms and their challenges. ***Journal of Sustainable Development, 16*** (4), 92-92. https://doi.org/10.5539/jsd.v16n4p92
34. Lebeau, Y., & Alruwaili, J. (2022). Convergence and local orders in the dynamics of change in higher education: A perspective from Saudi Arabia. ***Policy Reviews in Higher Education, 6***(1), 6–26. https://doi.org/10.1080/23322969.2021.1904791
35. Ma, L., Gan, Y., & Huang, P. (2025). Higher education investment, human capital, and high-quality economic development. ***Finance Research Letters, 71***, Article 106419. https://doi.org/10.1016/j.frl.2024.106419

36. Ma, X., & You, Z. (2026). Regional higher education governance in transition: The diffusion and challenges of CAMPUS Asia in the Global South. ***International Journal of Educational Development, 120***, 103479. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103479
37. Mamat, S., Nik Ahmad, N. N., & Mohd Said, J. (2022). Financial sustainability in Malaysian public universities: Coping with or embracing change? ***Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management, 33***(5), 599–617. https://doi.org/10.1108/JPBAFM-09-2020-0157
38. Marzocchi, C., Kitagawa, F., Rossi, F., & Uyarra, E. (2023). Reconceptualising knowledge exchange and higher education institutions: Broadening our understanding of motivations, channels, and stakeholders. ***Studies in Higher Education, 48***(5), 673–682. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2184791
39. National Assembly Budget Office. (2023). ***Analysis of higher education funding policy in Korea***. NABO Policy Analysis Report, 1-25. https://korea.nabo.go.kr/naboEng/bbs/BMSR00154/view.do?boardId=3223
40. Poutanen, M. (2023). Competitive knowledge-economies driving new logics in higher education - reflections from a Finnish university merger. ***Critical Policy Studies, 17***(3), 390–408. https://doi.org/10.1080/19460171.2022.2124429
41. Saba, C. S., & Pretorius, M. (2024). The impact of artificial intelligence (AI) investment on human well-being in G-7 countries: Does the moderating role of governance matter?. ***Sustainable Futures, 7***, 100156. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2024.100156
42. Seidl, T. (2023). Investing in the knowledge economy: The comparative political economy of public investments in knowledge-based capital. ***European Journal of Political Research, 62***(3), 924–944. https://doi.org/10.1111/1475-6765.12546
43. Semenova, G. N., Krupnov, Y. A., Kostyukova, E. I., & Satsuk, T. P. (2023). The infrastructural role of education in the social and investment model of economic growth: The specifics of emerging markets. ***Frontiers in Education, 8***, Article 1154147. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1154147
44. Shahwan, R., & Zaman, T. (2023). ***Role of Universities as Knowledge Creators in a National Innovation System: An Open Innovation Paradigm***. In R. El Ebrashi, H. Hattab, R. S. Hassan, & N. H. Bouchra (Eds.), Industry Clusters and Innovation in the Arab World: Challenges and Opportunities (Chapter 9). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80262-871-520231012
45. Shin, J. C., Ho, S. S. H., Chen, R. J. C., & Lee, J. K. (2023). Does institutional performance matter under competition-based funding for higher education in East Asia? A comparative study in Korea and Taiwan. ***Studies in Higher Education, 48***(3), 383–398. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2138849
46. Tham, S.-Y., & Chong, P.-Y. (2023). Transforming Malaysia's higher education: Policies and progress. ***Asian Economic Policy Review, 18***(2), 243–260. https://doi.org/10.1111/aepr.12417
47. Thomran, M., & Alshammari, A. A. (2023). Knowledge economy, innovation and the universities' education role in Saudi Arabia: A study of academicians' perspectives at the University of Hail. ***Marketing and Management of Innovations, 14***(3), 163–175. https://doi.org/10.21272/mmi.2023.3-15
48. Usman, M., & Rahman, A. (2022). Funding higher education through waqf: A lesson from Malaysia. ***International Journal of Ethics and Systems, 39***(1), 107-125. https://doi.org/10.1108/IJOES-12-2021-0217
49. Yin, J. H., Song, H. Y., & Zhu, H. (2026). Smart governance for sustainable development: Stage-specific effects and regional heterogeneity in a global empirical framework. ***Structural Change and Economic Dynamics, 77***, 43 - 61. https://doi.org/10.1016/j.strueco.2025.12.013

50. Yusop, Z. M., Hoque, M. N., Mohamed, N., Misnan, N., Yusof, A. Q. M., & Jali, M. N. (2025). ***Crowdfunding for higher education in Malaysia: A revolutionary mechanism for funding***. In Proceedings of the 10th Padang International Conference on Education, Economics, Business and Accounting, 1158-1168. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-839-4_95
51. Zaidan, E., Momani, R., & Al-Saidi, M. (2024). Entrepreneurial universities and integrated sustainability for the knowledge-based economy: Self-perception and some structural challenges in the Gulf region. ***Humanities and Social Sciences Communications, 11***, Article 585. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03032-2
52. Zaidan, E., Truby, J., Ibrahim, I. A., & Hoppe, T. (2026). Hybrid global governance for responsible and inclusive Artificial Intelligence: Proposing a new Sustainable Development Goal 18. ***Technology in Society, 85***, 103159. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.103159

Publishing and Ethical Statements / بيانات النشر والالتزام الأخلاقي

N	Publication Data in English		بيانات النشر بالعربية		م
1	Authorship	A1: Supervision & editing. A2: Methodology & data. A3: Analysis & draft.	الأولى: الإشراف والمراجعة. الثانية: المنهجية والجمع. الثالثة: التحليل والمسودة.	مساهمات الباحثات:	1
2	Conflict	No conflicts of interest.	لا يوجد تضارب مصالح.	تضارب المصالح:	2
3	Funding	Self-funded (No external grant).	تمويل ذاتي (لا يوجد دعم).	التمويل:	3
4	Copyright Licensed under (CC BY-NC-ND)		حقوق النشر مرخص بموجب		4
5	Review	Double-blind peer review.	تحكيم مزدوج التعمية.	آلية التحكيم:	5
6	Plagiarism: Verified via (iThenticate).		فحص الانتحال: تم الفحص عبر		6
7	Data	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 50- 73
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 50- 73
استلام: 2025/12/10 قبول: 01/24 نشر: 2026/01/26

الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم [1]

Burnout among school principals in Madinah and its relationship to administrative empowerment from their own perspectives [2]

Mr. Naif Abdullah Muneer Al-jabri

PhD Researcher | Educational Leadership and Administration | College of Education, Taiba University | Ministry of Education || KSA

أ. نايف عبد الله منير الجابري

باحث بالدكتوراه|| تخصص قيادة وإدارة تربوية || كلية التربية/ جامعة طيبة || وزارة التعليم || السعودية

Email: Asyyyas@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0006-1553-3880 || Mobile: 00966537090314

Abstract: This study investigated occupational burnout among public school principals in Medina and its relationship with administrative empowerment, including their causes and obstacles. The researcher employed a descriptive-correlational approach, using a questionnaire for (138) principals and in-depth interviews with (17) others. Results revealed a (low) burnout level with a mean of (2.32), while administrative empowerment was (very high) at (4.21). Findings showed a statistically significant inverse relationship; empowerment negatively affects burnout (β=−0.515). Significant differences appeared regarding educational level, favoring middle school principals as more prone to stress. Interviews attributed burnout to the "responsibility-authority gap" and "administrative burdens," while "fear of accountability" hindered empowerment. The researcher recommended enhancing structural empowerment by increasing financial and administrative authorities, providing specialized psychological support units, and suggested studying psychological hardiness as a mediating variable.

Keywords: Psychological Burnout, Administrative Empowerment, School Principals, Al-Madinah Al-Munawarah.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري، وأسبابهما ومعوقاتهما. اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي التتبعي، مستخدماً استبانة تم توزيعها على (138) مديراً، ومقابلات معمقة مع (17) مديراً. كشفت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بتقدير (منخفض) بمتوسط (2.32)، بينما حصل التمكين الإداري على تقدير (عالٍ جداً) بمتوسط (4.21). أظهرت النتائج علاقة عكسية دالة إحصائياً؛ حيث يؤثر التمكين سلباً في الاحتراق .(β=−0.515) كما تبين وجود فروق دالة تبعاً للمرحلة التعليمية ولصالح مديري المتوسطة كأكثر عرضة للضغوط. وأرجعت المقابلات الاحتراق إلى "فجوة المسؤولية والسلطة" و"الأعباء الإدارية"، بينما أعاق "الخوف من المساءلة" التمكين. أوصى الباحث بتعزيز التمكين الهيكلي بزيادة الصلاحيات المالية والإدارية، وتوفير وحدات دعم نفسي متخصصة، واقترح دراسة دور الصلابة النفسية كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، التمكين الإداري، مدراء المدارس، المدينة المنورة.

[1]- **التوثيق للاقتباس (APA):** الجابري، نايف عبد الله منير. (2026). الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 50- 73. https://doi.org/10.56793/pcra2213283

[2]-**Citation in APA format**: Al-jabri, N. A. M. (2026). Burnout among school principals in Madinah and its relationship to administrative empowerment from their own perspectives, ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research,*** *3*(28), 50–73. https://doi.org/10.56793/pcra2213283

1-المقدمة (Introduction)

يشهد المشهد التعليمي العالمي تحولات جذرية في أنماط القيادة والإدارة، حيث لم تُعد المدرسة مجرد مؤسسة لتلقين المعرفة، بل أضحت منظمة معقدة تتطلب قيادة مرنة قادرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة. وفي خضم هذه التحولات، يواجه قادة المدارس تحديات مهنية ونفسية متزايدة تفرضها طبيعة الأدوار الجديدة المناطة بهم، مما قد يعرضهم لضغوط تتجاوز قدراتهم التكيفية، وتؤدي بهم إلى حالة من الاستنزاف النفسي والمهني.

وباعتبار مدير المدرسة هو حجر الزاوية في أي إصلاح تعليمي، إلا أنه بات محاصراً بتحديات نفسية وإدارية متفاقمة تهدد استقراره المهني. فالاحتراق النفسي (Burnout) لم يعد مجرد إجهاد عابر، بل ظاهرة بنيوية أكدت المراجعات المنهجية العالمية (Parker & Russo, 2025; Sun & Yin, 2026) خطورتها، حيث وصفتها بأنها "عدوى" تنتقل من القيادة إلى القاعدة، مسببةً تآكلاً في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (Curelaru et al., 2026; Skaalvik & Skaalvik, 2023). وبناءً عليه، يرى الباحث أن استكشاف الحالة النفسية للمديرين في بيئة تعليمية ذات خصوصية كالمدينة المنورة ليس مجرد ترف علمي، بل ضرورة لفهم مسببات "الإنهاك العاطفي" و"تبلد المشاعر" التي رصدتها الدراسات المعاصرة كمجالات مدمرة للإنجاز الشخصي والمهني (Marinac et al., 2025; Aravena & González, 2021; Teyfur, 2021).

كما تؤكد الدراسات أهمية التحول من أساليب القيادة التقليدية إلى نماذج أكثر مرونة وتمكيناً لمواجهة ضغوط المهنة المتزايدة. حيث أجمعت الدراسات الميدانية في بيئات متنوعة كتايوان وتركيا والنرويج (Hsieh et al., 2024; Çevik & Doğan, 2025; Hatfield & Kuvaas, 2026) على أن التمكين الإداري (Administrative Empowerment) يمثل الرئة التي تتنفس من خلالها المؤسسة التعليمية؛ فهو يعزز المرونة النفسية لدى الكوادر (Adawiah & Putra, 2026)، ويقلص من حدة الإقصاء التنظيمي وتعارض الأهداف (Okçu et al., 2025; Skaalvik & Skaalvik, 2023). وبهذا فالمنظور العالمي يؤكد أن الاستثمار في الذكاء العاطفي للقادة وتفويض السلطات لهم هو الضامن الوحيد لتحويل بيئة المدرسة من ساحة للضغوط إلى فضاء للإبداع والمواطنة التنظيمية (Hsieh et al., 2024; Kandemir, 2025; Liu et al., 2025).

أما محلياً، فقد خطت المملكة خطوات حثيثة لتطوير القيادات المدرسية ضمن رؤية 2030، إلا أن الدراسات الوطنية لا تزال تشير لفجوة بين الطموح والواقع الميداني في علاقة التمكين بالاحتراق. فقد كشفت البحوث الحديثة (Alahmed, 2024; العنزي، 2025; سمادي وآخرون، 2025) مستويات احتراق متباينة مرتبطة بضعف الدعم المؤسسي والأعباء البيروقراطية. ورغم الممارسات الإيجابية للرشاقة التنظيمية في بعض المناطق (الزهراني، 2025)، تظل المركزية وتفويض السلطة المحدود عائقاً أمام استقلالية القادة (العنزي، 2023; أنديجاني، 2024)؛ مما استوجب فحص هذه العلاقة بالمدينة المنورة لبيان كفاية استراتيجيات التمكين في الحد من استنزاف طاقات المديرين (الهزاني، 2022; الأحمدي وياسين، 2025; الرواشدة والطعاني، 2022).

وبالانتقال للواقع الميداني، يواجه مدير المدرسة "مثلثاً ضاغطاً" يجمع بين العمل العاطفي المكثف، المسؤولية المتزايدة، ومركزية القرار. وقد حذرت دراسات محلية وعالمية من أن غياب التوازن بين المتطلبات والموارد (التمكين) يؤدي حتماً لإدمان العمل القسري والاحتراق المهني (Khan et al., 2025; Coşkun et al., 2025). وفي ظل تركيز البحوث السابقة على المعلمين أو القيادات النسائية فرادى (العنزي، 2023; الهزاني، 2022)، تبرز حاجة الدراسة الحالية لتسليط الضوء على مديري ومديرات المدينة المنورة ككتلة واحدة؛ لاستقصاء قدرتهم على الصمود النفسي في وجه الضغوط التنظيمية (Aravena & González, 2021; Tsang et al., 2022; Adams et al., 2023). ويطرح هذا الواقع تساؤلاً جوهرياً حول دور التمكين الإداري الفعلي كمتغير وقائي وعلاجي لظاهرة الاحتراق النفسي.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في رصد حالة من "الارتباك الوظيفي" لدى مديري المدارس، ناتجة عن الفجوة بين تطلعات التطوير التربوي وبين واقع الممارسة الميدانية المثقل بالضغوط؛ فبالرغم من الجهود الرامية للنهوض بالقيادة المدرسية، إلا أن المؤشرات العلمية المحلية تدق ناقوس الخطر؛ حيث كشفت دراسة (Alahmed, 2024) عن مستويات مقلقة من الاحتراق النفسي لدى الكوادر التعليمية والإدارية في المملكة، ارتبطت بشكل مباشر بضعف الدعم المؤسسي وتراكم الأعباء. هذا الاستنزاف العاطفي لم يكن بمنأى عن القيادات النسائية، إذ أكدت دراسة (الهزاني، 2022) أن قائدات المدارس في الرياض يعانين من مستويات متفاوتة من الاحتراق تدفعهن للاعتماد على حلول فردية بدلاً من الأنظمة المؤسسية. وتزداد حدة المشكلة مع ما كشفته دراسة (سمادي وآخرون، 2025) من أن مستويات الاحتراق المتوسطة لدى المديرات في الجبيل تظل قائمة ما لم يتم تفعيل مجالات التمكين الإداري بشكل حقيقي، مما يشير إلى أن الاحتراق النفسي في البيئة السعودية بات ظاهرة عابرة للمناطق، تستوجب تدخلاً بحثياً لتقصي مجالاتها في منطقة المدينة المنورة.

وفي المقابل، يظهر التمكين الإداري كمتغير حاسم ومفقود في آن واحد ضمن سياق الإدارة المدرسية السعودية؛ حيث كشفت دراسة (العنزي، 2025) أن ممارسة التمكين لدى قيادات إدارات التعليم لا تزال عند مستوى "متوسط"، مع تراجع حاد في بُعد "تفويض السلطة"، مما يعكس هيمنة المركزية التي تعيق استقلالية المدير. وهذه المركزية أكدتها أيضاً دراسة (العنزي، 2023) في حفر الباطن، معتبرة إياها معوقاً ثقافياً وتنظيمياً يزيد من الضغوط النفسية على القائدات. ورغم الوميض الذي قدمته دراسة (الزهراني، 2025) حول الرشاقة التنظيمية في الباحة، إلا أن واقع الحال في المدينة المنورة. حسب دراسة (أنديجاني، 2024). يشير إلى أن تمكين المدير لا يزال متوسطاً وبحاجة إلى زيادة مساحة التفويض لتعزيز فاعلية القرار.

وقد لاحظ الباحث، من خلال خبرته الميدانية واحتكاكه المباشر بالقيادات المدرسية في المدينة المنورة، وجود مؤشرات تعكس معاناة فئة من المدراء من أعراض الإنهاك النفسي والمهني، وتذمرهم من محدودية الصلاحيات الممنوحة لهم مقارنة بحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وتتمثل هذه المؤشرات في كثرة طلبات الإعفاء من الإدارة، والشكوى المستمرة من ضغوط العمل، والشعور بالعجز عن تحقيق الأهداف المرجوة. وتتحدد الفجوة البحثية للدراسة الحالية في ندرة الدراسات -في حدود علم الباحث- التي جمعت بين متغيري الاحتراق النفسي والتمكين الإداري لدى مدراء المدارس في منطقة المدينة المنورة تحديداً، باستخدام منهجية مختلطة (Mixed Methods) تجمع بين التشخيص الكمي والتحليل النوعي العميق، خاصة في ظل التحولات الحديثة لنظام التعليم السعودي.

1-3-أسئلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق، تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما واقع الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظرهم؟
2. ما واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظرهم؟
3. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر المدراء في المدينة المنورة لواقع الاحتراق النفسي والتمكين الإداري لديهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المرحلة؟
4. ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة والتمكين الإداري من وجهة نظرهم؟

5. ما أسباب الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة والحد من التمكين الإداري من وجهة نظرهم؟

1-4-أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.
2. الكشف عن واقع التمكين الإداري الممنوح لمديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.
3. تحديد الفروق الإحصائية في مستويات الاحتراق والتمكين التي قد تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
4. استقصاء طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستويات الاحتراق النفسي وممارسات التمكين الإداري.
5. تحليل الأسباب النوعية المؤدية للاحتراق النفسي والمعيقة للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين.

1-5-أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

- إثراء المكتبة التربوية السعودية بإطار نظري حديث يربط بين نواتج علم النفس الإداري ونظريات التمكين المعاصرة.
- تقديم نموذج معرفي يفسر التفاعل بين الضغوط المهنية والصلاحيات الإدارية في ظل تحولات التعليم 2025م.

- **الأهمية العملية:**

- تزويد صناع القرار بوزارة التعليم ببيانات ميدانية دقيقة حول الحالة النفسية والمهنية لمديري المدارس بالمملكة.
- المساهمة في بناء برامج تدريبية لتعزيز المرونة النفسية والقيادة التمكينية لخفض معدلات التسرب من الإدارة.
- تقديم مقترحات لتطوير الهياكل التنظيمية بما يضمن موازنة الأعباء الإدارية بالصلاحيات الممنوحة للمديرين.
- مساعدة مديري المدارس في فهم مسببات الاحتراق النفسي الذاتية والتنظيمية لتبني استراتيجيات مهنية فاعلة.
- قد يفتح البحث آفاقا أمام الباحثين لأبحاث تقييمية للبيئة النفسية والإدارية في مناطق أخرى.

1-6-حدود الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** "الاحتراق النفسي" بمجالاته (الإنهاك الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الإنجاز)، ومتغير "التمكين الإداري" بمجالاته (تفويض السلطة، فرق العمل، التدريب، الاتصال الفعال، التحفيز).
- **الحدود البشرية:** عينة من مدراء مدارس التعليم العام بالمراحل الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية).
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام (الحكومية) للبنين بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ – 2025م.

1-6-مصطلحات البحث:

- **الاحتراق النفسي:** يُعرف الاحتراق النفسي بأنه: "حالة من الاستنزاف الجسدي والعاطفي والذهني تصيب الأفراد الذين يعملون في المهن التي تتطلب تفاعلاً إنسانياً مكثفاً، مما يؤدي إلى فقدان الحماس للعمل وتطور اتجاهات سلبية نحو الذات والآخرين" (Marinac et al., 2025, p. 334).
  - ويُعرف الاحتراق إجرائياً بهذه الدراسة: "المتوسط الكلي الذي يحصل عليه مدراء المدارس بإجابتهم على عبارات المحور في الاستبانة، في مجالات: (الإنهاك الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الإنجاز الشخصي)".

- **التمكين الإداري:** يُعرف التمكين الإداري بأنه: "ممارسة قيادية تركز على تفويض الصلاحيات، وبناء الثقة المتبادلة، وتشجيع العمل الجماعي، مما يتيح للمدراء استثمار طاقاتهم الكامنة وتوجيهها نحو التطوير المستمر" (الشهري، 2024، ص. 45).
  - ويُعرف إجرائياً بأنه: " المتوسط الكلي الذي يحصل عليه مدراء المدارس بإجابتهم على عبارات محور التمكين في الاستبانة، في مجالات: (تفويض السلطة، فرق العمل، التدريب، الاتصال الفعال، التحفيز)".
- **مدير المدرسة:** ويعرف بأنه: "القائد التربوي المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، والمكلف رسمياً من قبل وزارة التعليم بتسيير شؤونها الفنية والإدارية والمالية، والعمل على تحقيق أهدافها التربوية من خلال توجيه العاملين واستثمار الموارد المتاحة" (نواز، 2024، ص. 25).
  - ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "الشخص القائم بعمل مدير مدرسة في مدارس التعليم العام (بنين) الحكومية في المدينة المنورة، والذي كان على رأس العمل أثناء تطبيق الدراسة ميدانياً".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري للدراسة.

2-1-1-المنطلقات النظرية للعلاقة بين متغيري الاحتراق النفسي والتمكين الإداري:

تعتمد العلاقة العكسية المفترضة بين متغيري الاحتراق النفسي والتمكين الإداري على أسس نظرية قوية في علم السلوك التنظيمي؛ فمن منظور نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory)، يُنظر إلى التمكين الإداري كآلية تمنح المدير موارد وسلطات تُعزز الشعور بالعدالة والتكافؤ داخل المنظمة، مما يدفعه للالتزام والانخراط في العمل بدل الانسحاب النفسي والاحتراق (Maslach et al., 2018؛ تخطيط تنظيمي عام). وقد أوضحت مراجعات نظرية أن الشعور بعدم التبادلية بين الجهد والمكافأة هو أحد مسببات الاحتراق النفسي، وما يعزّز ذلك حصول العامل على تمكين وتشجيع من المؤسسة (نظرية التبادل الاجتماعي كما ورد في تحليل احتراق شامل).

وتشير نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) إلى أن تلبية الحاجات النفسية الأساسية- مثل الاستقلالية والكفاءة والارتباط- من خلال التمكين الإداري يدعم الدافعية الذاتية للمدير ويقلل الضغوط النفسية المرتبطة بالعمل، فيقي من الاحتراق (Adams et al., 2025). وتؤكد الدراسات أن التمكين النفسي والقيادي يسهمان في تعزيز معنى العمل والتمتع بالقدرة الذاتية مما يحد من الإنهاك العاطفي المرتبط بالاحتراق، وهو ما يدعم هذه النظرية في سياقات مهنية متعددة. وقد أسهمت هذه المنطلقات النظرية في تحفيز الباحث لاستقصاء العلاقة العكسية بين الاحتراق النفسي والتمكين الإداري لدى مدراء المدارس.

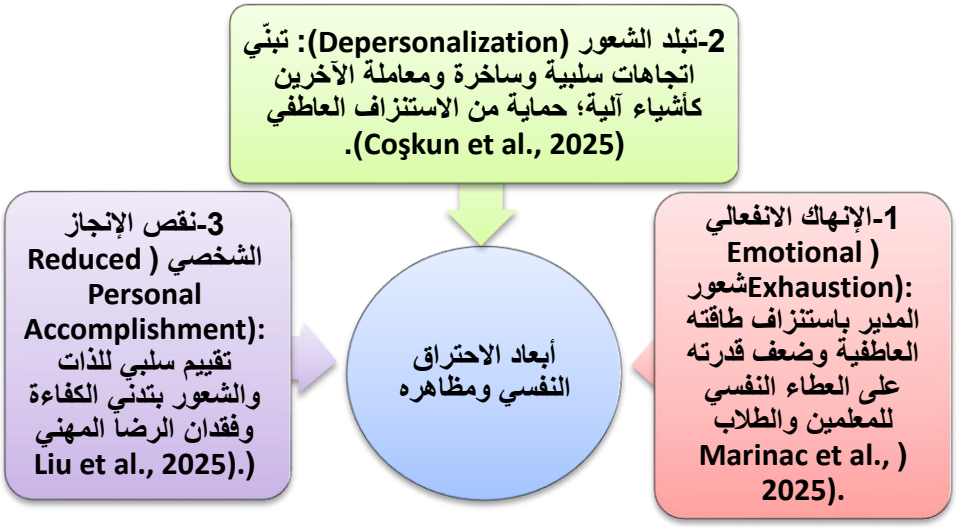
2-1-2-الاحتراق النفسي (Psychological Burnout)

يمثل الاحتراق النفسي الوجه الآخر للضغوط المهنية غير المدارة، وهو ظاهرة عالمية تهدد استدامة الكوادر البشرية في المهن الإنسانية، وعلى رأسها مهنة التعليم والإدارة المدرسية، كما يُنظر للاحتراق النفسي بوصفه استجابة متأخرة للضغوط المزمنة في بيئة العمل، وهو ليس مجرد إرهاق عابر، بل حالة من الاستنزاف الشامل للطاقة النفسية والجسدية. حيث ترى كريستينا ماسلاش (Maslach) بأنه متلازمة تتكون من ثلاثة مجالات رئيسة، وتصيب الأفراد الذين يعملون بشكل مكثف مع الآخرين، حيث يفقد الفرد القدرة على الاهتمام بمن يقدم لهم الخدمة، وهذا ما فصله (Leiter & Cooper, 2023). وفي البيئة المدرسية، يظهر الاحتراق عندما يشعر المدير بأن الموارد المتاحة (مادية، نفسية) لا تكفي

لتلبية المتطلبات المتزايدة للعمل، مما يولد شعوراً بالعجز والإحباط (Alahmed, 2024). كما بينت دراسة (Teyfur, 2021) أن الاحتراق النفسي عملية تراكمية تمر بمراحل، تبدأ بالحماس المفرط، فالركود، ثم الإحباط، وصولاً إلى اللامبالاة والانسحاب النفسي. وهو ما يفسر تباين مستويات الاحتراق بين المدراء بناءً على سنوات الخبرة والقدرة على التكيف.

مجالات الاحتراق النفسي ومظاهره:

تتفق معظم الدراسات والبحوث على أن الاحتراق النفسي يتشكل من ثلاثة مجالات وكما يبينها الشكل (1):



الشكل (2) مجالات الاحتراق النفسي ومظاهره. المرجع: من إعداد الباحث بناء على المراجع المرفقة بكل منها

يتبين من الشكل (2) أن الاحتراق يتولد من تراكم ثلاثة عوامل (الإنهاك الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الإنجاز)، وهو ما أكدته دراسات القيادة المدرسية (Marinac et al., 2025; Coşkun et al., 2025; Liu et al., 2025). وتبرز هذه المجالات بوصفها مؤشرات نفسية وسلوكية مترابطة؛ إذ يمثل الإنهاك الانفعالي البعد الجوهري للاستنزاف المهني، في حين يعكس تبلد الشعور آلية دفاعية تنظيمية، ويشير نقص الإنجاز الشخصي إلى تآكل الكفاءة الذاتية والرضا المهني، وجميعها متغيرات ذات أثر مباشر في فعالية الأداء الإداري. ولذلك، اعتمدها الباحث كإطارٍ مرجعيٍ لدراسة الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة، حيث تؤثر على سلوك المدير في شكل تغيب متكرر، وصراعات مع المعلمين، وقرارات انفعالية، وتدهور في الصحة البدنية، وهو ما حذرت منه دراسات: (Tahir et al., 2025; Gebremariam & Tsegay, 20250; McConnell & Swanson, 2024).

مسببات الاحتراق النفسي في الإدارة المدرسية:

تتعدد العوامل المؤدية للاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس، ويمكن تصنيفها وفقا لـ(الهزاني، 2022) إلى عوامل تنظيمية وأخرى شخصية. وتأتي العوامل التنظيمية في المقدمة، مثل: غموض الدور، وصراع الدور، وكثرة الأعباء الإدارية والورقية، ونقص الموارد، وضعف الدعم من الإدارة العليا، كما يسهم غياب الصلاحيات والمركزية الشديدة في تعميق الشعور بالعجز لدى المدير، حيث يجد نفسه مسؤولاً عن النتائج دون أن يملك الأدوات لتحقيقها، ووفقاً لـ (هواري والقرني، 2023). يعد التناقض بين المسؤولية والسلطة من أقوى محفزات الاحتراق، كما أكد (زغيبي، 2020) أن السمات الشخصية للمدير، مثل الصلابة النفسية والمرونة، تلعب دوراً وسيطاً في تخفيف أو زيادة حدة هذه الضغوط.

2-1-3-التمكين الإداري (Administrative Empowerment):

يُعد التمكين الإداري أحد أبرز المفاهيم الحديثة التي أحدثت تحولاً جذرياً في الفكر الإداري المعاصر، حيث انتقل التركيز من نمط تقليدي قائم على السيطرة والمركزية إلى نمط تشاركي يمنح الثقة ويستثمر الطاقات الكامنة للعاملين.

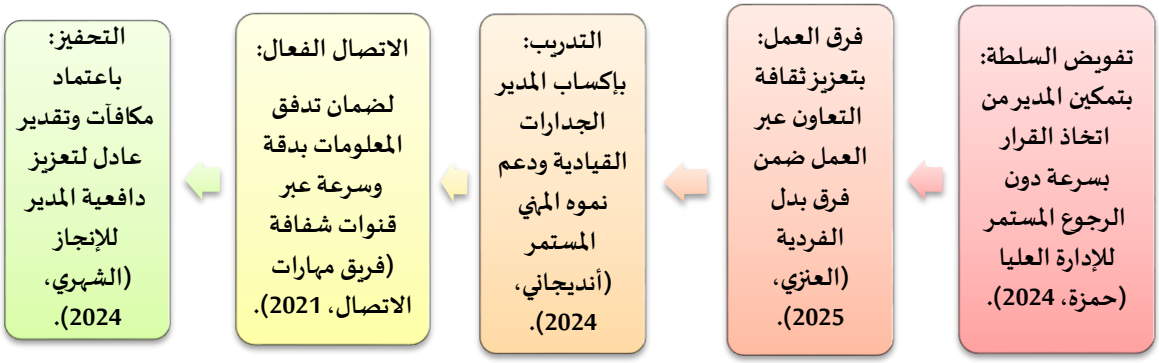
المفهوم الفلسفي للتمكين الإداري وتطوره:

لم يُعد التمكين مجرد أداة لتفويض السلطة، بل تطور ليصبح فلسفة إدارية متكاملة تهدف إلى تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية لدى القادة والمرؤوسين على حد سواء. وينطلق هذا المفهوم من قناعة مفادها أن القوة التنظيمية ليست "لعبة صفرية" تتناقص بمشاركتها، بل هي طاقة تتضاعف عندما تُمنح للآخرين، وهو ما أكد عليه (San Martin, 2023). وفي السياق التربوي، يتجاوز التمكين الجانب الإجرائي ليشمل الجانب النفسي والسلوكي، حيث يعني إكساب مدراء المدارس القدرة على التصرف بحرية مسؤولة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات المدرسية المعقدة، وفقاً لما ذكره (نواز، 2024).

وتشير الأدبيات إلى أن التمكين الإداري يستند إلى ركائز أساسية تتمثل في: توفر المعلومات، والمشاركة في المعرفة، والمكافأة على الأداء، ومنح السلطة، وهي عناصر مجتمعة تخلق بيئة عمل محفزة للإبداع والابتكار، كما أوضحت دراسات عديدة مثل: (العازمي، 2021؛ سعيد والشرمان، 2024؛ Tankutay & Çolak, 2025,). وبالتالي، فإن الانتقال نحو التمكين يتطلب تغييراً في الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية، بحيث تتحول من الهرمية الجامدة إلى الشبكية المرنة التي تتيح تدفق المعلومات وسرعة اتخاذ القرار.

مجالات التمكين الإداري في البيئة المدرسية:

يؤكد الباحثون أن التمكين الإداري ليس متغيراً أحادياً، بل هو بناء متعدد المجالات تتكامل عناصره لتحقيق الفاعلية القيادية. وتتمثل هذه المجالات في الدراسة الحالية كما يبينها الشكل (2):



الشكل (2) مجالات التمكين الإداري في البيئة المدرسية. المرجع: من إعداد الباحث اعتمادا على المراجع أعلاه

يوضح الشكل (2) أن تفويض السلطة يسهم في تمكين المدير من اتخاذ القرارات بسرعة ومرونة دون الرجوع المستمر للإدارة العليا، بما يعزز كفاءة الأداء المدرسي (حمزة، 2024). كما تؤكد فرق العمل أهمية بناء ثقافة التعاون والمشاركة لتحقيق أهداف المدرسة بدل العمل الفردي، كما أظهرت دراسة (العنزي، 2025). ويبرز التدريب دوره في إكساب المدير الجدارات القيادية الحديثة ودعم نموه المهني المستمر (أنديجاني، 2024). ويعد الاتصال الفعال عبر قنوات شفافة أساسًا لتدفق المعلومات بدقة وسرعة بين المستويات الإدارية المختلفة (فريق مهارات الاتصال، 2021). في حين يسهم التحفيز القائم على نظام عادل للمكافآت والتقدير في تعزيز دافعية المدير نحو الإنجاز والتميز (الشهري،

2024). ويعتقد الباحث أن تكامل هذه المجالات هو ما يصنع بيئة تمكينية حقيقية، حيث إن غياب أيٍ منها قد يفرغ التمكين من مضمونه ويحوله إلى مجرد شعارات لا رصيد لها في الواقع، وهو ما حذرت منه دراسات مثل (Cevik & Dogan, 2025; Kandemir, 2025 ; Yalçın et al., 2025,).

أهمية التمكين الإداري في تعزيز الفاعلية القيادية:

يكتسب التمكين أهميته من دوره المحوري في تحسين الأداء المؤسسي، حيث يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي، وتعزيز الانتماء التنظيمي، وتقليل معدلات الدوران الوظيفي. فمدير المدرسة المُمكّن، تزداد ثقته بنفسه وبقدراته، مما ينعكس إيجاباً على قدرته على قيادة المعلمين والطلاب نحو التميز، وهو ما أكدته دراسات (آل هيزع، 2025؛ الرواشدة والطعاني، 2022). كما يُعد التمكين مدخلاً أساسياً لتحقيق الرشاقة التنظيمية في المدارس، إذ يمنح المدراء المرونة اللازمة للتكيف مع الأزمات والمستجدات؛ كما حدث خلال جائحة كورونا، فقد بينت دراسة (Barth et al., 2025). أن القيادات المُمكّنة كانت أكثر قدرة في إدارة الأزمات مقارنة بنظرائهم في البيئات المركزية، وبهذا الصدد، أوضح (المعاني وآخرون، 2023) أن المؤسسات التي تتبنى التمكين تحقق مستويات أعلى من الأداء والجودة الشاملة.

2-1-4-العلاقة بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي:

ينطلق تحليل العلاقة بين المتغيرين من نظرية "مطالب العمل وموارده" (Job Demands-Resources Model)، التي تفترض أن الاحتراق النفسي ينشأ عندما تكون مطالب العمل (الضغوط) أعلى من الموارد المتاحة (الدعم والتمكين)، وبذلك تُعد ممارسات التمكين الإداري بمثابة موارد وظيفية حيوية تعزز من قدرة المدير على التعامل مع ضغوط العمل. فعندما يتم تفويض السلطة للمدير، يزداد شعوره بالسيطرة والتحكم (Control)، وهو ما يقلل من مشاعر العجز المرتبطة بالإنهاك الانفعالي، وهو ما أكدته دراسات (Smadi et al., 2025; Khan et al., 2025). كما أن وجود فرق عمل فعالة يوفر شبكة دعم اجتماعي للمدير، تخفف من وطأة العزلة الإدارية التي قد تؤدي لتبلد المشاعر.

التمكين الإداري كآلية دفاعية للوقاية من الاحتراق:

يعمل التمكين الإداري (الهيكلي) على تعزيز التمكين النفسي لدى المدير (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير)، وهذا التمكين الداخلي هو الذي يحمي المدير فعلياً من الاحتراق. فالتدريب المستمر يرفع من كفاءة المدير، والاتصال الفعال يمنحه الشعور بالمعنى والأهمية، مما يعزز من إنجازه الشخصي ويقلل من احتمالية الاحتراق، وفقاً لما ذكره (جوهر، 2021، ص. 490؛ Bin Bakr & Alfayez, 2022, p. 1810). وبهذا الشأن، أوضحت دراسة (Tsang et al., 2022, Article 2047) أن التمكين يكسر حلقة البيروقراطية التي تغذي الاحتراق الوظيفي.

ويتضح من العرض السابق أن ثمة علاقة جدلية بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي؛ فالتمكين ليس مجرد ممارسة إدارية تكميلية، بل هو ضرورة وقائية للصحة النفسية لقادة المدارس. ويستنتج الباحث أن البيئات المدرسية التي تفتقر لمظاهر التمكين (التفويض، الدعم، التحفيز) هي بيئات خصبة لنمو متلازمة الاحتراق النفسي.

2-2-الدراسات السابقة

1.2.2. دراسات تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي وضغوط العمل لدى القيادات والكوادر التربوية:

أجمعت الدراسات المحلية والعربية على وجود مستويات متباينة من الاحتراق النفسي؛ حيث كشفت دراسة (Alahmed, 2024) في المملكة العربية السعودية عن مستويات مقلقة من الاحتراق لدى كوادر التعليم الشامل نتيجة

ضعف الدعم الإداري. وفي الرياض، أكدت دراسة (الهزاني، 2022) أن قائدات المدارس يعانين من احتراق يدفعهن لاستخدام استراتيجيات مواجهة فردية، ومن منظور وقائي في فلسطين، أثبتت دراسة (حمدان، 2026) فاعلية البرامج المعرفية في تعزيز "القيادة المعتنية" لخفض وطأة الضغوط. وتعكس هذه الدراسات أن البيئة التربوية العربية تعاني من احتراق يرتبط بنقص الصلاحيات، مما يؤكد أهمية دراستها في المدينة المنورة لاستكشاف هذه الظاهرة لدى المديرين.

وعالمياً، اتفقت الدراسات على شمولية الظاهرة؛ ففي رومانيا، أثبتت دراسة (Curelaru et al., 2026) أن الاحتراق وسيط مركزي بين القلق والرضا، بينما كشفت دراسة (Sun & Yin, 2026) عبر 48 دولة عن "عدوى الضغوط" من المدير للمعلّمين. وفي تركيا، استعرضت دراسة (Eranıl et al., 2026) تجارب الاستقالة بسبب الاحتراق العاطفي، وهو ما دعمته دراسة (Teyfur, 2021) التي ربطت الاحتراق بغياب المشاركة، وسجلت دراسة (Marinac et al., 2025) في هنغاريا مستويات مرتفعة لدى المديرين الأقل خبرة. وفي تشيلي، حددت دراسة (Aravena & González, 2021) مصادر الضغوط في البيروقراطية وضيق الوقت. وبينما قدمت دراسة (Parker & Russo, 2025) في أستراليا تمييزاً بين الاحتراق والاكتئاب، ركزت دراسة (Liu et al., 2025) في الصين على دور القيادة التحويلية في خفضه. وأخيراً، حذرت دراسة (Adams et al., 2023) في أمريكا من استنزاف المديرين عاطفياً نتيجة دعمهم المستمر لمرؤوسيهم دون تلقي دعم موازٍ.

2.2.2. دراسات تناولت و اقع التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية:

تراوحت ممارسة التمكين في الدراسات العربية عند مستويات "متوسطة"؛ حيث كشفت دراسة (العنزي، 2025) في السعودية أن تفويض السلطة جاء في المرتبة الأخيرة. وفي المدينة المنورة، أكدت دراسة (أنديجاني، 2024) أن تمكين مديرة المدرسة الأهلية لا يزال "متوسطاً". بينما أشارت دراسة (العنزي، 2023) في حفر الباطن إلى أن المركزية تعيق التمكين وتزيد الضغوط. وفي مقابل ذلك، قدمت دراسة (الزهراني، 2025) في الباحة نموذجاً لربط "الرشاقة التنظيمية" بجودة الحياة الوظيفية. وعربياً، أكدت دراسة (الأحمدي وياسين، 2025) في العراق ودراسة (الرواشدة والطعاني، 2022) في الأردن على أثر التمكين في تعزيز الثقة والاستقرار الوظيفي.

وعالمياً؛ ركزت الدراسات على الآثار النفسية للتمكين؛ ففي تركيا، كشفت دراسة (Çevik & Doğan, 2025) ودراسة (Okçu et al., 2025) أن القيادة التمكينية تعزز "المرونة النفسية" وتقرر "الإقصاء التنظيمي". وفي تايوان، ربطت دراسة (Hsieh et al., 2024) بين تمكين المعلمين والذكاء العاطفي للمدير. بينما أبرزت دراسة (Skaalvik & Skaalvik, 2023) في النرويج أن إشباع الحاجة للاستقلالية هو العامل الحاسم في الرضا الوظيفي. وتتفق الدراسة الحالية مع هذا المحور في أن التمكين هو محرك المؤسسة، لكن الفجوة تكمن في ندرة دراسة تمكين مدير المدرسة كشخصية محورية في المدينة المنورة وأثر ذلك على احتراقه الشخصي.

3.2.2. دراسات تناولت العلاقة بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي:

أكدت الدراسات وجود علاقة ارتباطية عكسية وطيدة؛ حيث كشفت دراسة (Smadi et al., 2025) في السعودية (الجبيل) أن تفويض السلطة يسهم مباشرة في خفض الإنهاك النفسي لدى المديرات. وعالمياً، قدمت دراسة (Hatfield & Kuvaas, 2026) في النرويج دليلاً على أن سلب الاستقلالية يرفع الاحتراق. وفي تركيا، أكدت دراسة (Coşkun et al., 2025) ودراسة (Kandemir, 2025) أن التمكين يمنع تحول الضغوط إلى احتراق كامل. ومن منظور "الصلابة النفسية"، أظهرت دراسة (Khan et al., 2025) في باكستان أن التمكين يقلل الاحتراق شريطة وجود صلابة تمنع "إدمان العمل". أما

في إندونيسيا، فقد وجدت دراسة (Adawiah & Putra, 2026) أن التمكين يعزز المرونة النفسية. وفي الصين، كشفت دراسة (Tsang et al., 2022) أن التمكين هو الترياق للبيروقراطية المسببة للاحتراق.

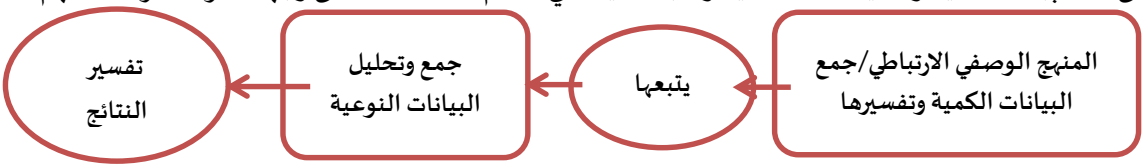
4.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة:

- **جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والسابقة:** تتفق الدراسة الحالية مع التوجهات العالمية المعاصرة (Hatfield & Kuvaas, 2026) في اعتبار استقلالية العمل (التمكين) المحرك الأساسي للدافعية والواقي الأول من الاحتراق النفسي، وتتقاطع مع دراسة (Khan et al., 2025) في ضرورة موازنة الصلاحيات بالمسؤوليات لتجنب "إدمان العمل" المؤدي للإنهاك. كما تتوافق نتائجها مع الدراسات السعودية الحديثة (سمادي وآخرون، 2025؛ والزهراني، 2025) في إثبات العلاقة الارتباطية العكسية بين ممارسات التمكين والاحتراق الوظيفي في البيئة التربوية المحلية. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسات (Sun & Yin, 2026) و (Curelaru et al., 2026) التي ركزت على "المعلمين" كضحايا للاحتراق، لتنفرد بجعل "مدير المدرسة" هو المركز التشخيصي، مبتعدةً عن الاكتفاء بالمنهج الكمي الصرف السائد في دراسات (Marinac et al., 2025) و (العنزي، 2025)، لتتبنى منهجية مختلطة (Mixed Methods) تجمع بين المسح الكمي والتحليل النوعي العميق الذي يفتقده الميدان في هذا التخصص.
- **ما يميز الدراسة الحالية:** تنفرد بكونها من أوائل البحوث التي تربط "واقع التمكين الممنوح للمدير" بأثره المباشر في "سلامته النفسية" في منطقة المدينة المنورة، متجاوزةً بذلك فجوة دراسات (Adawiah & Putra, 2026) و (Hsieh et al., 2024) التي ركزت على متغيرات وسيطة كإدمان العمل أو المواطنة التنظيمية دون الغوص في الأسباب البنيوية للاحتراق لدى القادة. وتتميز بأصالتها في محاولة تفكيك "مثلث البيروقراطية" الذي رصدته دراسة (Tsang et al., 2022) و (Aravena & González, 2021) كسبب رئيس للضغط، وربطه بالتحولات الحديثة لنظام التعليم السعودي. كما تتميز بقدرتها على دمج الملاحظة الميدانية للباحث حول "طلبات الإعفاء من الإدارة" مع النماذج العالمية كنموذج (JD-R)، لتقديم رؤية واقعية تتجاوز الطرح النظري المجرّد كما في (Adams et al., 2023; Parker & Russo, 2025)، مما يجعلها مرجعاً إجرائياً لصناع القرار في كيفية حماية "رأس المال القيادي" عبر بوابة التمكين الإداري.

3.منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

اتساقاً مع طبيعة الدراسة وأهدافها الرامية إلى فهم عميق وشامل للعلاقة بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي، اعتمدت الدراسة منهجاً مزجياً (Mixed Methods Approach) بتصميمه " الوصفي الارتباطي فالتتابعي الاستكشافي؛ فتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي باستخدام الأداة، ثم عززه بالنوعي (المقابلات) لتفسيرها، وذلك لضمان الحصول على صورة متكاملة للظاهرة المدروسة، وهو ما أوصى به (كريسول، 2019). ففي حين يساعد المنهج الكمي في رصد مستويات المتغيرات والعلاقة بينها وتعميم النتائج، يأتي المنهج النوعي ليغوص في الأعماق، كاشفاً عن المسببات الخفية والسياقات النفسية والاجتماعية التي تحكم هذه العلاقة من وجهة نظر المدراء أنفسهم.



الشكل (3): المنهج المزجي (الوصفي الارتباطي ذي التصميم التتابعي الاستكشافي) المرجع: تصميم الباحث

3-2-مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مدراء مدارس التعليم العام (الحكومية) للبنين في منطقة المدينة المنورة. وبالرجوع إلى أحدث الإحصائيات الرسمية الصادرة عن مركز التعليم ودعم القرار، يقدر حجم مجتمع الدراسة بـ (504) مديراً موزعين على المراحل التعليمية الثلاث، وذلك وفقاً لبيانات (وزارة التعليم، 1445هـ).

3-3-عينة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها، تم اختيار العينة على مرحلتين، هما:

- **العينة الكمية:** تم اختيار عينة عشوائية بسيطة (Simple Random Sampling) من مجتمع الدراسة، ولتحديد الحجم الأمثل للعينة، تم الاستناد إلى معادلة (ستيفن ثامبسون) الإحصائية، وبلغ حجم العينة الفعلي (138) مديراً، ويمثلون ما نسبته (27.4%) من المجتمع الأصلي، وهي نسبة مقبولة إحصائياً لتمثيل المجتمع وتعميم النتائج.
- **العينة النوعية:** تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) مكونة من (17) مديراً ممن أبدوا استعداداً للتعاون ولديهم خبرات إدارية متنوعة، وذلك لإجراء المقابلات المتعمقة معهم بهدف استجلاء الأسباب والمعوقات.

3-3-1-خصائص عينة الدراسة:

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%
المرحلة الدراسية	الابتدائية	15	10.9
	المتوسطة	57	41.3
	الثانوية	66	47.8
الإجمالي		138	100.0

يتبين من الجدول (1) أن عينة الدراسة شملت كافة المراحل التعليمية، حيث جاءت النسبة الأكبر لمدراء المرحلة الثانوية (47.8%)، تليها المرحلة المتوسطة (41.3%)، ثم المرحلة الابتدائية (10.9%)، مما يعكس تنوعاً يخدم أهداف الدراسة في الكشف عن الفروق بين المراحل.

3-4-أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة بشقيها الكمي والنوعي، اعتمد الباحث أداتين رئيستين، هما:

3-4-1-الاستبانة الإلكترونية (الأداة الكمية):

قام الباحث بتطوير استبانة إلكترونية، مستفيداً من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، وتحديداً دراسة (العنزي، 2025) في بناء مقياس التمكين الإداري، ودراسة (Marinac et al., 2025) في بناء مقياس الاحتراق النفسي. وتألفت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين رئيسين:

- **الجزء الأول:** الرسالة التعريفية والبيانات الأولية.
- **الجزء الثاني:** محوري الاستبانة ومجالاتها وعباراتها وكالآتي:

أ. **الاحتراق النفسي:** وتضمن (12) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات (الإنهاك الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الإنجاز).

ب. **التمكين الإداري:** وتضمن (19) عبارة موزعة خمسة مجالات: (تفويض السلطة، فرق العمل، التدريب، الاتصال الفعال، التحفيز).

3-4-2-المقابلة المتعمقة (الأداة النوعية):

تم استخدام " المقابلة شبه المقنن" كأداة لجمع البيانات النوعية من المدراء (عينة الدراسة النوعية). وقد تضمن الدليل مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي صُممت في ضوء الأدبيات السابقة؛ بغرض استيضاح الجوانب الغامضة حول مسببات الاحتراق ومعوقات التمكين، ومنح المشاركين حرية التعبير عن تجاربهم دون التأثر بآراء مسبقة، مما مكن الباحث -بصفته مشاركاً فاعلاً- من الغوص في عمق التجربة الإدارية واستنطاق المسكوت عنه في الاستبانة الرقمية.

3-5-الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة

3-5-1-الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات):

أ. **الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):** للتحقق من صدق بناء الأداة، تم عرضها على (7) من المحكمين في الإدارة وعلم النفس، وتم تجريبها على عينة استطلاعية بلغت (20) مديرا من خارج العينة، وباستخدام التجزئة النصفية تم حساب معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين ارتباط العبارات بالمجال ضمن المحورين (الاحتراق النفسي، والتمكين الإداري) ثم ارتباط المجالات بمحوريهما وانتهاء بارتباط المحورين بالدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (3).

ب. **ثبات الاستبانة (Reliability):** لقياس مدى ثبات الأداة، تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha). ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط والثبات لمحاور الدراسة ومجالاتها:

الجدول (2) نتائج اختباري (Pearson Correlation؛ Cronbach's Alpha) لارتباط وثبات مجالات الاستبانة ومحوريها والدرجة الكلية

م	المحوران والمجالات	عدد العبارات	معاملات الارتباط (R)	معامل الثبات ألفا Alpha
1	الانهاك الانفعالي	4	.833**	0.91
2	تبلد الشعور	4	.827**	0.89
3	نقص الانجاز الشخصي	4	.892**	0.94
	الاحتراق النفسي ككل	12	.778**	0.95
1	تفويض السلطة	4	.670**	0.93
2	فريق العمل	4	.834**	0.87
3	التدريب	3	.658**	0.94
4	الاتصال الفعال	4	.812**	0.94
5	التحفيز	4	.686**	0.76
	التمكين الإداري ككل	19	.724**	0.93
	إجمالي الاستبانة ككل	31	0.94**	0.94

**جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01).

تشير قيم معامل ألفا المرتفعة للمحورين ومجالاتهما، في الجدول (2) إضافة إلى الثبات الكلي للأداة (0.94)، إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والموثوقية، بما ينسجم مع المعايير المنهجية المعتمدة في البحوث التربوية والنفسية. كما أن دلالة معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) تعكس ترابطًا بنائيًا قويًا بين المجالات والدرجة الكلية، مما يدعم صلاحية الأداة لقياس متغيري الاحتراق النفسي والتمكين الإداري بدقة. ويعزز ذلك الثقة في نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها في سياقات تربوية مماثلة.

3-5-2-جودة البحث النوعي (Trustworthiness):

اعتمدت الباحث لضمان صدق المقابلة وثباتها معايير "الموثوقية" (Trustworthiness)، عبر الإجراءات الآتية:

- **المصداقية (Credibility):** بأسلوب (**تدقيق المشاركين/Member Checking**)، بعرض نسخ المقابلات المفرغة على المدراء المشاركين لمراجعتها والتأكد من مطابقتها لما أدلوا به، وتصحيح أي سوء فهم أو عدم دقة في التدوين.
- **التطابقية (Confirmability):** تم الاستعانة بباحث آخر (Peer Debriefing) لمراجعة نتائج تحليل البيانات وتفسيراتها، والبحث عن الحالات السلبية أو المتناقضة لضمان حيادية النتائج وعدم تحيز الباحث.

3-6-الوزن المعياري للإجابات على عبارات الاستبانة:

اعتمدت الدراسة مقياس "ليكرت" الخماسي (Likert Scale) لتحديد درجة استجابة أفراد العينة على العبارات، حيث مُنحت الدرجات كما يأتي: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً/أبداً = 1). ولتفسير المتوسطات الحسابية للنتائج، تم استخدام طول الفئة المحسوب بالمعادلة: (الدرجة القصوى - الدرجة الدنيا) / عدد الفئات = (5 – 1=4÷ 5 = 0.80). وبذلك، تم تصنيف مديات المتوسطات وكما يبينها الجدول (3):

الجدول (3) مديات المتوسطات الحسابية والتقديرات اللفظية المقابلة لها المعتمدة في تفسير نتائج البحث

البيانات عند الإدخال	مديات المتوسطات الحسابية	التقدير اللفظي لدرجة الممارسة / الموافقة
1	1.80 - 1.00	منخفضة جداً
2	2.60 - 1.81	منخفضة
3	3.40 - 2.61	متوسطة
4	4.20 - 3.41	عالية
5	5.00 - 4.21	عالية جداً

3-7-المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات

لتحليل البيانات المتجمعة من عينة الدراسة بشقيها، والإجابة عن تساؤلاتها، تم اتباع المسارين الآتيين:

3-7-1-المعالجة الإحصائية (للبيانات الكمية):

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.28)، وبرنامج (AMOS v.21)، وذلك بتوظيف الأساليب الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.
- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation):** لضمان الاتساق الداخلي للأداة، وكشف العلاقة بين المتغيرين.
- **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- **المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية:** لتحديد مستوى استجابات أفراد العينة وترتيبها.
- **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA):** للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة.
- **اختبار شيفيه (Scheffe Test):** للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق.
- **الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression):** لفحص أثر التمكين الإداري في الاحتراق النفسي.

3-2-7-التحليل الاستقرائي (للبيانات النوعية):

اتساقاً مع طبيعة البيانات النصية المستخلصة من المقابلات، استخدم الباحث "التحليل الموضوعي الاستقرائي" (Inductive Thematic Analysis)، والذي تم يدوياً بالتدرج من العام إلى الخاص، وفق الإجراءات الآتية:

- **الانغماس في البيانات:** من خلال مراجعة جميع المقابلات المسجلة وقراءتها بتمعن لتكوين فهم شمولي للسياق.
- **التفريغ النصي:** كتابة المقابلات نصياً (Verbatim) كما وردت على ألسنة المدراء لضمان الدقة.
- **الترميز والتصنيف:** تحليل النصوص لتحديد الوحدات المعنوية، وتصنيف كل مقابلة إلى فئات فرعية (Codes) تعكس الأفكار الرئيسة.
- **بناء الموضوعات (Themes):** تجميع الفئات المتشابهة لاستخلاص النتائج النهائية وكتابتها بلغة علمية رصينة تجيب عن تساؤلات الدراسة النوعية.

4. نتائج الدراسة

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما واقع الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات مقياس الاحتراق النفسي ومجالاته الفرعية، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مجالات الاحتراق النفسي والكلي مرتبة تنازليا

م	مجالات الاحتراق النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتراق
1	الإنهاك الانفعالي	2.82	0.920	1	متوسط
2	تبلد الشعور	2.21	0.902	2	منخفض
3	نقص الإنجاز الشخصي	1.95	0.993	3	منخفض
-	الاحتراق النفسي ككل	2.32	0.799	-	منخفض

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن مستوى الاحتراق النفسي الكلي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة جاء منخفضًا، بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وانحراف معياري (0.799)، مما يعكس درجة محدودة من التعرض لمظاهر الاحتراق النفسي. وعلى مستوى المجالات الفرعية، تصدّر مجال الإنهاك الانفعالي الترتيب الأول بمتوسط (2.82) وبمستوى متوسط، في حين جاء مجالا تبلد الشعور ونقص الإنجاز الشخصي بمستويين منخفضين، بمتوسطين (2.21) و(1.95) على التوالي، وبذلك فالاستنزاف العاطفي يمثل المجال الأكثر حضورًا بين مجالات الاحتراق، دون أن يترافق ذلك مع اتجاهات سلبية نحو الآخرين أو تدهور في تقدير الذات المهنية. وتدعم هذه النتائج تفسيرًا مفاده أن الضغوط الإدارية اليومية قد تؤدي إلى إرهاق انفعالي نسبي، إلا أن مديري المدارس لا يزالون يحتفظون بمستوى مقبول من الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية، مما يشير إلى قدرة تكيفية وتنظيمية تحد من تطور الاحتراق إلى مستوياته المتقدمة.

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة تم استخراج المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على محور التمكين الإداري ومجالاته، والنتائج كما يبينها الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مجالات التمكين الإداري والكلي مرتبة تنازليا

م	مجالات التمكين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التمكين
1	فريق العمل	4.53	0.567	1	عالٍ جداً
2	الاتصال الفعال	4.52	0.685	2	عالٍ جداً
3	التحفيز	4.23	0.431	3	عالٍ جداً
4	التدريب	4.22	0.866	4	عالٍ جداً
5	تفويض السلطة	3.57	1.060	5	عالٍ
-	التمكين الإداري ككل	4.21	0.521	عالٍ جداً	

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن مستوى التمكين الإداري الكلي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة جاء مرتفعًا جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (4.21) وانحراف معياري (0.521)، مما يعكس إدراكًا عاليًا لتوافر ممارسات التمكين في البيئة المدرسية. وعلى مستوى المجالات الفرعية، تصدّر مجال فريق العمل الترتيب الأول بمتوسط (4.53)، تلاه مجال الاتصال الفعال بمتوسط (4.52)، وكلاهما بمستوى عالٍ جدًا، وأخيراً تفويض السلطة بمتوسط (3.57) وبمستوى عالٍ. ويتبين أن ممارسات التمكين تتجلى بصورة أقوى في الجوانب التشاركية والعلاقاتية (العمل الجماعي والتواصل)، مقارنة بالجوانب الهيكلية المرتبطة بالصلاحيات واتخاذ القرار. وتدعم هذه النتائج تفسيرًا مفاده أن الثقافة التنظيمية المدرسية تميل إلى تعزيز التفاعل والتعاون والتحفيز والتدريب، في مقابل بقاء بعض القيود الإدارية أو المركزية التي قد تحد من التفويض الكامل للسلطات، بما يتسق مع ما أشارَت إليه مشكلة الدراسة حول التحديات البيروقراطية.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة لواقع الاحتراق النفسي لديهم والتمكين الإداري تعزى لمتغير المرحلة؟".

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المدراء وفقاً للمراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية). والنتائج كما يبينها الجدول (6):

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق بين وجهات نظر العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (Sig)	تفسير الدلالة
الاحتراق النفسي	بين المجموعات	12.714	2	6.357	11.471	.000	دالة
	داخل المجموعات	74.811	135	.554			
	المجموع	87.525	137				
التمكين الإداري	بين المجموعات	1.523	2	.761	2.882	.059	غير دالة
	داخل المجموعات	35.665	135	.264			
	المجموع	37.188	137				

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة حول واقع التمكين الإداري تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (Sig = 0.059)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$). ويُفهم من ذلك أن إدراك المدراء لممارسات التمكين الإداري متقارب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بما يعكس توحّد الأطر التنظيمية واللوائح الوزارية التي تنظم الصلاحيات والمسؤوليات عبر مختلف المراحل التعليمية.

وفي المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F = 11.471) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)، مما يشير إلى اختلاف مستويات الاحتراق

النفسي بين المدراء باختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها. وتؤكد هذه النتيجة أهمية السياق الوظيفي والمهني المرتبط بكل مرحلة دراسية في تشكيل الضغوط النفسية التي يتعرض لها المدراء. وبناءً على ذلك، تم اللجوء إلى اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين المراحل، بما يضمن دقة تفسير الفروق الإحصائية ويعزز الصلاحية المنهجية للنتائج. كما نستعرضها في الجدول (7):

الجدول (7): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعا لمتغير الاحتراق النفسي

المحور	المرحلة (I)	المرحلة (J)	فرق المتوسط (I-J)	الدلالة
الاحتراق النفسي	المتوسطة	الابتدائية	.634*	دالة
		الثانوية	.612*	دالة

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

توضح نتائج "شيفيه" بالجدول (7) أن الفروق في الاحتراق النفسي دالة إحصائيًا ولصالح المرحلة المتوسطة، إذ بلغ الفرق في المتوسطات (.634) مقارنة بالابتدائية و(.612) مقارنة بالثانوية عند مستوى (0.05). ويُفسَّر هذا الارتفاع بحجم التحديات السلوكية والتربوية المرتبطة بمرحلة المراهقة لدى طلاب المتوسطة، مما يزيد من الضغوط الإدارية والنفسية على المدراء مقارنة بنظرائهم في الابتدائية والثانوية. وتدعم هذه النتائج ضرورة تصميم برامج دعم نفسي وإداري تستهدف المدراء العاملين في المرحلة المتوسطة لتخفيف الاحتراق النفسي وتعزيز كفاءتهم الإدارية.

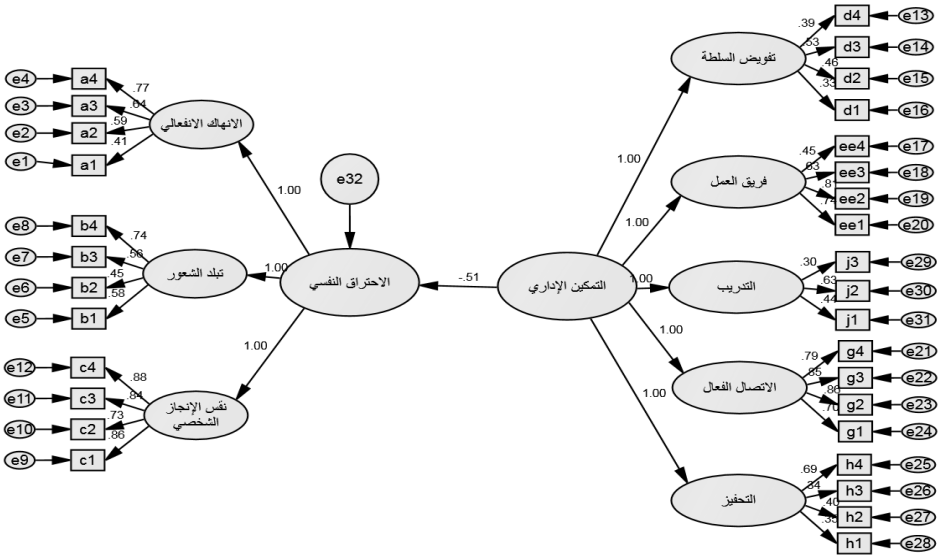
4.4.نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: "ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة والتمكين الإداري من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال، والتأكد من طبيعة العلاقة تم استخدام تحليل المسار (Path Analysis) باستخدام برنامج (AMOS v.21)، لتقدير حجم واتجاه التأثير المباشر لـ(**التمكين الإداري**) في (**الاحتراق النفسي**). وكما يبينها الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل المسار للعلاقة بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي

المسار	نوع العلاقة	معامل التأثير المعياري (β)	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة (C.R)	الدلالة (Sig)	تفسير الدلالة
التمكين الإداري --> الاحتراق النفسي	مباشر	-.515	-	-3.112	.002	دالة

تشير نتائج تحليل المسار إلى وجود علاقة أثر عكسية (سلبية) قوية ودالة إحصائيًا بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة، حيث بلغ معامل التأثير المعياري (β = -0.515) مع قيمة تائية حرجة (C.R = -3.112) ودلالة (Sig = 0.002). وتعني أن زيادة مستوى التمكين الإداري بوحدة واحدة يرتبط بانخفاض الاحتراق النفسي بمقدار 0.515 وحدة تقريبًا، وهو ما يؤكد دور التمكين الإداري كعامل وقائي يحمي المدراء من الاستنزاف النفسي. وتعكس النتائج أن المدراء الذين يتمتعون بصلاحيات واسعة، ويعملون ضمن فرق فعالة، ويحصلون على تحفيز مناسب، يكونون أكثر قدرة على إدارة الضغوط النفسية وتحويلها إلى طاقة إيجابية للإنجاز. وتدعم هذه النتائج فرضية الدور الحاسم للتمكين الإداري في الحد من الاحتراق النفسي، كما تؤكد أهمية تعزيز ممارسات التمكين في جميع المراحل التعليمية لضمان سلامة الأداء الإداري والوظيفي. وتتبين طبيعة العلاقة بشكل أفضل كما يبينها الشكل (4).



الشكل (4): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود علاقة بين الاحتراق النفسي والتمكين الإداري

4-5-نتيجة الإجابة عن السؤال الخامس: " ما أسباب الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة والحد من التمكين الإداري من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال، تم تحليل مضامين المقابلات المعمقة التي أجريت مع (17) مديراً، وتم استخلاص الفئات الرئيسة وكما يبينها الجدول (9):

الجدول (9): خلاصة بأسباب الاحتراق النفسي ومعوقات التمكين الإداري، والمقترحات التطويرية من وجهة نظر مديري المدارس

م	مسببات الاحتراق النفسي	معوقات التمكين الإداري	المقترحات التطويرية
1	تضارب الأدوار والمركزية: كثرة التعاميم المتناقضة وتداخل الصلاحيات بين الجهات الإشرافية مما يربك سير العمل المدرسي.	الثقافة التنظيمية السائدة: سيادة ثقافة الخوف من الخطأ والتنفيذ الحرفي للتعليمات التي تقلل روح المبادرة.	منح المدراء ميزانيات تشغيلية مستقلة ومرنة تمكنهم من إدارة الموارد بشكل فعال.
2	الأعباء الإدارية: طغيان الجانب الإجرائي والورقي على المهام الفنية والقيادية، مما يستنزف وقت وجهد المدير.	مقاومة التغيير: مواجهة بعض المعلمين والإداريين أساليب العمل الحديثة القائمة على التفويض والمشاركة.	تفعيل الحوافز المادية والمعنوية للمدراء المتميزين لتعزيز الدافعية وتحفيز الأداء.
3	ضعف الكوادر المساندة: نقص في الكوادر الإدارية المؤهلة (وكلاء ومرشدين)، مما يضع عبء التشغيل الكامل على المدير بمفرده.	نقص التدريب النوعي: قلة البرامج التدريبية التطبيقية التي تؤهل المدراء لممارسة التمكين بشكل احترافي.	إعادة هندسة العمليات الإدارية لتقليل البيروقراطية والاعتماد على التقنية وتسهيل اتخاذ القرار.
4	المسؤولية دون سلطة: شعور المدير بتحمل المسؤولية الكاملة عن أخطاء المعلمين أو الطلاب دون أدوات رادعة أو تحفيزية كافية.	-	توفير برامج دعم نفسي ومهني دورية للقيادات المدرسية لتعزيز القدرة على إدارة الضغوط.

تشير نتائج المقابلات في الجدول (9) إلى أن الاحتراق النفسي لدى المدراء مرتبط بالبيروقراطية، الأعباء الورقية، وضغط المسؤوليات، بينما تحد هذه العوامل من فعالية التمكين الإداري. ومن ثم، يوصى بتطبيق استراتيجيات عملية تشمل منح الصلاحيات والموارد اللازمة، تعزيز برامج التدريب التطبيقي، تحفيز الأداء، إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتوفير دعم نفسي ومهني دوري للمدراء، بهدف تعزيز قدراتهم القيادية وتقليل الضغوط النفسية الناتجة عن أعباء العمل.

5. مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

5-1-مناقشة و اقع الاحتراق النفسي: أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للاحتراق النفسي لدى مديري المدينة المنورة جاء بتقدير (منخفض)، وهو ما يختلف عن النتائج "المقلقة" التي رصدها (Alahmed, 2024) و (Marinac et al., 2025)، ويعزو الباحث ذلك لفاعلية برامج الدعم والقيادة المعتنية (حمدان، 2026) التي بدأت تؤتي ثمارها محلياً. ومع ذلك، سجل بُعد "الإنهاك الانفعالي" مستوى (متوسطاً)، متوافقاً مع دراسة (سمادي وآخرون، 2025) ودراسة (Aravena & González, 2021) التي أكدت أن ضغوط العلاقات والبيروقراطية تظل المصدر الأول للاستنزاف، حتى في البيئات المستقرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه (Parker & Russo, 2025) من أن الاحتراق حالة مركبة لا تعني بالضرورة الانهيار التام، بل تبدأ بإجهاد عاطفي تدريجي، وهو ما أكدته المقابلات في دراستنا حول "الأعباء الإدارية" و"العمل العاطفي" المكثف الذي حذر منه (Adams et al., 2023) و (Coşkun et al., 2025).

5-2-مناقشة و اقع التمكين الإداري: كشفت النتائج عن مستوى ممارسة (عالٍ جداً) للتمكين الإداري، لاسيما في "فرق العمل" و"الاتصال الفعال"، وهو ما يمثل طفرة نوعية مقارنة بدراسات (العنزي، 2025) و (أنديجاني، 2024) التي سجلت مستويات (متوسطة). ويعكس هذا التطور أثر "الرشاقة التنظيمية" التي رصدتها دراسة (الزهراني، 2025) في البيئة السعودية الحديثة. إلا أن بقاء "تفويض السلطة" في المرتبة الأخيرة وبتقدير (عالٍ) فقط يتقاطع مع مخاوف (العنزي، 2023) و (Tsang et al., 2022) حول استمرار جذور المركزية، حيث أكدت المقابلات أن "الخوف من المساءلة" لا يزال يمثل حاجزاً نفسياً يعيق التمكين الكامل، تماشياً مع ما طرحه (Skaalvik & Skaalvik, 2023) حول أهمية إشباع الحاجة للاستقلالية لضمان جودة الأداء.

5-3-مناقشة العلاقة الارتباطية وتأثير المتغيرات: أثبتت الدراسة وجود علاقة عكسية قوية، حيث إنه كلما زاد التمكين انخفض الاحتراق، وهي نتيجة تتسق تماماً مع "النماذج الهيكلية" العالمية (Curelaru et al., 2026; Kandemir, 2025; Khan et al., 2025) والمحلية (سمادي وآخرون، 2025)، مما يعزز فرضية أن التمكين هو "الترياق" للبيروقراطية المسببة للاحتراق (Tsang et al., 2022). كما تبين وجود فروق لصالح مديري المرحلة المتوسطة كأكثر عرضة للضغوط، وهو ما يفسره نموذج (JD-R) في دراسة (Adawiah & Putra, 2026) ودراسة (Sun & Yin, 2026) بزيادة "متطلبات الوظيفة" في هذه المرحلة الحرجة من نمو الطلاب، مما يضاعف "عدوى الضغوط" بين المدير والمعلمين.

5-4-مناقشة الأسباب والمعوقات (النتائج النوعية): عززت المقابلات المعمقة الفهم النوعي لنتائج الاستبانة؛ حيث شخص المدراء "الفجوة بين المسؤولية والسلطة" كسبب رئيس للاحتراق، وهو ما يتوافق مع نظرية "توازن الموارد" في دراسة (Hatfield & Kuvaas, 2026) و (Teyfur, 2021). إن الشعور بالعجز عن تحقيق الأهداف المرجوة بسبب محدودية الصلاحيات هو جوهر ما وصفته دراسة (Eranıl et al., 2026) بـ "الاحتراق العاطفي المؤدي لترك القيادة". كما أن ربط "الخوف من المساءلة" بإعاقة التمكين يتقاطع مع نتائج (Hsieh et al., 2024) و (الرواشدة والطعاني، 2022) حول أهمية "الثقة التنظيمية" كمتوسط جوهري لنجاح أي ممارسة تمكينية، مما يستوجب توفير "وحدات دعم نفسي ومهني" تحمي قادة المدارس بالمدينة المنورة من "الإنهاك الصامت" وتدعم صلابتهم النفسية في مواجهة تحولات 2025م.

6-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

6-1-استنتاجات البحث

في ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. التمكين الإداري الفعّال هو حاجز الصد الأول والوقاية الأقوى ضد أعراض الاحتراق النفسي المهني.
2. فجوة "المسؤولية مقابل السلطة" هي المسبب الجوهري لارتفاع مؤشرات الإنهاك الانفعالي لدى المديرين.
3. تفويض الصلاحيات يمثل أضعف حلقات التمكين محلياً بسبب غلبة النمط المركزي والخوف من المساءلة.
4. مديرو المرحلة المتوسطة هم الفئة الأكثر استهدافاً بضغوط العمل وعرضة للاحتراق النفسي والمهني.
5. جودة الاتصال والعمل بروح الفريق تعوض جزئياً نقص الصلاحيات وتخفض من حدة التوتر.
6. الاحتراق النفسي "حالة متدرجة" تبدأ بالإنهاك العاطفي قبل وصولها لمرحلة تبلد المشاعر التام.
7. استقرار المناخ المدرسي مرهون بالسلامة النفسية للمدير وقدرته على إدارة الضغوط التنظيمية بكفاءة.
8. برامج التدريب الحديثة ساهمت في رفع وعي المديرين بأساليب القيادة التمكينية والرشاقة التنظيمية.
9. العلاقة العكسية بين التمكين والاحتراق ثابتة علمياً وميدانياً باختلاف الثقافات والمراحل التعليمية المتنوعة.
10. التحول التعليمي 2025م يتطلب مراجعة هيكلية لمنظومة الصلاحيات لدعم استدامة القيادة المدرسية بنجاح.

6-2-توصيات البحث ومقترحاته

1. منح مديري المدارس صلاحيات مباشرة في إدارة الميزانية التشغيلية وتقييم الكوادر لردم فجوة السلطة والمسؤولية.
2. إنشاء وحدات دعم نفسي ومهني بإدارات التعليم توفر خطوطاً ساخنة وبرامج تنفيس انفعالي لقادة المدارس.
3. إلزام المديرين بتأهيل صف قيادي ثانٍ وجعل "مستوى تفويض السلطة" مؤشر أداء سنوياً رسمياً للمدرسة.
4. تشكيل فرق تدخل ميداني لمساندة مديري المتوسطة في معالجة المشكلات السلوكية والتربوية الطلابية المعقدة.
5. سد العجز في الكوادر الإدارية والتعليمية لضمان وجود فريق عمل متكامل يتيح للمدير ممارسة مهامه.
6. استبدال الدورات النظرية بورش تطبيقية لإدارة الضغوط، والذكاء العاطفي، والتعامل مع الاستفزازات المهنية.
7. تحويل التذمر الوظيفي إلى مقترحات بناءة عبر قنوات اتصال رسمية تحمي البيئة من عدوى المشاعر السلبية.
8. إطلاق جائزة "المدير المُمكّن" السنوية وربطها بحوافز مادية ومعنوية للمدارس ذات البيئة الجاذبة والمستقرة.
9. تنظيم ملتقيات دورية للمديرين تهدف لتبادل قصص النجاح في التمكين الإداري وتوفير الدعم الاجتماعي.
10. أتمتة المهام البيروقراطية الروتينية لتقليل الجهد الذهني والبدني وتفريغ المدير للقيادة التربوية والنمو المهني.
11. تدريب المدراء على تقنيات "الفصل النفسي" بين ضغوط العمل والحياة الخاصة لتعزيز مرونتهم النفسية.
12. تعزيز ثقافة الإيجابية المؤسسية من خلال برامج توعوية تبني جسور الثقة بين المشرفين ومديري المدارس.
13. **ونظرا لما لمسه الباحث من فجوة بحثية في الموضوع يقترح إجراء دراسات مكملة وتحديدا الآتي:**

1) دور الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين الإداري والاحتراق النفسي لدى القيادات التربوية.
2) تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمديري المدارس بالمدينة المنورة في ضوء نماذج القيادة الرشيقة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، فيوليت فؤاد.، خليل، نيفين صباح.، والسيد، منار السيد. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، (142)، 501–520. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1467561
2. الأحمدي، وليد عامر، وياسين، رضوان طه. (2025). التمكين الإداري لمدراء المدارس الابتدائية وعلاقته بالاستقرار الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في مركز محافظة نينوى من وجهة نظرهم. ***مجلة دامو لعلوم الرياضة، 2***(4)، 92–109. https://doi.org/10.64002/z7q4r679
3. آل هيزع، حسن عبد الله. (2025). دور التمكين الإداري في تحقيق التميز المؤسسي بإدارة تعليم محايل عسير. ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 17***(1)، 531–566. https://jehs.journals.ekb.eg/article_46470.html
4. أنديجاني، جميلة عبدالباقي. (2024). دور مجالات التمكين التنظيمي في عملية اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس الأهلية بالمدينة المنورة. ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية بجامعة دمنهور 16***(3)، 331–371. من: https://search.mandumah.com/Record/1484323
5. البقمي، نجلاء مرزوق. (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشرورة. ***مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 1***(9)، 53–119. https://doi.org/10.53285/artsep.v1i9.180
6. جوهر، إيناس سيد. (2021). رأس المال النفسي وعلاقته بالتمكين النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. ***مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 13***(48)، 475–534. https://doi.org/10.21608/fthj.2021.204033
7. حمدان، أنس. (2026). أثر برنامج معرفي في تذويت مفهوم القيادة المعتنية لدى مدراء المدارس الأهلية في شرقي القدس. ***المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والطبيعية، 7***(1)، 377–401. https://doi.org/10.53796/hnsj71/23
8. حمزة، بسام علي. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية لمهارات العلاقات الإنسانية وعلاقتها بتمكين المعلمين. ***المجلة التربوية الأردنية، 9***(1)، 45–78. https://search.shamaa.org/Record/129112
9. الرواشدة، سحر رشيد.، والطعاني، حسن أحمد. (2022). التمكين الإداري لدى مديري المدارس وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6***(11)، 30–55. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S290821
10. زغيبي، محمد أحمد. (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين والمرشدات بإدارة تعليم صبيا. ***مجلة أبحاث- جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، 17***(17)، 304–339. استرجع من: https://ojs.abhath-ye.com/index.php/OJSABAHATH-YE/article/view/97
11. الزهراني، صالحة عيظة. (2025). الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 22***(13)، 255–289. https://doi.org/10.56793/pcra2213255
12. سعيد، فداء موفق.، والشرمان، منيرة محمود. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لمبادئ التمكين الإداري للمعلمين. ***المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 9*** (ملحق)، 204–227. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1490692
13. سلامة، محمد. (2020). ***درجة التمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس والمعلمين بمحافظات غزة***. جامعة القدس المفتوحة (رسالة ماجستير). https://dspace.qou.edu/bitstream/194/2660/1/Mohammad_Salama.pdf
14. سيد، سعاد كامل. (2024). النموذج البنائي للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الاستباقية وكل من التمكين النفسي والاندماج الوظيفي والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40***(6)، 201–278. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1502499
15. العازمي، منيرة جعيلان. (2021). مدى توافر مجالات التمكين الإداري لدى مدراء مدارس التعليم العام ومعوقات تطبيقه في الكويت. ***مجلة العلوم التربوية، بكلية التربية بالغردقة، 4***(1)، 121–192. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1292199

16. العامري، راضية عبد السلام.، بركات، نوال سعيد .، وصميدة، سميرة منصور. (2022). التمكين الإداري وأثره في تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بمراقبة الخدمات المالية غريان. ***مجلة الدراسات الاقتصادية، جامعة سرت، 5***(3)، 200–225. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1313454

17. عطون، ولاء إبراهيم. (2024). دور التمكين الإداري في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة القدس الشرقية. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 15***(45)، 34–47. https://doi.org/10.339077/1182-015-045-003

18. عنزان، نورة خالد. (2023). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى القِيَادَات النِّسَائِيَّة بوزارة التعلِيم مِن وجهَة نَظَرهن. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7***(2)، 1-26. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Z270822

19. العنزي، محمد جربوع. (2025). واقع ممارسة مجالات التمكين الإداري لدى قيادات إدارات التعليم. ***مجلة العلوم التربوية والإنسانية***، (45)، 95 – 137. https://doi.org/10.33193/JEAHS.45.2025.638

20. العنزي، منى مطلق. (2023). التمكين الإداري لدى القيادات النسائية بمدارس المرحلة الثانوية في حفر الباطن ومعوقات تطبيقه الاجتماعية والثقافية والبيئية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7***(15)، 58–75. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N241122

21. كحيل، رانيا تاج الدين.، وكحيل، رحاب تاج الدين. (2025). تحديات التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام في مكتب ملز في الرياض. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب، 4***(9)، 10-35. https://doi.org/10.59992/IJESA.2025.v4n9p1

22. كريسول، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية*، ترجمة: عبد المحسن القحطاني، دار المسلة للنشر والتوزيع.

23. مركز التعليم ودعم القرار السعودي. (1445هـ). ***إحصائيات التعليم***. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مسترجع من: https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

24. المعاني، عبد الله أحمد.، العبادي، محمد علي، والخصاونة، خالد محمود. (2023). مستوى التمكين الإداري وعلاقته بالأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية. ***مجلة كلية التربية/ جامعة طنطا، 84***(3)، 95–130. https://journals.ekb.eg/article_287481.html

25. نواز، آلاء. (2024). ***الدليل الإرشادي في القيادة التربوية***. (ط1). تكوين للنشر والتوزيع. الرياض.

26. الهزاني، إيمان تركي. (2022). استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي لدى قائدات المدارس بمدينة الرياض. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6***(28)، 106–127. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N221121

27. هواري، معراج عبد القادر.، والقرني، أحمد محمد. (2023). دور آليات التمكين في التقليل من الاحتراق الوظيفي بالتطبيق على الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة. المجلة العربية للإدارة، ***المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 43***(2)، 277–302. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/1505232

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

1. Adams, C. M., Adigun, O. B., & Fiegener, A. (2025). The school principal, teacher burnout, and need-supportive conversation. ***Leadership and Policy in Schools, 24***(2), 421–435. https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2289017
2. Adams, J., Smith, L., & Brown, K. (2025). *Empowered, accountable, and committed? Applying self-determination theory to examine workplace dynamics*. ***BMC Psychology***. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02968-7
3. Adawiah, A., & Putra, A. H. P. K. (2026). Exploring the mediating role of psychological resilience in enhancing employee empowerment and organizational commitment: A dual-theory approach PsyCap and JD-R perspective. ***International Review of Management and Marketing, 16***(1), 369–390. https://doi.org/10.32479/irmm.19645
4. Alahmed, T. (2024). Burnout of special education teachers in Saudi Arabia's inclusive education schools. ***Frontiers in Education, 9,*** 1489820. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1489820
5. Aravena, F., & González, Á. (2021). 'Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. ***International Journal of Educational Development, 84***, 102399. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102399

6. Barth, A., Tsemach, S., & Benoliel, P. (2025). Principals' participative leadership and teachers' burnout and job satisfaction, before, during and after the COVID-19 pandemic: A trend study. ***International Journal of Educational Management,*** 1–16. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2025-0331
7. Bin Bakr, M., & Alfayez, A. (2022). Transformational leadership and the psychological empowerment of female leaders in Saudi higher education: an empirical study. ***Higher Education Research & Development, 41***(6), 1805–1820. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1969538
8. Cevik, M. S., & Dogan, E. (2025). Is there a significant relationship between the empowering leadership behaviors of school principals and the psychological resilience of teachers? ***BMC Psychology, 13***(1), Article 17. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02330-3
9. Çevik, M. S., & Doğan, E. (2025). Is there a significant relationship between the empowering leadership behaviors of school principals and the psychological resilience of teachers? Understanding the moderating effects of gender and length of time spent with the school principal. ***BMC Psychology, 13***(1), 17. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02330-3
10. Çevik, M. S., & Memiş, Ö. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: The mediating role of organizational ostracism. ***The Asia-Pacific Education Researcher, 34***, 777–791. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6
11. Coşkun, B., Katıtaş, S., & Eriçok, B. (2025). Emotional labor, job-related stress, and burnout in school leadership: insights from educational administrators. ***Research, 13***, (818). https://doi.org/10.1186/s40359-025-02987-4
12. Curelaru, M., Huţul, T.-D., & Zamfir, A. L. (2026). Burnout and job satisfaction among high school teachers: A structural equation modeling approach. ***Teaching and Teacher Education, 172***, 105361. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105361
13. Dehne, M., Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., & Zee, M. (2025). Under pressure? Exploring the moderating and mediating role of principal–teacher relationships in primary and secondary school teachers' burnout symptoms. ***Learning Environments Research, 28***, (64). https://doi.org/10.1007/s11218-025-10023-x
14. Eranıl, A. K., Gürbüz, E., & Gül, S. (2026). From leadership to teaching: Exploring the personal, organizational, and emotional dimensions of school leadership attrition in Türkiye. ***International Journal of Educational Research, 135***, 102868. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102868
15. Gebremariam, T. T., & Tsegay, K. T. (2025). Strategies principals used to develop teachers' psychological empowerment in primary schools, Ethiopia: qualitative study. ***Current Psychology, 44***, 864–881. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07566-9
16. Hasan, M. H. A., & Ayik, A. (2022). Examining the relationship between teachers' motivation and burnout levels in Yemen. ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 6***(42), 138–164. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H250522
17. Hatfield, J. L., & Kuvaas, B. (2026). Perceiving goals as invariable: The mediating role of job autonomy, self-efficacy on Norwegian teachers' and principals' intrinsic motivation, burnout, and turnover intention. ***Learning and Instruction, 102***, 102306. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102306
18. Hsieh, C.-C., Li, H.-C., Liang, J.-K., & Chiu, Y.-C. (2024). Empowering teachers through principals' emotional intelligence: Unlocking the potential of organizational citizenship behavior in Taiwan's elementary schools. ***Acta Psychologica, 243***, 104142. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104142

19. Kandemir, A. (2025). The mediating function of organizational commitment in the relationship between teachers' job satisfaction and principals' empowering leadership. ***Acta Psychologica, 260***, 105715. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105715
20. Khan, H. S., Chughtai, M. S., & Zhiqiang, M. (2025). Empowering leadership and occupational burnout: The moderated mediation model. ***BMC Psychology, 13***(1), 378. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02492-8
21. Leiter, M. P., & Cooper, C. L. (Eds.). (2023). *Burnout while working: Lessons from pandemic and beyond* (1st ed.). Routledge. https://www.routledge.com/Burnout-While-Working-Lessons-from-Pandemic-and-Beyond/Leiter-Cooper/p/book/9781032158747
22. Leithwood, K., & Hopkins, D. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. ***Education Sciences, 11***(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377
23. Liu, L., Li, K., Yue, L., & Arshad, M. Z. (2025). Burnout and leadership in special education: A sustainable approach through the lens of SDG 3 and SDG 4. ***Acta Psychologica, 259***, 105421. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105421
24. Liu, L., Yang, C., & Huang, D. (2021). How do empowered leaders influence the job satisfaction of kindergarten teachers in China? Evidence from mediation analysis. ***Frontiers in Psychology, 11***, 586943. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586943
25. Marinac, A. M., Maras, A., & Liščić, Z. (2025). Professional burnout of elementary school principals. ***Hungarian Educational Research Journal, 15***(3), 333–346.https://doi.org/10.1556/063.2024.00294
26. Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2018). *Burnout: A review of theory and measurement.* ***International Journal of Environmental Research and Public Health, 19***(3), 1780. https://www.mdpi.com/1660-4601/19/3/1780
27. McConnell, J. W., & Swanson, P. (2024). The impact of teacher empowerment on burnout and intent to quit in high school world language teachers. ***NECTFL Review, 92***, 103–127. **https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1418136.pdf**
28. Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: The mediating role of organizational ostracism. ***The Asia-Pacific Education Researcher, 34***(4), 777–791. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00910-3
29. Parker, G., & Russo, N. (2025). Current issues in relation to burnout's definition, measurement, prevalence and management: A narrative review. ***Psychiatry Research, 352***, 116709. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2025.116709
30. Rave, R., Itzchakov, G., Weinstein, N., & Reis, H. T. (2023). How to get through hard times: Principals' listening buffers teachers' stress on turnover intention and promotes organizational citizenship behavior. ***Current Psychology, 42***, 24233–24248. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03529-6
31. San Martin, T. L. (2023). *A leadership playbook for addressing rapid change in education: Empowered for success* (1st ed.). Eye On Education; Routledge. https://www.routledge.com/9781032396675
32. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction. ***Social Psychology of Education, 26***(5), 1227–1244. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09788-4
33. Smadi, M. A. L. M., & AL-Otaibi, M. M. (2024). The support of teachers influencing technology integration in social studies teaching in Jordanian school. ***Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 22***(2), 10235–10241. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00772

34. Smadi, M. A. L. M., Alshahrani, N. A. F., Almekhlafi, M. S. K., & Alshammari, M. S. M. (2025). The role of administrative empowerment in reducing job burnout among female public school principals in Jubail governorate. ***Frontiers in Education, 10,*** 1537068. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537068
35. Sun, Y., & Yin, H. (2026). The contagious relationship between principals' stress and teachers' occupational well-being: A multilevel mediation analysis. ***Teaching and Teacher Education, 172***, 105364. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105364
36. Tahir, L. M., Yunus, W. M. A. W. M., & Rosli, M. S. (2025). Stress and mental health among school principals: A scoping review. ***School Mental Health. Advance online publication***. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09825-3
37. Tankutay, H. K., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. ***British Educational Research Journal, 51***(3), 1255–1270. https://doi.org/10.1002/berj.4125
38. Teyfur, M. (2021). Investigation of professional burnout levels of secondary school administrators according to some variables. ***Psycho-Educational Research Reviews, 10***(3), 44–56. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.04
39. Töre, E., & Uzun, B. (2024). The effect of empowering leadership characteristics of school principals according to teachers' perceptions on teachers' psychological ownership and work engagement. ***Participatory Educational Research, 11***(3), 165–183. https://doi.org/10.17275/per.24.40.11.3
40. Tsang, K. K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. ***Sustainability, 14***(4), 2047. https://doi.org/10.3390/su14042047
41. Yalçın, M. T., Atasoy, R., & Göçen, A. (2025). Trust, professionalism and empowerment: How school leaders shape instructional practices. ***European Journal of Education, 60***(2), Article e70087. https://doi.org/10.1111/ejed.70087

Publishing and Ethical Statements / بيانات النشر والالتزام الأخلاقي

N	Publication Data in English		بيانات النشر بالعربية	م
1	Author Contribution:	Sole Author: Design, methodology, data collection, analysis, and final draft.	الباحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	1 مساهمة الباحث:
2	Conflict	No conflicts of interest.	لا يوجد تضارب مصالح.	2 تضارب المصالح:
3	Funding	Self-funded (No external grant).	تمويل ذاتي (لا يوجد دعم خارجي).	3 التمويل:
4	Copyright Licensed under:	(CC BY-NC-ND)		4 حقوق النشر مرخص بموجب:
5	ReviewProcess:	Double-blind peer review.	تحكيم مزدوج التعمية.	5 آلية التحكيم:
6	Plagiarism Check:	Verified via (iThenticate).	تم الفحص عبر (iThenticate).	6 فحص الانتحال:
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	7 إتاحة البيانات:

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 74- 98
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 74- 98
استلام: 2026/01/02 قبول: 01/28 نشر: 2026/01/31

معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك[1][2]

Obstacles to Academic Freedom in Graduate Programs at the College of Arts and Education at University of Tabuk[3]

أ. سامي منصور العنزي
باحث بالدكتوراه|| تخصص قيادة وإدارة تربوية || كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك || وزارة التعليم || السعودية
Email: Dr.samy105@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0006-2679-6766 || Mobile: 00966537617136

أ.د/ سعود عيد العنزي
أستاذ دكتور الإدارة والتخطيط التربوي|| كلية التربية والآداب|| جامعة تبوك|| المملكة العربية السعودية
Email: dr.saud333@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0000-5913-9224 || Mobile: 00966580911157

Mr. Sami Mansour Al-Anzi
PhD Researcher || Educational Leadership and Administration || College of Education and Arts / University of Tabuk|| KSA
Email: Dr.samy105@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0006-2679-6766 || Mobile: 00966537617136

Prof/ Saud Ead Al-anzi
Professor of Educational Administration and Planning || College of Education and Arts || University of Tabuk || KSA
Email: dr.saud333@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0000-5913-9224 || Mobile: 00966580911157

المستخلص: هَدِفَ البحثُ إلى الكشف عن معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا بكلية التربية والآداب في جامعة تبوك من وجهة نظر الطلبة، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي. واستبانة من (40) عبارة، تم توزيعها على عينة عشوائية بلغت (207) طالباً وطالبة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 1446/2025هـ. وباستخدام التحليل الإحصائي (SPSS): أظهرت نتائج البحث أن معوقات الحرية الأكاديمية جاءت بتقدير"متوسطة" بمتوسط حسابي (3.12)، أما المجالان، فسجلت المعوقات الأكاديمية المتوسط الأعلى (3.28)، تلتها المعوقات الإدارية (2.96). كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات فئتي العينة تعزى لمتغير النوع؛ لصالح "الذكور"، وتبعاً لمتغير القسم الأكاديمي؛ لصالح "الإدارة والتخطيط التربوي". بناء على النتائج، يوصى الباحثان بتطوير حوكمة الدراسات العليا عبر (ميثاق للتميز البحثي، دليل إجرائي موحد، أتمتة الإجراءات إدارياً، توفير بيئة تقنية ومادية ذكية تدعم الحرية الأكاديمية)، إضافة إلى مقترحات بدراسات مستقبلية تربط الاستقلالية العلمية بالميزة التنافسية للجامعات وتصنيف QS.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، برامج الدراسات العليا، جامعة تبوك، معوقات البحث العلمي، الجودة الأكاديمية.

Abstract: This study aimed to identify obstacles to academic freedom in graduate programs at the Faculty of Education and Arts, University of Tabuk, from students' perspectives. Adopting a descriptive-survey methodology, a 40-item questionnaire was distributed to a random sample of 207 male and female students during the second semester of the academic year 2025/1446 AH. Statistical analysis using SPSS revealed that academic freedom obstacles were rated at a moderate level (M=3.12). Academic obstacles ranked highest (M=3.28), followed by administrative obstacles (M=2.96). The results further indicated statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in favor of male students and the Department of Educational Administration and Planning. Based on these findings, the researchers recommend strengthening graduate studies governance through a charter of research excellence, standardized procedural guides, administrative automation, and smart technical and physical environments that support academic freedom. Future studies are encouraged to explore the relationship between scientific autonomy, universities' competitive advantage, and QS rankings.

Keywords: Academic Freedom, Graduate Programs, University of Tabuk, Research Barriers, Academic Quality.

[1] - أصل البحث: رسالة مقدمة إلى قسم الإدارة والتخطيط التربوي كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، العام الجامعي/1446هـ / 2025، إشراف: أ.د/ سعود عيد مشحن العنزي، أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية والآداب جامعة تبوك

[2]- التوثيق للاقتباس (APA): العنزي، سامي منصور.، والعنزي، سعود عيد. (2026). معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 74- 98. https://doi.org/10.56793/pcra2213284

[3]-Citation in APA format: Al-Anzi, S. M., & Al-Anzi, S. E. (2026). Obstacles to Academic Freedom in Graduate Programs at the College of Arts and Education at University of Tabuk, *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3*(28), 74–98. https://doi.org/10.56793/pcra2213284

1-المقدمة (Introduction)

تعتبر الجامعات مؤسسات علمية ومنبراً للفكر الحر، وتلعب دوراً مهماً في تنمية المجتمع من خلال إعداد قوى بشرية ذات كفاءة عالية في مختلف ميادين العلم والمعرفة، حيث تمثل الجامعات منذ القدم دوراً قيادياً في تحقيق التنمية الشاملة وسد احتياجات سوق العمل.

وتُعدُّ الحرية الأكاديمية حجر الزاوية في جودة التعليم العالي وأحد أهم مؤشرات نضجه، لا سيما في الدراسات العليا التي تستوجب استقلالاً فكرياً وابتكاراً نقدياً (Sun, 2025; Fernandez et al., 2024). ولا يتوقف مفهومها عند حدود البحث والتدريس، بل يمتد ليشمل استقلالية الحوكمة والمناهج وحرية التعبير المؤسسي (Yasa & Aksoy, 2025; Saidi, 2025). وتربط الأدبيات بين تراجع هذه الحرية وبين الضغوط التشريعية والسياسات الوطنية التي تُقيد الباحثين في اختيار موضوعاتهم ومنهجياتهم (Shields, 2025; Barbosa, 2025). كما يكشف الضعف المؤسسي عن تعاظم تأثير الضوابط الخارجية، مما يعيق الجامعات عن بلوغ مستهدفاتها الأكاديمية والتنموية (Kibuuka, 2024; Fernandez et al., 2024).

وتشير الدراسات إلى أن المعوقات التشريعية والسياسات التعليمية القومية تعد من أبرز العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية، خاصة في سياقات تتعرض لضغوط أيديولوجية أو تدخل سياسي مباشر في إدارة الجامعات (Beidollahkhani, 2025; Ramos-Mattoussi, 2025). في الولايات المتحدة، مثلاً، أدت تشريعات مثل حظر تدريس مفاهيم محددة إلى تراجع حرية التدريس والبحث وتقليل الحماية المؤسسية للأكاديميين (Briscoe & Jones, 2024; Shields, 2025). وتؤدي المعوقات المؤسسية والإدارية مثل زيادة المركزية والتحكم في سياسات التقييم إلى اهتزاز ثقة الأكاديميين في حكمهم المهني، وتحد من حرية اتخاذ القرارات التدريسية والإشرافية والبحثية (Ion & Cano, 2025). كما تمتد قيود الحرية الأكاديمية لتشمل الرقابة الذاتية والإدارية، مؤثرة على جودة الإشراف البحثي والرفاهية النفسية (Hayles & Mogra, 2025; Toshmurodova, 2025; Ramlo, 2025).

وفي السعودية، تمثل الجامعات ركيزة أساسية في قيادة المجتمع فكرياً وثقافياً، خصوصاً مع التحولات التي فرضتها رؤية المملكة 2030، التي أعادت تعريف أدوار الجامعات كمحركات للمعرفة والابتكار والتنمية المستدامة. وتبرز الحرية الأكاديمية كشرط لتحقيق جودة البحث العلمي وفاعلية برامج الدراسات العليا، كونها الإطار الضامن للتفكير الحر والإنتاج المعرفي الرصين (طنبوز، 2019). ورغم التطورات التشريعية، ما تزال الممارسة في الجامعات السعودية متوسطة مع ملاحظة عدم حدوث تحسن ملموس خلال العقد الماضي (Kinzelbach et al., 2025; الحربي، 2023). وتؤكد الدراسات المحلية أن ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعات السعويدة ما تزال في مستويات "متوسطة"، مع وجود فجوة في "اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي" مقارنة بحرية التدريس (الزامل والسويلم، 2023؛ العمري، 2018). كما تبرز البيروقراطية والمعوقات الإدارية كتحديات تواجه تطبيق الحوكمة والحرية الأكاديمية بمتوسطات مرتفعة (الفحيلة، 2019)، فيما كشفت النتائج عن علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة الحرية الأكاديمية والإنتاجية البحثية للأكاديميين (الغامدي، 2018).

وبذلك فإن استمرار هذه المعوقات الإدارية والأكاديمية، وضعف الشفافية وتنامي البيروقراطية، قد يحد من قدرة الجامعات السعودية على المنافسة الإقليمية والدولية (الزامل والسويلم، 2023). أن غياب الاستقلال المؤسسي الكامل ووجود القيود الإدارية والتراتبية يفرض بيئات ضاغطة تقلل من استقلالية الباحثين وقدرتهم على الإبداع العلمي (العمري، 2018؛ الفحيلة، 2019). وبذلك فالتحول نحو نماذج حوكمة مرنة؛ توازن بين الانضباط المؤسسي ومنح فضاءات حرة للأكاديميين والطلبة يعد ضرورة ملحة، وبحيث تتحول مبادئ الحرية الأكاديمية إلى ممارسات فعلية داعمة للحوار العلمي والمسؤولية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا، بما فيها برامج كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

1-2-مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية المحورية للحرية الأكاديمية بوصفها شرطاً بنيوياً لضمان جودة برامج الدراسات العليا، إلا أن ممارستها في الجامعات السعودية تواجه جملة من المعوقات التنظيمية والمؤسسية؛ حيث يشير أحدث إصدار لمؤشر الحرية الأكاديمية (AFI, 2025) إلى أن القيود على استقلالية المؤسسات وتأثير المركزية على المناهج تشكل عقبات رئيسة أمام الحرية الأكاديمية في المملكة (Kinzelbach et al., 2025). كما أظهرت الدراسات الحديثة أن درجة الممارسة جاءت بمستوى (متوسط) في مجالات التدريس والبحث العلمي، مما يعكس فجوة بين الأطر النظامية والتطبيقات الفعلية (الشريف، 2020؛ الرقب، 2017). وتؤكد الأدبيات أن مركزية الإدارة وغموض اللوائح وضعف التفويض الأكاديمي تحد من استقلالية طلبة الدراسات العليا، خاصة في كليات التربية والآداب (الزامل والسويلم، 2023).

ويرى الباحثان أن وثيقة (جامعة تبوك، 2024)، تضمنت ما قد يفهم كمعوقات؛ حيث نصت على حصر الوصول للبيانات "العامة" فقط، وإخضاع البحث العلمي لإجراءات بيروقراطية وتصنيفات أمنية (سري، مقيد)، مع منح الإدارة سلطة رفض الاستفسارات البحثية، مما يقيد الاستقلال النقدي لطلبة الدراسات العليا. كما كشفت الدراسات أن القصور في الحماية القانونية والأعباء البيروقراطية ينعكس سلباً على جودة المخرجات البحثية (الزهراني، 2020؛ الحربي، 2023). ورغم صدور نظام الجامعات الجديد، إلا أن الارتباط بأنظمة مركزية تقليدية ما يزال يعيق التفعيل الكامل للحرية الأكاديمية (البيز، 2022). ومن منظور ميداني، أثبتت الدراسات وجود علاقة طردية بين تطبيق "الحوكمة" وزيادة مساحة الحرية، بينما تظل المعوقات الإدارية والبيروقراطية عائقاً مرتفعاً أمام الباحثين (الفحيلة، 2019). كما يبرز تباين واضح بين حرية التدريس المرتفعة وضيق مساحة "اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي" نتيجة الطبيعة المحافظة والجو البيروقراطي (العمري، 2018)، مما يبرز حاجةً ملحةً لدراسات ميدانية تكشف هذه المعوقات في برامج الدراسات العليا بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، بوصفها بيئة معرفية تتطلب توازناً دقيقاً بين البحث الحر والضوابط المؤسسية.

1-3-أسئلة البحث:

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. **ما معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك؟**

ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

1) ما المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك؟
2) ما المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك؟

2. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العينة حول معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، تُعزى لمتغيري (النوع، القسم)؟

1-4-أهداف البحث:

1. التعرف على المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك.
2. الكشف عن المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك.
3. فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة من الطلبة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تعزى لمتغيري (النوع، القسم)؟

1-5-أهمية البحث(Significance of the Study)

تبرز أهمية البحث من أهمية الموضوع ومن قلة الدراسات السابقة التي تطرقت لمعوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية (حسب علم الباحثين) ويتوقع الباحثان أن تفيد نتائج البحث كالآتي.

- **الأهمية النظرية:**

- المساهمة في بناء إطار مفاهيمي حول حدود الحرية الأكاديمية في بيئة الدراسات العليا، مما يعزز المكتبة العربية في مجال السياسات التربوية المعاصرة.
- تأصيل الربط بين المناخ التنظيمي للجامعات وبين الاستقلال الفكري والمنهجي اللازم لنمو التفكير النقدي لدى الباحثين في كليات التربية والآداب.

- **الأهمية العملية:**

- سيساعد الإدارة الجامعية على تطوير لوائح مرنة تدعم استقلالية الباحثين وتعالج معوقات الأداء الأكاديمي.
- توفير بيئة تعليمية توازن بين الضوابط المؤسسية وحرية الإبداع العلمي بالاستفادة من الفجوات المهارية والأكاديمية.
- تقديم مؤشرات ميدانية لصناع القرار حول كيفية تعزيز الشفافية الأكاديمية وتقليل البيروقراطية لضمان جودة مخرجات البحث العلمي.
- فتح آفاق جديدة للباحثين لإجراء دراسات مشابهة حول الحرية الأكاديمية في بيئات تخصصية مختلفة، بما يسهم في رفع كفاءة التصنيف الأكاديمي للجامعة.

1-6-حدود البحث:

تقتصر نتائج البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا؛ المعوقات (الإدارية، الأكاديمية).
- **الحدود البشرية**: طلبة الدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراه.
- **الحدود المكانية**: المقر الرئيس لكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ الموافق 2025م.

1-7-مصطلحات البحث:

- **الحرية الأكاديمية**: ويعرفها الحربي ومصطفى (2021) بأنها: "حق أعضاء هيئة التدريس في حرية البحث وحرية النشر وحرية التدريس واختيار طرق التدريس المناسبة، واختيار المناهج الملائمة، وحقهم في الحماية من كل ما يمكن أن يسبب لهم الضرر أو الطرد، وحمايتهم من كل ما يؤدي إلى تقييدهم في مجال عملهم، شريطة ألا تتنافى الحرية مع أهداف الجامعة ولا تتعارض مع المجتمع وحرية الطالب في البحث والتقصي والتفكير والتعبير عن الرأي، واختيار مضامين المادة الدراسية، والنقد بعيدا عن الخوف أو الوجل، وحرية المشاركة في الأنشطة".
- **ويعرف الباحثان الحرية الأكاديمية إجرائيا:** "حرية طلبة الدراسات العليا بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك إداريا وأكاديمياً للتعبير عن آرائهم بدون أي قيود عليهم أو على بحثهم العلمي، ودون المساس بحرمة المعتقدات الدينية والثقافية للمجتمع السعودي، ومشاركتهم في العملية التعليمية وصنع القرار المتعلق بأوقات المحاضرات المناسبة لهم والاختبارات والمناهج الدراسية التي تخصهم، ويتم قياسها من خلال المحور الخاص بها في استبانة البحث".

- **المعوقات الإدارية:** تُعرف المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية بأنها: "مجموعة العوامل التنظيمية والبيروقراطية داخل البيئة الجامعية، والمتمثلة في زيادة المركزية في اتخاذ القرار، وغموض الأنظمة واللوائح، وتعدد الأعباء الإدارية المفروضة على الأكاديميين، والتي تحد من قدرة عضو هيئة التدريس والباحث على ممارسة حقوقه في التعبير عن الرأي والمشاركة الفاعلة في الحوكمة المؤسسية" (العمري، 2018، 663).
- **المعوقات الأكاديمية:** تعرف بأنها: "الصعوبات التي تواجه الطلاب وتعترض مسيرتهم الدراسية بالجامعة من الناحية الأكاديمية" (الجمعة، 2023).
    - **معوقات الحرية الأكاديمية إجرائياً:** "هي جملة التحديات والعقبات (الإدارية والأكاديمية) التي تحد من ممارسة الاستقلال الفكري والمنهجي لطلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في أداة الدراسة (الاستبانة الميدانية) المخصصة لهذا الغرض".
- **كلية التربية والآداب بجامعة تبوك:** " تُعد كلية التربية والآداب إحدى أقدم وأكبر الوحدات الأكاديمية بجامعة تبوك (تأسست عام 2006)، وتُعنى بتقديم برامج بكالوريوس ودراسات عليا بمسارين تربوي وإنساني، تهدف عبرها إلى توفير بيئة تعليمية وبحثية لإنتاج المعرفة وتلبية احتياجات المجتمع المحلي وتنمية القدرات البشرية (جامعة تبوك، 2026).
    - **برامج الدراسات العليا إجرائياً:** "هي المسارات الأكاديمية التخصصية (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) التي تقدمها كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، والتي تتطلب هامشاً عالياً من البحث العلمي المستقل والتحليل النقدي لمتطلبات نيل الدرجة العلمية".

2.الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-التأصيل الحقوقي والاتفاقيات الدولية للحرية الأكاديمية:

أرست المواثيق الدولية، من إعلان ليما (1988) إلى إعلان عمان (2004)، القواعد الجوهرية للحرية الأكاديمية بوصفها حقاً فردياً وجماعياً لإنتاج المعرفة دون تدخل إداري، مع التشديد على استقلالية المؤسسة في إدارة شؤونها (الغريب، 2015). وتتقاطع هذه المبادئ مع التوجهات المعاصرة التي تعتبر الحرية الأكاديمية التزاماً أخلاقياً يربط جودة التعليم العالي بتلبية تطلعات الطلبة (Mathebula, 2025). ورغم ضمانات إعلان عمان بشأن تكافؤ الفرص والتواصل العالمي، إلا أن الممارسة تظل رهينة مسؤوليات مهنية وقيود قانونية لحماية المجتمع (Johnston & Karran, 2026). ويبرز التحدي الراهن في "ردم الفجوة المعرفية" عبر شراكات دولية تكسر احتكار المعرفة، ما يفرض تحولاً جذرياً نحو الاستقلال المؤسسي الشامل الذي نادى به ليما وأكدته أطروحات (Shields, 2025; della Porta & Doğan, 2026).

2-1-2-ضوابط الحرية الأكاديمية ومبادؤها:

تمثل الحرية الأكاديمية الإطار القيمي والمنهجي الذي يضبط الممارسة الأكاديمية ويمنحها مشروعيتها داخل مؤسسات التعليم العالي، ولا سيما في برامج الدراسات العليا التي تقوم على البحث الحر والنقاش العلمي المتقدم. وانطلاقًا من الأدبيات الحديثة، يقدّم الباحثان في هذه الدراسة تلخيصًا تحليليًا لأبرز مبادئ الحرية الأكاديمية، كما وردت في عدد من الدراسات العربية والأجنبية، وذلك بالاستناد إلى أعمال كل من: فضل والفقي (2019)، السلامي (2021)، الزامل والسويلم (2023)؛ (Fernandez et al., 2024; Westa & Custers, 2026)، وتجمع هذه الأدبيات على أن الحرية الأكاديمية ليست ممارسة مطلقة، بل حرية واعية محكومة بمنظومة من القيم الأخلاقية، والمعايير العلمية، والمسؤوليات

المجتمعية، بما يحفظ التوازن بين استقلالية الأكاديمي وحماية وظيفة الجامعة العامة، وفي ضوء ذلك، يمكن تلخيص مبادئ الحرية الأكاديمية التي تحكم عمل أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في النقاط المبينة في الشكل الآتي:

الشكل (1) مبادئ الحرية الأكاديمية المرجع: من إعداد الباحثين نقلا عن المراجع بعاليه

يبين الشكل (1) أن الحرية الأكاديمية الناضجة لا تعني تجاوز الضوابط، بل الالتزام الواعي بها كشرط لسلامة البحث وجودته؛ فكلما كانت المبادئ مؤسسية وواضحة، تعززت قدرة برامج الدراسات العليا على إنتاج معرفة رصينة وحماية الاستقلال الفكري من الضغوط الإدارية. وتجمع الدراسات أن التوازن بين الحرية والمسؤولية يُمكّن الجامعات من أداء دورها المعرفي وتعزيز الثقة المجتمعية في مخرجاتها (Westa & Custers, 2026; Fernandez et al., 2024).

2-1-3-أهداف الحرية الأكاديمية وأهميتها:

تعد الحرية الأكاديمية ممارسة مؤسسية وشرطاً لازماً لجودة التعليم والبحث العلمي، وليست مجرد امتياز فردي؛ فهي البيئة الضامنة للتفكير النقدي وإنتاج المعرفة الرصينة. أما في السعودية، فتكتسب أهمية مضاعفة لارتباطها بمستهدفات رؤية 2030، ولا سيما في مجالات الاستقلال المؤسسي والتميز البحثي. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن ممارسة الحرية في إطار من المسؤولية والضوابط التنظيمية ترفع كفاءة البرامج الأكاديمية وتُحسّن الإنتاجية البحثية (الزامل والسويلم، 2023 ; Fernandez et al., 2024; Johnston & Karran, 2026)، ويلخص الجدول (1) الأهداف والفوائد كالآتي.

الجدول (1) أهداف الحرية الأكاديمية وفوائدها للجامعات للسعودية

م	الأهداف	الفوائد	ملاحظات الباحثين
1	تعزيز جودة البحث العلمي	رفع الإنتاجية البحثية	تؤكد الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية البحثية، بمستوى متوسط، ما يشير إلى فجوة تطبيقية لا معرفية (الغامدي، 2018).
2	دعم الاستقلال الأكاديمي	تنمية التفكير النقدي	الاستقلالية الأكاديمية تمثل شرطًا سابقًا لممارسة التفكير النقدي، إلا أن البيروقراطية التنظيمية ما تزال تحد من فاعليتها في بعض الجامعات (العمري، 2018).
3	تحسين بيئة الدراسات العليا	تعزيز الإبداع والابتكار	أظهرت نتائج جامعة الأميرة نورة أن ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الطالبات وهيئة التدريس جاءت متوسطة، ما ينعكس مباشرة على مستوى الإبداع البحثي (الزامل والسويلم، 2023).
4	ترسيخ الحوكمة الجامعية	وضوح السياسات الأكاديمية	بينت الدراسات وجود علاقة طردية قوية بين تطبيق الحوكمة ومستوى الحرية الأكاديمية، بما يعزز الشفافية والمساءلة (الفحيله، 2019).
5	إشراك الأكاديميين في القرار	رفع الرضا الوظيفي	ضعف المشاركة في صنع القرار الأكاديمي يُعد من أبرز معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية (العمري، 2018).
6	حماية حرية التعبير العلمي	ضمان النزاهة العلمية	تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الحماية المؤسسية لحرية التعبير الأكاديمي ترتبط مباشرة بثقة الباحث في البيئة الجامعية.(Fernandez et al., 2024)
7	خدمة المجتمع معرفيًا	تعزيز الدور المجتمعي للجامعة	الحرية الأكاديمية الملتزمة بالقيم تسهم في توجيه البحث العلمي نحو قضايا المجتمع ذات الأولوية الوطنية.(Johnston & Karran, 2026)

يتضح من الجدول (1) أن الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تمثل ركيزة محورية لتحقيق أهداف التعليم العالي، إلا أن ممارستها الفعلية ما تزال تتسم بمستوى (متوسط)، نتيجة جملة من المعوقات التنظيمية والثقافية

والإدارية. ويلاحظ الباحثان أن الإشكالية لا تكمن في غياب الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية، بل في محدودية تفعيلها مؤسسيًا، خاصة في برامج الدراسات العليا. كما تؤكد الدراسات الحديثة (2024–2026) أن تعزيز الحرية الأكاديمية، في إطار من الحوكمة والمسؤولية، يُعد مدخلًا استراتيجيًا لرفع جودة البحث العلمي، وتحقيق التميز الجامعي، وتعزيز تنافسية الجامعات السعودية إقليميًا ودوليًا.

2-1-4-أبعاد الحرية الأكاديمية:

تقوم الحرية الأكاديمية على تشجيع الإبداع ومحاربة الجمود، والاهتمام بالبناء الفكري للإنسان وتهيئة الظروف الملائمة للبحث عن المعرفة والتشجيع على حرية البحث والتفكير والاستقلالية، حتى يتسنى للجميع ممارسة حريتهم في التعليم، ويبدي كل رأيه وينقد ويختار ما يراه صوابا (الحربي والركادي، 2021). ويلخص الباحثان أبعاد الحرية الأكاديمية ومتطلباتها كما يبينها الجدول (2)

الجدول (2) تحليل أبعاد الحرية الأكاديمية ومتطلباتها وو اقعها في المملكة العربية السعودية

المجال	الأبعاد الفرعية والمتطلبات	تعليق الباحثين وربطها بالو اقع السعودي والمراجع
أولاً: أبعاد الحرية الأكاديمية	1. استقلال البحث والنشر كحق للوصول للحقيقة ونشرها منهجيًا. 2. مرونة التدريس واختيار الوسائل والكتب المقررة 3. حرية التعبير والمشاركة في السجال العلمي العلني. 4. المشاركة في صنع القرار وفي سياسات القسم.	يشير الو اقع السعودي إلى ممارسة "متوسطة" لهذه الأبعاد؛ حيث ترتبط الإنتاجية البحثية طردياً بمساحة الحرية الممنوحة (الغامدي، 2018). ويظهر تباين في الممارسة؛ فهي مرتفعة في "التدريس" ومنخفضة في "اتخاذ القرار" (العمري، 2018)، مما يستوجب تعزيز وعي طلبة الدراسات العليا بحقوقهم المنهجية لمواجهة "البيروقراطية" التي قد تحد من جودة أطروحاتهم (الزامل والسويلم، 2023؛ Johnston & Karran, 2026).
ثانياً: متطلبات الحرية الأكاديمية	1-اختيار الكفاءات الأكاديمية التي تتحلى بالمسؤولية وتلتزم بآداب المهنة. 2-الحوكمة المؤسسية بالانتقال من الرقابة التر اتبية إلى التشاركية. 3-صياغة التشريعات وضمانات وموا ثيق وأدلة حقوقية. 4-الاستقلال المالي وتنويع الموارد لدعم الابتكار البحثي.	يتطلب التحول نحو رؤية 2030 تبني الحوكمة كمدخل أساسي؛ إذ أثبتت الدراسات وجود علاقة طردية (0.88) بين مستوى الحوكمة وزيادة الحرية الأكاديمية (الفحيلة، 2019). ويظل "الاستقلال الجامعي" المطلب الأهم لتوفير مساحة أمان بحثي، مع ضرورة وجود "مدونة أخلاقية" تحمي الباحث من الضغوط الفئوية أو الإدارية المعيقة للإبداع (العمري، 2018؛ الحربي، 2023؛ della Porta & Doğan, 2026).

يُستخلص من الجدول (2) أن الحرية الأكاديمية في البيئة السعودية تمر بمرحلة انتقالية حذرة؛ فبينما توجد موافقة "متوسطة" على توافر أبعادها (الفحيلة، 2019؛ الزامل والسويلم، 2023)، إلا أن المعوقات الإدارية والبيروقراطية لا تزال تسجل مستويات "مرتفعة" تعيق التحول الكامل نحو الحوكمة المستقلة. ويظهر الربط بين المراجع المحلية والعالمية أن "الإنتاجية العلمية" لطلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك وغيرها مرهونة بمدى تجاوز النمط التقليدي في الرقابة نحو نمط "التمكين" الذي توفره الحوكمة الرشيدة، وهو ما يجعل من "الاستقلال المؤسسي" والوعي الحقوقي الركيزتين الأساسيتين لمواجهة تحديات البحث العلمي في العصر الرقمي.

2-1-5-الحرية الأكاديمية لمنتسبي الجامعات:

تُعد الحرية الأكاديمية حجر الزاوية في عمل الجامعات، إذ تُمنح لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمؤسسة التعليمية، وتمكّنهم من الوصول إلى المعرفة والمعلومات الحديثة والمشاركة في البحث العلمي والنشر الأكاديمي بحرية وموضوعية، مع ضمان حماية العملية التعليمية والبحثية من أي تدخل خارجي غير مبرر (Zhou, 2015; جامعة تبوك،

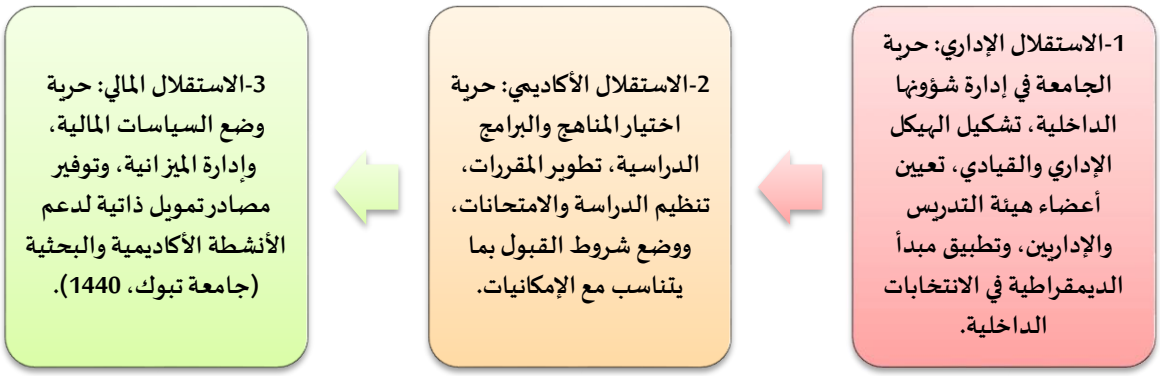
1440). وتشمل هذه الحرية استقلالية المؤسسات الأكاديمية، وحرية الفكر، وحرية التدريس والتعلم، وحرية التعبير الأكاديمي، مما يدعم الإبداع والتطوير المعرفي، ويمكن تفصيلها كما يتبين من الجدول (3).

الجدول (3) الأطراف الأساسية للحرية الأكاديمية و أبعاد الحرية وفوائدها للجامعة ومنتسبيها

الفئة	محتوى الحرية الأكاديمية	تعليق الباحثين
أعضاء هيئة التدريس	حق التدريس بحرية اختيار المواد والمحتوى وطرق التقويم، وحرية اختيار موضوعات البحث وإجراء الدراسات العلمية ونشرها، والتعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرار الجامعي، مع مراعاة الضوابط الشرعية والمجتمعية (جامعة تبوك، 1440؛ حكمي، 2018; Beidollahkhani, 2025)	الحرية ضرورية لتعزيز الإبداع والبحث العلمي، مع ضرورة توازنها مع الضوابط المؤسسية والثقافية
الطلبة	حرية التعبير والنقد والمناقشة، اختيار التخصصات والمقررات، إجراء البحوث، المشاركة في الجمعيات والأنشطة الطلابية، تكوين استنتاجاتهم بناءً على الدراسات (Hayles & Mogra, 2025; Ramlo, 2025)	تُمكّن الطلبة من تطوير مهارات التفكير النقدي والبحثي، مع الحاجة لبيئة داعمة وموارد كافية
المؤسسة التعليمية	الحرية في وضع السياسات التعليمية والإدارية والمالية، اختيار هيئة التدريس والإداريين، وضع شروط القبول، وضمان المصداقية والثقة المتبادلة بين الطالب والأستاذ والمجتمع (جامعة تبوك، 1440; Gallo & Mazzero, 2026)	تدعم الحرية المؤسسية استقلالية الجامعة، لكنها تتطلب التوازن بين الرقابة والمساءلة

2-1-6-مجالات الحرية الأكاديمية في الجامعات:

ويلخص الباحثان أهم مجالات الحرية الأكاديمية نقلا عن (حكمي، 2018) وكما يبينها الشكل (2) الآتي:



الشكل (2) مجالات الحرية الأكاديمية. من إعداد الباحثين. المرجع: (حكمي، 2018)

تمثل الحرية الأكاديمية بمستوياتها الثلاثة- للأعضاء، الطلبة، والمؤسسة- شرطًا أساسيًا لتعزيز جودة البحث العلمي والإبداع الجامعي. ومع ذلك، تشير الدراسات إلى وجود فجوات بين النصوص التنظيمية والممارسة الفعلية في العديد من الجامعات، خصوصًا فيما يتعلق بتمكين الطلبة والمشاركة الحقيقية لأعضاء هيئة التدريس في صنع القرار (الحربي، 2023; Westa & Custers, 2026). ولضمان فعالية هذه الحرية، لا بد من بيئة مؤسسية داعمة، وضوابط توازن بين الحرية والانضباط، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والمجتمعية، لتصبح الجامعات محركات حقيقية للمعرفة والابتكار وفق رؤية المملكة 2030 (طنبوز، 2019; Beidollahkhani, 2025).

2-2 الدراسات السابقة

1.2.2. دراسات تناولت المعوقات الإدارية والسياسية للحرية الأكاديمية:

أجمعت الأدبيات السياسية والتربوية على أن التدخلات الخارجية والمركزية الإدارية تمثل التهديد الأبرز لاستقلال الجامعات. فعلى الصعيد المحلي، أكدت دراسات (الشريف، 2020؛ الرقب، 2017؛ البيز، 2022) أن مركزية القرار وغموض اللوائح التنظيمية في الجامعات السعودية تخلق فجوة بين الأطر النظامية والممارسة الفعلية، وهو ما يدعمه تقرير (Andersson et al., 2015) الذي رصد تاريخياً خضوع الحرية الأكاديمية لضوابط تنظيمية تحد من فاعليتها. وعالمياً، كشفت دراسة (Kyei-Nuamah, 2026) في أفريقيا ودراسة (Yasa & Aksoy, 2025) في تركيا عن دور التدخلات الحكومية والسياسات المركزية في إضعاف الحوكمة المشتركة. وفي سياق الأنظمة الديمقراطية، حذرت دراسات (della Porta & Doğan, 2026; Westover, 2025; Alexander, 2025) من تصاعد "الذعر الأخلاقي" والضغوط التشريعية في فرنسا وبريطانيا وأمريكا، والتي أدت لتعطيل البرامج الأكاديمية نتيجة التفسيرات الإدارية المتشددة للقوانين. كما ذهبت دراسات (Gallo & Mazzero, 2026; Kessy, 2026; Ertem, 2025) إلى أن القوانين المقيدة (كقوانين الجرائم المعلوماتية) وآليات التعيين التنفيذي تخلق "بنية من القيد" تدفع الأكاديميين نحو الرقابة الذاتية، وتتفق هذه الرؤى مع ما طرحته دراسات (Ramos-Mattoussi, 2025; Sun, 2025) حول تآكل الحرية نتيجة الأوامر التنفيذية، مما يؤكد أن المعوق الإداري ليس مجرد إجراءات روتينية، بل أداة لإعادة هندسة الفضاء الفكري، وهو ما تسعى الدراسة لاستكشافه في جامعة تبوك.

2.2.2. دراسات تناولت المعوقات الأكاديمية والثقافية للحرية الأكاديمية:

يركز هذا المحور على المعوقات النابعة من داخل البنية المعرفية والتقاليد البحثية. حيث تشير الدراسات السعودية (الزامل والسويلم، 2023؛ الحربي، 2023) إلى أن ضعف الشفافية والبيروقراطية المؤسسية يحد من الاستقلالية المنهجية لطلبة الدراسات العليا. وعالمياً، كشفت دراسة (Yin et al., 2026) عن معوق جوهري يتمثل في "نمط الإشراف المقيد" الذي يغلب عليه التحكم بدلاً من التوجيه، وهو ما عززته دراسة (Hao & Zhou, 2026) بيبان أثر فقدان الضبط الأكاديمي على التنظيم الذاتي للطلبة. ومن منظور نقدي أعمق، جادلت دراسات (Mathebula, 2025; Beidollahkhani, 2025) بأن هيمنة النماذج الإمبريقية القياسية و"الهندسة المعرفية" الموجهة أيديولوجياً تمثل معوقات ثقافية تُقيد التنوع الفلسفي وحرية اختيار الموضوعات البحثية. وفي ذات السياق، أظهرت دراسات (Hayles & Mogra, 2025; Ion & Cano, 2025) أن "فرط التنظيم" وتراجع الثقة في الحكم المهني للأكاديميين أدى إلى "قمع مؤسسي" أثر سلباً على جودة الإشراف والبحث. وتؤكد دراسة (Hermanowicz, 2025) أن ضعف التنظيم الذاتي للمهنة يمثل تهديداً داخلياً يوازي التهديدات الخارجية. وتعكس هذه الدراسات في مجملها أن المعوقات الأكاديمية والثقافية تتجسد في فرض قوالب بحثية وإشرافية جامدة، مما يجعل من دراسة واقع كلية التربية والآداب بتبوك ضرورة لبيان مدى مقاومة أو استسلام البيئة المحلية لهذه الأنماط العالمية من التقييد المعرفي.

3.2.2. دراسات تناولت المعوقات الإدارية والأكاديمية معاً (رؤية تكاملية):

تتبنى بعض الدراسات نظرة شمولية ترى في تداخل الإداري بالأكاديمي العائق الأكبر أمام جودة التعليم العالي. محلياً، أكد (الزهراني، 2020؛ الحربي، 2023) أن القصور في الحماية القانونية بالتوازي مع الأعباء البيروقراطية ينعكس سلبياً على مخرجات البحث العلمي. وهذا ما أثبتته دراسة (Fernandez et al., 2026) ودراسة (Fernandez et al., 2024)

عبر دول الـ OECD، حيث وجدت علاقة طردية بين الاستقلال المؤسسي (إدارياً) وسلامة الحرم الجامعي (أكاديمياً) وبين جودة وكمية الإنتاج العلمي في مجلات Q1. وفي سياق متصل، استعرضت دراسات (Johnston & Karran, 2026; Tumwebaze et al., 2025) ضعف الالتزام ببيانات الحرية الأكاديمية في الحوكمة، مما أدى لخلط إشكالي بين حرية التعبير والضوابط التنظيمية. كما أشارت دراسات (Majozi et al., 2025; Moodley, 2025; Muller, 2025) إلى أن النزعة "النيوليبرالية" والجامعة "المحفزة" التي تركز على الأداء الكمي خلقت بيئات معادية للنقد الداخلي ومقيدة للاستقلال الفردي. وقدمت دراسات (Westa & Custers, 2026; Joudieh et al., 2024; Briscoe & Jones, 2024) نماذج تحليلية (بما فيها الذكاء الاصطناعي) للكشف عن كيفية استخدام الحرية الأكاديمية كأداة دفاعية ضد "الضغوط الفئوية". وتخلص هذه الدراسات (Cambridge University Press, 2024; Ntshoe & Faller, 2025) إلى أن الاستقلالية لا تزدهر إلا بالتوفيق بين المساءلة والقيم الأكاديمية.

2-2-4-التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع التوجهات العالمية الحديثة (2024-2026) في تشخيص "أزمة الاستقلال الأكاديمي"؛ حيث تتشابه مع دراسات كل من (Johnston & Karran, 2026; della Porta & Doğan, 2026; Westover, 2025) في رصد تزايد القيود الإدارية والتشريعية التي تحدُّ من حيوية الحرم الجامعي، وتتقاطع مع نتائج (Yin et al., 2026; Hao & Zhou, 2026; Ion & Cano, 2025) في التأكيد على أن الإفراط في الضبط الأكاديمي والرقابة الإشرافية يمثل عائقاً بنيوياً يؤدي إلى الرقابة الذاتية وتراجع الرفاه المهني للباحثين. كما تشترك مع الدراسات السعودية (الرقب، 2017؛ الشريف، 2020؛ الحربي، 2023؛ الزامل والسويلم، 2023) في إثبات وجود مستوى "متوسط" من الممارسة ناتج عن غموض اللوائح ومركزية القرار. ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن الأدبيات السابقة في كونها من أوائل الدراسات التي تُسلط الضوء على "طلبة الدراسات العليا" في منطقة جغرافية أكاديمية ناشئة وطموحة (جامعة تبوك)، متجاوزةً عينات أعضاء هيئة التدريس التي ركزت عليها دراسات (Ramlo, 2025; Yasa & Aksoy, 2025; Alexander, 2025)، لتستهدف الشريحة الأكثر تأثراً بالمعوقات في مرحلة تكوين الهوية البحثية.

وتبرز ميزة الدراسة الحالية وفجوتها العلمية في كونها تقدم "قراءة نقدية معاصرة" لواقع الحرية الأكاديمية في ظل رؤية المملكة 2030 ونظام الجامعات الجديد، مستفيدةً من أحدث النماذج المنهجية التي طرحتها دراسات (Joudieh et al., 2024) حول توظيف الذكاء الاصطناعي، ودراسة (Mathebula, 2025) حول نقد النماذج البحثية الإمبريقية. وما يرفع من مصداقية هذه الدراسة هو استنادها إلى إطار مقارن ضخم يشمل (47) دراسة عالمية وسعودية، مما يجعلها تتجاوز الوصف التقليدي للمعوقات الذي قدمته دراسات (الزهراني، 2020؛ البيز، 2022) إلى تحليل "الآليات غير الرسمية" للقيد الأكاديمي، مثل "الرقابة الذاتية الاستباقية" و"الهندسة المعرفية" التي ناقشتها دراسات (Kessy, 2026; Beidollahkhani, 2025). وبذلك، تضيف الدراسة الحالية لجامعة تبوك نموذجاً تشخيصياً يربط بين المعوقات الإدارية (كغياب الاستقلال المؤسسي الذي ناقشه Fernandez et al., 2026) وبين المعوقات الأكاديمية (كالبيروقراطية البحثية التي تناولها Pambudi et al., 2025)، لتقدم في النهاية خارطة طريق "سياساتية" تدعم تحول الجامعات السعودية نحو العالمية مع الحفاظ على خصوصيتها الثقافية، وهو ما تفتقر إليه الدراسات التقليدية التي اكتفت برصد الممارسات دون التعمق في "بنية القيد" وآليات تجاوزه.

3-منهجية الدِّراسَة وإجراءاتها

3-1-منهج الدِّراسَة:

اعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي المسحي الارتباطي** لملاءمته لطبيعة الكشف عن معوقات الحرية الأكاديمية (الإدارية والأكاديمية) بجامعة تبوك. شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

3-2-مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة كافة طلبة الدراسات العليا بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك للعام 1446هـ، والبالغ عددهم **(448)**طالباً وطالبة. (كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، 1446هـ).

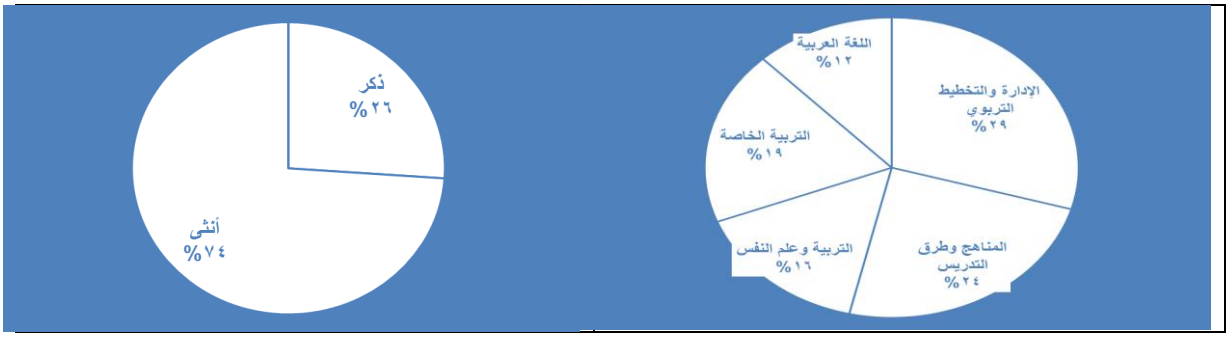
3-3-عينة البحث:

ولتحديد الحجم الأمثل للعينة، طُبقت معادلة **(Thompson, 2002)**بمستوى ثقة 0.95 وهامش خطأ 0.05، وعليه استُهدفت عينة عشوائية طبقية قوامها **(207)**مستجيباً، بنسبة تمثيل بلغت **(46%)**من إجمالي المجتمع. مع الأخذ في الاعتبار تمثيل نسبة كل طبقة في العينة وكما يوضحها الجدول (4) الآتي:

الجدول (4) التكرارات والنسب للعينة حسب متغيري (النوع والقسم)

م	البرنامج	الطلاب	الطالبات	العدد	النسبة%
1	اللغة العربية (ادب وبلاغة)	8	17	25	12.1
2	إدارة وتخطيط تربوي	12	49	61	29.5
3	مناهج وطرق تدريس	10	40	50	24.2
4	التربية الخاصة (صعوبات تعلم)	14	25	39	18.8
5	التربية وعلم النفس	10	22	32	15.4
	الإجمالي	54	153	207	100

يتبين من التوزيع الديموغرافي في الجدول (4) اتساقاً طردياً مع هيكلة مجتمع الدراسة الأصلي؛ حيث تصدر قسم "الإدارة والتخطيط التربوي" العينة بنسبة (29.5%)، وهي الفئة الأكثر تماساً مع القضايا التنظيمية للحرية الأكاديمية. كما يعكس تركز الاستجابات لدى "الإناث" (73.9%) الطبيعة الديموغرافية لبرامج كلية التربية والآداب. هذا التمثيل المتناسب بين الأقسام والنوع الاجتماعي يعزز من الصدق الخارجي للنتائج، ويضمن جودة البيانات في الكشف عن التباينات الجوهرية للمعوقات، مما يرفع من دقة التحليل الإحصائي الاستدلالي المطبق لاحقاً.ويوضح الشكل الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (القسم، النوع):



الشكل (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (القسم، النوع)

3-4-أداة الدراسة (Research Instrument)

تم بناء استبانة مكونة من (40) عبارة موزعة بالتساوي على مجالين (المعوقات الإدارية، والمعوقات الأكاديمية)، استناداً إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة. اعتُمد مقياس ليكرت الخماسي (خماسي التدرج) لتقدير وجهات نظر الطلبة، مع مراعاة الضوابط اللغوية والمنهجية في صياغة العبارات لضمان حياد الاستجابة.

3-4-1-صدق الأداة (Validity):

أ. **الصدق الظاهري (Face Validity):** عُرضت الأداة على (10) من المحكمين المختصين في الجامعات السعودية؛ لتقييم شمولية العبارات ومناسبتها للمحتوى، وأُجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

ب. **الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** طُبقت الأداة على عينة استطلاعية (n=30) من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل عبارة مع مجالها؛ للتأكد من القوة الارتباطية والاتساق البنيوي للأداة قبل التطبيق النهائي. وكانت معاملات الارتباط كما يبينها الجدول (5):

الجدول (5) مُعاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمجال الواردة فيه

عبارات المجال الأول: المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية								عبارات المجال الثاني: المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية							
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.62	6	0.79	11	0.79	16	0.62	1	0.56	6	0.81	11	0.75	16	0.75
2	0.52	7	0.76	12	0.72	17	0.65	2	0.76	7	0.67	12	0.82	17	0.75
3	0.66	8	0.81	13	0.78	18	0.69	3	0.69	8	0.66	13	0.66	18	0.73
4	0.52	9	0.73	14	0.69	19	0.71	4	0.82	9	0.72	14	0.75	19	0.91
5	0.53	10	0.68	15	0.63	20	0.74	5	0.71	10	0.75	15	0.70	20	0.46
معاملات ارتباط المجال الأول بالأداة ككل					0.83			معاملات ارتباط المجال الثاني بالأداة ككل					0.96		

**جميع العبارات دالة عند (0.01) *جميع العبارات دالة عند (0.05)

تُوضح النتائج في الجدول (5) أن معاملات ارتباط بيرسون تعكس اتساقا داخليا وبنائيا مرتفعا؛ حيث تراوحت قيم الارتباط للمجال الأول (المعوقات الإدارية) بين (0.52–0.81)، وللمجال الثاني (المعوقات الأكاديمية) بين (0.46–0.91)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما أكد صلاحية جميع العبارات الـ (40) دون حذف.

3-4-2-ثبات الأداة (Reliability):

الجدول (6): معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) والصدق الذاتي لأداة الدراسة(n=30)

م	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات (Alpha)	*الصدق الذاتي
1	المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية	20	0.93	0.97
2	المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية	20	0.94	0.97
-	الثبات الكلي للاستبانة	40	0.96	0.98

*الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات

تُظهر النتائج في الجدول (6) تمتع الأداة بمعدلات ثبات مرتفعة جداً، حيث بلغت القيمة الإجمالية لمعامل ألفا كرونباخ (0.96)، كما سجلت قيم الصدق الذاتي مستويات ممتازة بلغت (0.98) للاستبانة ككل. تعكس هذه المؤشرات الإحصائية درجة عالية من الاتساق والاعتمادية (Reliability)، مما يؤكد صلاحية الأداة التامة للتطبيق الميداني وقدرتها على استخلاص بيانات دقيقة وموثوقة يمكن تعميم نتائجها علمياً.

3-5-الوزن المعياري للإجابات:

تم تحديد خيارات الإجابة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم تحديد المدى بين البدائل في الاستبانة وفقا للمعادلة أكبر قيمة- أصغر قيمة (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة (4/5= 0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في بدائل الاستبانة؛ لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا كما يبينها الجدول (6):

الجدول (7) مديات المتوسطات والدلالة اللفظية لنتائج تحليل إجابات العينة على محوري الدراسة وعباراتهما

قيمة البديل	مديات المتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية لدرجة المعوق
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1.00	1.80	منخفضة جدًا
2	1.81	2.60	منخفضة
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	مرتفعة
5	4.21	5.00	مرتفعة جدًا

3-6-المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات استخدم الباحثان الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS/[24])، وتم استخدام المقاييس الإحصائية الآتية:

- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لعبارات ولمجالي أداة الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ للتعرف على ثبات أداة الدراسة.
- الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الفا كرونباخ) للتعرف على مؤشرات الصدق الذاتي لأداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف مستوى المعوقات (الإدارية والأكاديمية) من وجهة نظر العينة.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney): لكشف دلالة الفروق الإحصائية في استجابات فئات العينة تبعاً لمتغير (النوع).
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis): لكشف الفروق الإحصائية في استجابات العينة تبعاً لمتغير (القسم).

4-عرض النتائج.

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: "ما معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب، وفقًا لإجمالي كل مجال من مجالات الاستبانة والاستبانة ككل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات وترتيبها تنازليا وبيان درجة المعوق، وذلك تبعاً لإجابات العينة على مستوى المجالين الرئيسين وإجمالي الاستبانة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (8):

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مستوى المجالين والكلي للاستبانة مرتبة تنازلياً

م	المجالان وإجمالي الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المعوق
2	الثاني: المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية	3.28	0.80	1	متوسطة
1	الأول: المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية	2.96	0.81	2	متوسطة

	المتوسط الكلي للاستبانة	3.12	0.77	متوسطة

أظهرت نتائج التحليل بالجدول (8) أن معوقات الحرية الأكاديمية (بمجاليها الإداري والأكاديمي) جاءت بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.12) وانحراف معياري (0.77). وقد تصدرت "المعوقات الأكاديمية" بمتوسط (3.28)، ويُعزى ذلك بصفة رئيسة إلى التحديات المنهجية المتمثلة في نقص المهارات الإحصائية المتقدمة وضغوط الجداول الزمنية التي تعيق استقلالية الباحثين في اختيار التصاميم البحثية المعقدة. وحلت "المعوقات الإدارية" في المرتبة الثانية بمتوسط (2.96)، نتيجة تحديات تنظيمية ترتبط بمحدودية المرونة في الجدولة وضعف التنسيق البيني بين الوحدات، مما يؤثر سلباً على انسيابية المسار الأكاديمي. وتؤكد هذه النتائج في مجملها أن البيئة الأكاديمية تمر بمرحلة تحول تتطلب معالجة لضعف التعاون البحثي العابر للتخصصات ومحدودية التمويل، وهو ما يستدعي تدخلاً إدارياً وأكاديمياً لرفع مستوى الاستقلال الفكري والبحثي لطلبة جامعة تبوك بما يتوافق مع المعايير الدولية المعاصرة.

4-1-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: "ما المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المجال الأول (المعوقات الإدارية)، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (9) الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات العينة على عبارات المعوقات الإدارية مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة المعوق
3	قوانين النشر في المجلات العلمية	4.26	1.09	1	مرتفعة جداً
5	القاعات الدراسية غير ملائمة لطلبة الدراسات العليا	3.70	1.43	2	مرتفعة
14	محدودية الخدمات المساندة كالمكتبة والمراجع العلمية	3.34	1.22	3	متوسطة
6	ضعف معرفة الطلبة بحقوقهم وواجباتهم	3.29	1.27	4	متوسطة
9	ضعف اطلاع الطلبة على القرارات الإدارية الخاصة بالقسم	3.26	1.25	5	متوسطة
12	غياب إشراك الطلبة في صنع القرارات	3.25	1.29	6	متوسطة
7	ضعف التعاون البحثي بين تخصصات الكلية	3.16	1.18	7	متوسطة
15	ضعف التواصل بين شطري الطلبة والطالبات	3.16	1.30	8	متوسطة
2	قيود الوصول إلى المعلومات والمراجع العلمية	3.06	1.15	9	متوسطة
11	قلة الاجتماعات الدورية التي تهتم بشؤون الطلبة من قبل القسم	2.98	1.29	10	متوسطة
8	غياب التنسيق بين الوحدات الإدارية داخل كلية التربية والآداب	2.97	1.21	11	متوسطة
17	قلة توفر منصات إلكترونية قوية لدعم عمليات البحث والدراسة	2.93	1.25	12	متوسطة
1	تعقيدات الإجراءات الإدارية والتي تستغرق وقتاً طويلاً	2.85	1.05	13	متوسطة
20	ضعف التجاوب مع شكاوى و اقتراحات الطلبة	2.68	1.36	14	متوسطة
18	القيود الزمنية المتعلقة بتحديد وقت المحاضرات الملائم للطلبة	2.59	1.20	15	منخفضة
13	ضعف التواصل المباشر بين الطلبة والقسم	2.57	1.26	16	منخفضة
4	التأخر في إصدار وثائق التخرج	2.49	0.94	17	منخفضة
10	إسناد تدريس المقررات إلى أعضاء غير متخصصين	2.45	1.31	18	منخفضة
16	قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية	2.16	1.18	19	منخفضة
19	صعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس	2.09	1.13	20	منخفضة
	المتوسط الكلي لمجال المعوقات الإدارية	2.96	0.81	متوسطة	

يتبين من الجدول (9) أن المعوقات الإدارية للحرية الأكاديمية جاءت بدرجة "متوسطة" بمتوسط (2.96) وانحراف (0.81)، حيث تصدرت "قوانين النشر العلمي" المعوقات بتقدير (مرتفعة بشدة) ومتوسط (4.26)، تلتها "عدم ملاءمة القاعات الدراسية" (3.70)، وهو ما يعكس فجوة في التوعية بمتطلبات النشر العلمي ونقص التمويل الموجه لتحسين البيئة التعليمية والتقنية. وفي المقابل، جاءت المعوقات المتعلقة بـ "الالتزام بالساعات المكتبية" و"صعوبة التواصل مع الأساتذة" في أدنى المراتب بتقدير (منخفض) ومتوسطات (2.16 و2.09) على التوالي، مما يشير إلى فاعلية الرقابة الإدارية في تعزيز التواصل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبون والبرجس (2015) في كون واقع الحرية الأكاديمية الإدارية يقع ضمن المستوى "المتوسط"، مما يستدعي تدخلاً إدارياً لمعالجة القصور في البنية التحتية والتشريعات المنظمة للنشر لضمان بيئة أكاديمية أكثر تحرراً وانفتاحاً.

4-1-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: "ما المعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

وللإجابة عن السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المجال الثاني: المعوقات الأكاديمية وكانت النتائج كما يبينها الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات العينة على عبارات المعوقات الأكاديمية مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة المعوق
19	تحديات التوفيق بين الدراسة والعمل ومتطلبات البحث العلمي	4.54	0.81	1	مرتفعة جداً
20	قلة الخبرة في استخدام البرمجيات المتخصصة في تحليل البيانات والبحث	4.39	0.96	2	
8	اختلاف أساليب الإشراف والتفاوت الكبير بين المشرفين	3.81	1.32	3	مرتفعة
1	صعوبة إيجاد موضوع بحث جديد وغير مكرر	3.55	1.13	4	مرتفعة
13	صعوبة في إيجاد مصادر تمويل للبحث العلمي	3.52	1.20	5	مرتفعة
18	قصور الدعم المقدم لترجمة المصادر الأجنبية	3.46	1.12	6	مرتفعة
2	قلة الورش الأكاديمية التي تدعم الطلبة في إعداد البحث	3.28	1.27	7	متوسطة
5	صعوبة الوصول إلى عينات البحث	3.27	1.15	8	متوسطة
17	قلة التدريب ونقص الخبرة بالأساليب الإحصائية لتحليل البيانات	3.13	1.22	8	متوسطة
10	قلة المصادر العلمية والمقالات الحديثة	3.13	1.24	8	متوسطة
12	قلة المؤتمرات العلمية وعدم وجود فرص للمشاركة فيها	3.12	1.20	11	متوسطة
16	ضعف المهارات اللغوية في إعداد البحوث العلمية	3.08	1.09	12	متوسطة
4	قلة مواكبة التطورات العلمية والاكتفاء بالمناهج القديمة	3.07	1.15	13	متوسطة
6	قلة المناقشات الأكاديمية الفكرية التي تحفز التفكير النقدي	3.03	1.21	14	متوسطة
15	تعقيدات عملية النشر في المجلات العلمية المحكمة	3.02	1.01	15	متوسطة
7	ضغط الجدول الزمني لإنهاء البحث العلمي	2.94	1.15	16	متوسطة
3	ضغط المقررات الدراسية بالإضافة إلى البحث العلمي	2.94	1.26	17	متوسطة
14	ضعف التواصل مع زملاء البحث	2.83	1.12	18	متوسطة
11	تقييد حرية اختيار المواضيع البحثية	2.81	1.22	19	متوسطة
9	إجبار الطلبة على اتباع مناهج بحثية تقليدية	2.76	1.27	20	متوسطة
	المتوسط الكلي للمعوقات الأكاديمية للحرية الأكاديمية	3.28	0.80	متوسطة	

يُبين الجدول (10) أن المعوقات الأكاديمية جاءت بتقدير (متوسط)؛ بمتوسط (3.28) وانحراف معياري (0.80)، مع تراوح استجابات العبارات بين الدرجة (مرتفعة بشدة) و(متوسطة). وقد تصدرت "معوقات التوفيق بين الدراسة والعمل" الترتيب بمتوسط (4.54)، تلتها "قلة الخبرة في استخدام برمجيات تحليل البيانات" بمتوسط (4.39)، ويُعزى ذلك إلى تأثير الأعباء المالية والوظيفية على تفرغ الطلبة وقدرتهم على اكتساب المهارات التقنية المتقدمة. وفي المقابل، حلت معوقات "تقييد اختيار المواضيع" و"الإجبار على المناهج التقليدية" في أدنى الرتب بمتوسطات (2.81) و(2.76) تواليًا، مما يعكس مرونة نسبية في اختيار المسارات البحثية، حيث يقتصر دور الأساتذة في السيمينارات العلمية على التوجيه المنهجي وفحص قابلية الموضوعات للبحث دون فرض قيود صارمة على حرية الاختيار.

4-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العينة حول معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، تُعزى لمتغيري (النوع، القسم)؟"

4-2-1-فحص أثر متغير النوع (ذكور، إناث):

للتعرف على الفروق بين استجابات فئتي العينة من الطلبة تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، تم اجراء اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ للوقوف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة، والجدول (11) الآتي يبين ذلك:

الجدول (11) نتائج اختبار مان ويتني لفحص أثر متغير النوع (ذكور، إناث) في وجهات نظر العينة

المجالان والاستبانة ككل	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة
الأول: المعوقات الإدارية	ذكر	54	118.7	6412.0	2.10	0.04
	أنثى	153	98.8	15116.0		
الثاني: المعوقات الأكاديمية	ذكر	54	118.6	6403.5	2.08	0.04
	أنثى	153	98.9	15124.5		
المستوى الكلي للاستبانة	ذكر	54	119.5	6452.0	2.21	0.03
	أنثى	153	98.5	15076.0		

يتبيّن من تحليل نتائج الجدول (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابات العينة حول مجالي الدراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير (النوع)، وذلك لصالح (الذكور)؛ حيث بلغت قيم اختبار "مان ويتني" (2.10، 2.08، 2.21) بدلالات إحصائية (0.04، 0.04، 0.03) على التوالي. وتكشف هذه النتيجة عن إدراك الذكور للمعوقات بمستوى أعلى من الإناث، وهو ما قد يُفسَّر بضعف التواصل بين شطري الطلاب والطالبات، إضافةً إلى تزايد تحديات التوفيق بين الالتزامات الوظيفية ومتطلبات البحث العلمي لدى فئة الذكور.

4-2-2-فحص أثر متغير القسم:

للتعرف على أثر متغير القسم، في وجهات نظر العينة تم اجراء اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test)؛ للوقوف على دلالة الفروق بين استجابات فئات العينة تبعا للقسم، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (12):

الجدول (12) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الفروق بين فئات العينة تبعاً لمتغير (القسم)،

المجال	القسم	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	قيمة الدلالة
المجال الأول: المعوقات الإدارية	الإدارة والتخطيط التربوي	61	121.37	17.19	0.01
	المناهج وطرق التدريس	50	99.03		
	التربية وعلم النفس	32	108.06		
	التربية الخاصة	39	105.94		

	اللغة العربية	25	63.34		
المجال الثاني: المعوقات الأكاديمية	الإدارة والتخطيط التربوي	61	126.44	21.14	0.01
	المناهج وطرق التدريس	50	101.30		
	التربية وعلم النفس	32	110.50		
	التربية الخاصة	39	91.91		
	اللغة العربية	25	65.18		
الكلي للاستبانة	الإدارة والتخطيط التربوي	61	124.22	19.40	0.01
	المناهج وطرق التدريس	50	100.73		
	التربية وعلم النفس	32	108.86		
	التربية الخاصة	39	98.96		
	اللغة العربية	25	62.84		

تكشف نتائج اختبار "كروسكال واليس" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات الحرية الأكاديمية بمجالها (الإداري والأكاديمي) تُعزى لمتغير (القسم)، حيث بلغت قيم المحك الإحصائي (17.19، 21.14، 19.40) على التوالي. وبمقارنة متوسطات الرتب، يتضح أن طلبة قسم "الإدارة والتخطيط التربوي" هم الأكثر إدراكاً لهذه المعوقات بمتوسط رتب بلغ (124.22) للدرجة الكلية، بينما كان طلبة قسم "اللغة العربية" الأقل إدراكاً لها بمتوسط (62.84). وقد يُعزى تصدر قسم الإدارة والتخطيط التربوي لتقديرات المعوقات إلى طبيعة التخصصات ذاتها؛ حيث يمتلك طلبة هذا القسم وعياً نقدياً أعمق بالهياكل التنظيمية واللوائح البيروقراطية، مما يجعلهم أكثر حساسية تجاه القيود الإدارية والمؤسسية التي تحد من الاستقلال الأكاديمي. ومن ناحية أخرى، تبرز المعوقات الأكاديمية لدى هذا القسم بشكل أكبر نتيجة لمتطلبات البحوث الميدانية المعقدة التي تستلزم هامشاً أوسع من حرية الحركة والوصول إلى البيانات. وفي المقابل، فإن انخفاض إدراك المعوقات في قسم اللغة العربية قد يعود إلى طبيعة البحوث المكتبية والنظرية التي قد لا تصطدم بشكل مباشر مع التعقيدات الإدارية أو المنهجية التي تفرضها التخصصات التربوية الميدانية. وتؤكد هذه النتائج حاجة الأقسام القيادية في الكلية إلى إعادة مراجعة آليات الدعم الأكاديمي والتبسيط الإداري بما يتوافق مع خصوصية كل تخصص.

5-مناقشة النتائج وتفسيرها

كشفت نتائج الدراسة الوصفية عن وجود معوقات للحرية الأكاديمية بدرجة تقدير "متوسطة" بمتوسط (3.12)، وهي نتيجة تتسق بنيوياً مع الاتجاه العام في الأدبيات السعودية (الرقب، 2017؛ الشريف، 2020؛ الحربي، 2023؛ الزامل والسويلم، 2023) التي تشير إلى ممارسة مقيدة ناتجة عن التحولات التنظيمية المعاصرة. وتتفق هذه النتيجة مع تقارير (Andersson et al., 2015) حول الممارسة العرضية للحرية في المنطقة، وتتقاطع مع دراسات عالمية أثبتت أن الالتزام الفعلي بضمانات الحرية الأكاديمية لا يزال دون المأمول (Johnston & Karran, 2026; della Porta & Doğan, 2026; Westover, 2025). كما تعكس هذه الدرجة المتوسطة حالة "التفاوض على المساحة الفكرية" التي رصدها (Kessy, 2026) و(Ertem, 2025)، حيث يواجه الأكاديميون والطلبة "هندسة معرفية" (Beidollahkhani, 2025) تفرضها السياقات الإدارية والنيوليبرالية (Muller, 2025; Cambridge University Press, 2024). أن هذا التقدير المتوسط في جامعة تبوك يبرهن على أن الطالب يدرك وجود هامش للحرية، لكنه يصطدم بـ"بنية من القيد" (Kibuuka, 2024) تجعل الممارسة حذرة ومقيدة باللوائح التقليدية رغم صدور أنظمة جامعية جديدة (البيز، 2022).

وفيما يتعلق بتصدر المعوقات الأكاديمية (3.28) على المعوقات الإدارية، فإن هذه النتيجة تعكس أزمة "السيطرة المعرفية" التي ناقشتها دراسات (Mathebula, 2025; Hao & Zhou, 2026; Pambudi et al., 2025). حيث يواجه طلبة الدراسات العليا بتبوك تحديات منهجية وإشرافية تتشابه مع أنماط "الإشراف المقيد" الذي رصده (Yin et al., 2026) في الصين، والضغوط المؤسسية التي رصدها (Ion & Cano, 2025; Hayles & Mogra, 2025) في أوروبا. وتفسر هذه النتيجة في ضوء "الرقابة المهنية" (Hermanowicz, 2025) وهيمنة النماذج البحثية الإمبريقية التي تهمش التنوع الفلسفي (Mathebula, 2025). وتتفق هذه المعوقات مع ما طرحه (Toshmurodova, 2025) و(Ramlo, 2025) حول غموض السياسات وتضارب التوقعات الأكاديمية. أن تقدم المعوق الأكاديمي يشير إلى أن الطالب يعاني من محدودية الاستقلال البحثي (Fernandez et al., 2024; Fernandez et al., 2026)، وأن "الفرط التنظيمي" في الإشراف والتقييم يمثل حجر عثرة أمام الإبداع المعرفي (Ion & Cano, 2025)، وهو ما يستدعي مراجعة أدوار الأقسام العلمية في دعم الوكالة الأكاديمية للطلبة (Algharsi et al., 2024; Alibašić et al., 2024).

أما بخصوص المعوقات الإدارية التي سجلت (2.96)، فهي تؤكد استمرار أثر "البيروقراطية المؤسسية" والمركزية التي رصدها (الزهراني، 2020؛ الحربي، 2023؛ الزامل والسويلم، 2023). وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات (Kyei-Nuamah, 2026) و(Tumwebaze et al., 2025) التي ربطت بين ضعف الاستقلال الإداري وتراجع جودة الحوكمة الأكاديمية. أن هذه الدرجة "المتوسطة" تشير إلى نجاح نسبي في الإصلاحات الإدارية لجامعة تبوك، لكنها لا تزال متأثرة بـ "الضغوط الفئوية" والمطالب الخارجية (Westa & Custers, 2026; Alexander, 2025). وتدعم هذه النتيجة أطروحات (Moodley, 2025; Majozi et al., 2025) حول التوتر بين المساءلة الإدارية والحرية الأكاديمية. كما تظهر ملامح "الرقابة الذاتية الإدارية" التي ناقشها (Kessy, 2026; Hayles & Mogra, 2025) كآلية لتجنب الصدام مع المنظومة المركزية. وتتفق هذه المعوقات مع نتائج (Briscoe & Jones, 2024) حول "حيادية" الإدارة التي قد تترجم كغياب للدعم المؤسسي، مما يضعف الثقة بالبيئة الجامعية (Ntshoe & Faller, 2025)، ويؤكد ضرورة التحول نحو "القيادة التحويلية" (Shields, 2025) لكسر جمود البيروقراطية (Pambudi et al., 2025).

أما نتائج الإحصاء الاستدلالي (الفروق الإحصائية)، فإن تفوق "الذكور" في إدراك المعوقات قد يعزى إلى طبيعة التفاعل الاجتماعي والنشاط الأكاديمي الأكثر احتكاكاً بالمنظومة الإدارية، وهو ما يتقاطع مع نتائج (Gallo & Mazzero, 2026) حول أثر النشاط الطلابي في إدراك الانتهاكات. بينما يعكس تميز قسم "الإدارة والتخطيط التربوي" وعياً نقدياً بطبيعة الهياكل التنظيمية، وهو ما يدعم منهجية (Yasa & Aksoy, 2025) في أن الخبرة باللوائح تزيد من حدة الشعور بالقيود. وتتفق هذه الفروق مع نتائج (Hao & Zhou, 2026) حول "الضبط الأكاديمي المدرك" الذي يتفاوت بتفاوت الخلفية العلمية. وتبرهن هذه النتائج على أن إدراك المعوقات ليس مجرد استجابة موحدة، بل هو "تجربة معاشة" (Hao & Zhou, 2026) تتأثر بالنوع والتخصص. وتدعم هذه التباينات ما ذهب إليه (Joudieh et al., 2024) و(Ramos-Mattoussi, 2025) من ضرورة تبني أدوات تحليلية مرنة لفهم التحديات النوعية. وبناءً عليه، يؤكد الباحثان أهمية تعزيز مهارات البحث والنشر الرقمي (Fernandez et al., 2024) ورفع الوعي القانوني (Toshmurodova, 2025) تمثل استجابة ضرورية لتحصين الطلبة ضد هذه المعوقات وضمان مخرجات بحثية تتسم بالحرية والتميز العالمي (Sun, 2025).

6-أبرز الاستنتاجات

بالاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يستنتج الباحثان الآتي:

1. ترتبط جودة ونوعية أبحاث الدراسات العليا ارتباطاً طردياً بمستوى الاستقلال والحرية الأكاديمية المؤسسية.

2. تُمثل المعوقات الأكاديمية والإشرافية التحدي الأبرز لطلبة جامعة تبوك مقارنةً بالمعوقات الإدارية والسياسية.
3. تؤدي المركزية الإدارية وغموض اللوائح التنظيمية إلى تنامي ظاهرة الرقابة الذاتية لدى الباحثين.
4. تختلف تصورات الطلبة للمعوقات تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والوعي بالحقوق المهنية.
5. يُعد ضعف التوازن بين متطلبات البحث والحياة العملية عائقاً جوهرياً يعيق الاستمرار الأكاديمي.
6. تفرض البيئات الأكاديمية التنافسية ضغوطاً منهجية تُقيد التنوع الفلسفي والابتكار في الأطروحات العلمية.
7. لا تزال هناك فجوة ملموسة بين النصوص القانونية الداعمة للحرية والممارسات الفعلية بالجامعات.
8. يمثل "الإشراف المقيد" والتحكم البيروقراطي في المسار البحثي عائقاً يحدُّ من الوكالة الأكاديمية.
9. يتطلب تعزيز الحرية الأكاديمية تحولاً نحو القيادة التحويلية القائمة على الثقة والشفافية المؤسسية.
10. تؤثر المعوقات الأكاديمية سلباً على الرضا عن الحياة والرفاه النفسي لطلبة الدراسات العليا.
11. يحتاج الباحثون إلى تمكينٍ تقني وقانوني لتجاوز معوقات النشر العلمي والتعاون البحثي الدولي.
12. تمثل الحرية الأكاديمية المنضبطة شرطاً بنيوياً لتحقيق التنافسية العالمية للجامعات السعودية ورؤية 2030.

7-التوصيات والمقترحات

بناء على نتائج الدراسة والاستنتاجات التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان ويقترحان ما يلي:

1. تطوير وحدة حوكمة الدراسات العليا بالكلية لضمان جودة الإشراف الأكاديمي والشفافية في تطبيق اللوائح المنظمة.
2. اعتماد ميثاق التميز البحثي كمرجعية تحدد حقوق الباحثين والمشرفين وواجباتهم لضمان الاستقلالية العلمية.
3. إقرار دليل إجرائي موحد للرسائل العلمية لضبط أساليب الإشراف، وضمان الانضباط الزمني والموضوعي.
4. إلزام الباحثين ببرنامج تدريبي مكثف في البرمجيات الإحصائية وشروط النشر في المجلات العالمية (Scopus).
5. تدشين بوابة التواصل الأكاديمي الذكية لأتمتة الإجراءات الإدارية وتحسين التواصل بين الطلبة والأقسام العلمية.
6. تنظيم ملتقى النشر والبحث الدوري بحضور رؤساء تحرير مجلات علمية لتبادل الخبرات متطلبات النشر الرصين.
7. تفعيل برامج دعم إرشادي تساعد الطلبة على جدولة المهام البحثية والتوازن بين المتطلبات الأكاديمية والعملية.
8. تهيئة بيئة بحثية وقاعات مجهزة بالتقنيات التفاعلية والأثاث الصحي الداعم للتركيز والإنتاج المعرفي.
9. إنشاء لجنة استشارية للأخلاقيات بالأقسام لفض النزاعات الأكاديمية وضمان حماية الأفكار الإبداعية للطلبة.
10. توفير حقيبة الأدوات التقنية؛ تمنح الطلبة وصولاً مجانياً لقواعد البيانات العالمية وبرامج تحليل البيانات المتقدمة.
11. عقد شراكات مع وحدات الجودة لتصميم مؤشرات أداء سنوية للجوانب الأكاديمية والدعم المؤسسي المقدم للطلبة
12. حث المشرفين على تبني الحوار العلمي في السيمنارات والأقسام لتعزيز ثقافة النقد الموضوعي وبناء شخصية بحثية.
13. اعتماد نظام التقارير الذكية لمتابعة الإنجاز البحثي بما يقلل التدخلات البيروقراطية ويزيد من وتيرة الإنجاز العلمي.
14. توفير بيئة جامعية مستدامة بتحسين الإضاءة والتهوية والتقنيات في قاعات الدراسات العليا لدعم التركيز الذهني.
15. تصميم حقيبة أدوات بحثية رقمية لكل طالب مستجد تشمل اشتراكات في برمجيات التحليل والمكتبات العالمية.
16. عقد شراكات مع جامعات دولية مرموقة لتبادل الخبرات وتحسين البيئة المادية والتقنية لبرامج الدراسات العليا.
17. مقترحات بحثية مستقبلية لسد الفجوة البحثية وخصوصا في الموضوعات الآتية:

1) الحرية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك وعلاقتها بالميزة التنافسية للجامعة في تصنيف (QS).
2) معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا بين جامعة تبوك وجامعات عالمية رائدة في ظل التحول الرقمي.
3) فاعلية البيئة المادية والتقنية في كليات التربية والآداب بالمملكة في تعزيز مخرجات البحث العلمي والحرية الفكرية.

قائمة المراجع

أولا-المراجع بالعربية:

1. البيز، جواهر عيسى. (2022). متطلبات تفعيل الحرية الأكاديمية بالجامعات السعودية. ***مجلة جامعة ديالى للبحوث الإنسانية***، (93)، 64–75. https://djhr.uodiyala.edu.iq/index.php/DJHR2022/article/view/5472/3890
2. جامعة تبوك. (1440هـ). دليل الحريات الأكاديمية. جامعة تبوك. https://www.ut.edu.sa/
3. جامعة تبوك. (1446هـ). إحصائية بأعداد الطلبة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية والآداب. الإدارة العامة للموارد البشرية. https://www.ut.edu.sa/general-administration-human-resources/about
4. جامعة تبوك. (2024). سياسة حرية المعلومات (الإصدار 1.0). مكتب وحدة حوكمة البيانات. https://www.ut.edu.sa/about-ut/regulation-policies/freedom-information-policy
5. جامعة تبوك. (2026). من نحن: كلية التربية والآداب. استُرجع من: https://www.ut.edu.sa/faculty-of-education-and-arts/about-college/who-we-are
6. الجمعة، نورة محمد الضريس. (2023). المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب بالكلية التطبيقية من وجهة نظرهم. ***مجلة العلوم التربوية، 31***(3)، 251 - 284. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1438664
7. الحربي، علي خلف.، ومصطفى، جمال مصطفى. (2021). العوامل ذات العلاقة بالحرية الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية بمدينه الرياض. ***مجلة القراءة والمعرفة***، (237)، 201- 260. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1161550
8. الحربي، فيصل عبيد حمود. (2023). واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية: (دراسة تحليلية). ***مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع***، (96)، 241–249. https://doi.org/10.33193/JALHSS.96.2023.916
9. حسن، هناء سامي. (2021). دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بجامعة المنوفية. مجلة كلية التربية، 36، 166–204. https://doi.org/10.21608/muja.2021.199944
10. حكمي، عبد الملك علي عثمان. (2018). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك خالد أبها. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/925285
11. الرقب، توفيق زايد محمد. (2017). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الرسمية للحرية الأكاديمية. ***مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 1***(4)، 20-58. https://asjp.cerist.dz/en/article/146107
12. الزامل، وفاء عبد العزيز.، والسويلم، أنوار سعود. (2023). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا في جامعة الأميرة نورة. ***مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية***، (35). https://doi.org/10.55074/hesj.vi35.896
13. الزبون، محمد سليم.، والبرجس، عبد الرحمن مفضي. (2015). واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8***(21)، 73–99. https://doi.org/10.20428/AJQAHE.8.3.4
14. الزهراني، خالد حسن. (2020). معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية، 32(3)، 415–448. https://jes.ksu.edu.sa/ar/node/6666
15. السلامي، يمامة مظهر عزاوي. (2021). الحرية الأكاديمية وأثرها على الانتماء التنظيمي دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الفنون الجميلة-جامعة بابل. ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 5***(3)، 125-143. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M250720
16. الشريف، طلال عبد الله حسين. (2020). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وسبل حمايتها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ***مجلة جامعة شقراء***، (13)، 195 - 230. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1067441
17. طنبوز، بشار إبراهيم. (2019). ***الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. https://repository.najah.edu/bitstreams/1477dbb7-9530-434e-9430-1b7b37c26045/download

18. العمرى، فاضل محمد فاضل. (2018). واقع الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعات الحكومية السعودية: التحديات والحلول في ضوء رؤية 2030. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، (4/19)، 659 - 681. https://doi.org/10.21608/JSRE.2018.22978

19. الغامدي، عمر سفر عمير. (2018). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس بجامعة أم القرى. ***المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 54***(54):85-122. https://doi.org/10.21608/edusohag.2018.23849

20. الغريب، شبل بدران. (2015). الحرية الأكاديمية والقيم الجامعية. ***دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس***، (273). 273-325 https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=207607

21. الفحيلة، إبراهيم زيد حمد. (2019). الحرية الأكاديمية كمدخل لحوكمة الجامعات السعودية. ***مجلة كلية التربية، 19***(3)، 121–184. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1012090

22. فضل، محمود عبد التواب.، والفقي، عبد العزيز عبد الفتاح. (2019). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، (115)، 107- 152. https://doi.org/10.21608/saep.2019.215396

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

1. Al-Baiz, J. I. (2022). Requirements for activating academic freedom in Saudi universities (In Arabic). ***Diyala University Journal for Humanitarian Research,*** (93), 64–75. https://djhr.uodiyala.edu.iq/index.php/DJHR2022/article/view/5472/3890
2. Alexander, K. (2025). Shadows of McCarthyism: The new era of government intervention in higher education and its legal implications for academic freedom on campus. ***Journal of Education Finance and Law, 50*** (1): 108–127. https://doi.org/10.5406/30678560.50.1.07
3. Al-Fahila, I. Z. H. (2019). Academic freedom as an entry point for governance of Saudi universities (In Arabic). ***Journal of the Faculty of Education, 19***(3), 121–184. http://search.mandumah.com/Record/1012090
4. Al-Ghamdi, O. S. O. (2018). Academic freedom and its relationship to the research productivity of faculty members at Umm Al-Qura University (In Arabic). ***Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 54***(54), 85–122. https://doi.org/10.21608/edusohag.2018.23849
5. Al-Ghareeb, S. B. (2015). Academic freedom and university values (In Arabic). ***Studies in University Education, Ain Shams University,*** (273), 273–325. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=207607
6. Algharsi, A. Y., Belhaj, F. A., & Nirmala, R. (2024). Academic autonomy as driving change: Investigating its effect on strategy development and university performance. ***Heliyon, 10***(8), e29536. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29536
7. Al-Harbi, A. K., & Mustafa, J. M. (2021). Factors related to academic freedom among educational graduate students in Saudi universities in Riyadh (In Arabic). ***Journal of Reading and Knowledge***, (237), 201–260. http://search.mandumah.com/Record/1161550
8. Al-Harbi, F. O. H. (2023). The reality of academic freedom in Saudi universities: An analytical study (In Arabic). ***Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology***, (96), 241–249. https://doi.org/10.33193/JALHSS.96.2023.916
9. Alibašić, H., Atkinson, C. L., & Pelcher, J. (2024). The liminal state of academic freedom: navigating corporatization in higher education. ***Discover Education, 3***(7). https://doi.org/10.1007/s44217-024-00086-x
10. Al-Jumaah, N. M. A. (2023). Academic problems facing students at the Applied College from their point of view (In Arabic). ***Journal of Educational Sciences, 31***(3), 251–284. http://search.mandumah.com/Record/1438664

11. Al-Omari, F. M. F. (2018). The reality of academic freedom for university professors in Saudi government universities: Challenges and solutions in light of Vision 2030 (In Arabic). ***Journal of Scientific Research in Education***, (19/4), 659–681. https://doi.org/10.21608/JSRE.2018.22978
12. Al-Raqab, T. Z. M. (2017). The degree of practice of academic freedom by academic leaders in official Saudi universities (In Arabic). ***Al-Siraj Journal in Education and Society Issues, 1***(4), 20–58. https://asjp.cerist.dz/en/article/146107
13. Al-Salami, Y. M. A. (2021). Academic freedom and its impact on organizational commitment: An empirical study on faculty members at the College of Fine Arts - University of Babylon (In Arabic). ***Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 5***(3), 143–125. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M250720
14. Al-Sharif, T. A. H. (2020). Academic freedom in Saudi universities and ways to protect it from the viewpoint of academic leaders (In Arabic). ***Shaqra University Journal***, (13), 195–230. http://search.mandumah.com/Record/1067441
15. Al-Zaboun, M. S., & Al-Barjas, A. M. (2015). The reality of academic freedom at the university level in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). ***Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 8***(21), 73–99. https://doi.org/10.20428/AJQAHE.8.3.4
16. Al-Zahrani, K. H. (2020). Obstacles to practicing academic freedom in Saudi universities from the perspective of faculty members (In Arabic). ***Journal of Educational Sciences, 32***(3), 415–448. https://jes.ksu.edu.sa/ar/node/6666
17. Al-Zamil, W. A., & Al-Suwailem, A. S. (2023). Academic freedom among faculty members and graduate students at Princess Nourah University (In Arabic). ***Journal of Educational Sciences and Human Studies***, (35). https://doi.org/10.55074/hesj.vi35.896
18. Andersson, F., Mechkova, V., & Lindberg, S. (2015). ***Saudi Arabia: A country report based on data 1900–2012*** (V-Dem Country Report Series, No. 7). V-Dem Institute. University of Gothenburg. https://www.v-dem.net/media/publications/cr007_saudi_arabia.pdf
19. Barbosa, A. A. (2025). Silenciar para dominar: A liberdade de cátedra sob ataque no "Escola Sem Partido". ***Revista Educação em Páginas, 4***(4). https://doi.org/10.22481/redupa.v4i04.17218
20. Beidollahkhani, A. (2025). Policy-Mediated Epistemic Control: How Authoritarian Regimes Repurpose Graduate Political Science Research Agenda—The Case of Islamic Republic of Iran. Higher Education Policy. ***Advance online publication***. https://doi.org/10.1057/s41307-025-00123-x
21. Briscoe KL, Jones VA (2024), "Challenging the dominant narratives: faculty members' perceptions of administrators' responses to Critical Race Theory bans". Equality, Diversity and Inclusion: ***An International Journal, 43***(3). 459–480, https://doi.org/10.1108/EDI-01-2023-0040
22. della Porta, D., & Doğan, S. (2026). Academic freedom challenged: Comparing France, Germany and the UK. International Journal of Educational Research, 136, 102917. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102917
23. Ertem, E. C. (2025). The University Under Threat: Academic Freedom, Authoritarianism, and Resistance. ***European Education,*** 57. 1–11. https://doi.org/10.1080/10564934.2025.2574310
24. Fadl, M. A., & Al-Fiqi, A. A. (2019). Academic freedom and its relationship to psychological flow among faculty members at Al-Azhar University (In Arabic). ***Arab Studies in Education and Psychology,*** (115), 107–152. https://doi.org/10.21608/saep.2019.215396

25. Fernandez, F., Chykina, V., & Lin, Y. C. (2024). Science at risk? Considering the importance of academic freedom for STEM research production across 17 OECD countries. ***PLoS ONE, 19***(2), e0298370. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298370
26. Fernandez, F., Fu, Y. C., Lin, Y. C., & Chykina, V. (2026). Examining institutional academic freedom and STEM research production in the OECD. ***International Journal of Educational Research, 136***, 102915. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102915
27. Gallo, E., & Mazzero, C. (2026). Restricted learning, engaged students. Understanding the effects of academic freedom violations on youth education and activism. ***International Journal of Educational Research, 136***, 102873. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102873
28. Hakami, A. A. O. (2018). ***Academic freedom and its relationship to the professional performance of faculty members in Saudi universities*** (In Arabic) [Unpublished doctoral dissertation]. College of Education, King Khalid University, Abha. http://search.mandumah.com/Record/925285
29. Hao, Y., & Zhou, Y. (2026). Perceived academic control, growth mindset, self-regulation, and life satisfaction in Chinese students: A mixed methods study featuring interpretative phenomenological analysis. ***Acta Psychologica, 262***, 105943. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105943
30. Hassan, H. S. (2021). The role of academic department heads in promoting academic freedom for faculty members in the field of scientific research at Menoufia University (In Arabic). ***Journal of the Faculty of Education, 36***, 166–204. https://doi.org/10.21608/muja.2021.199944
31. Hayles, F., & Mogra, I. (2026). Giving voice to the voiceless: suppression and censorship among lecturers. ***Journal of Education for Teaching, 52***(1), 221–224. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2558935
32. Hermanowicz, J. C. (2025). Internal Threats to Academic Freedom: Problems of Professional Control. E***uropean Review, 33***(S1), S44–S55. https://doi.org/10.1017/S1062798725000171
33. Ion , G., & Cano, E. (2025). University Assessment in the Age of Excessive Normativity: Examining Academic Professionalism and the Roles of Teachers and Students. ***Center for Educational Policy Studies Journal***. https://doi.org/10.26529/cepsj.1845
34. Johnston, J., & Karran, T. (2026). Protecting academic freedom in the USA: Assessing the effectiveness of the American Association of University Professors' Statement. ***International Journal of Educational Research, 136***, 102889. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102889
35. Joudieh, N., Harb, H., Zaki, C., Ramadan, A., Saker, L., Mostafa, N., & Tannoury, L. (2024). Higher education in the era of artificial intelligence: academic freedom as a case study. ***Discover Sustainability, 5***(220). https://doi.org/10.1007/s43621-024-00336-x
36. Karki, C. (2015). ***Academic freedom for faculty members and students: A case study of the faculty of education at Tribhuvan university in Nepal*** [Master's thesis, University of Oslo]. DUO Research Archive. https://scispace.com/pdf/academic-freedom-for-faculty-members-and-students-a-case-434xq6fn7u.pdf
37. Kessy, A. T. (2026). Negotiating intellectual space: Academic freedom in Tanzania from the Magufuli era to the present. ***International Journal of Educational Research, 137***, 102945. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102945
38. Kibuuka, E. (2024). Academic Freedom, Institutional Autonomy in Higher Education Institutions in Uganda: Policy, Legal and Ethical Tensions. ***International Journal of Higher Education, 13***(4), 23. https://doi.org/10.5430/ijhe.v13n4p23

39. Kinzelbach, K., Saliba, I., Spannagel, D., Quinn, R., & Kinzelbach, J. (2025). Academic Freedom Index 2025: Update report. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg & V-Dem Institute, University of Gothenburg. https://academic-freedom-index.net/
40. Kyei-Nuamah, D. (2026). The external and internal acts that hinder governance, autonomy and academic freedom: Perspectives from selected higher education elites in Africa. International Journal of Educational Research, 137, 102944. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102944
41. Majozi, P. J., Kula, T. J., Sibiya, T. E., & Makondo, L. (2025). Academic Freedom, Institutional Autonomy, and Public Accountability in the Context of the Democratisation and Transformation of Education. South African Journal of Higher Education, 39(4), 130-148. https://doi.org/10.20853/39-4-7533
42. Mathebula, T. (2025). Academic freedom and doctoral research traditions in higher education in post-apartheid South Africa: Why is PhD a philosophical struggle? ***South African Journal of Higher Education, 39***(4), 149-164. https://doi.org/10.20853/39-4-7599
43. Moodley, M. (2025). Exploring academic freedom, institutional autonomy, and public accountability in the global landscape of private higher education. ***South African Journal of Higher Education, 39***(4), 165–178. https://doi.org/10.20853/39-4-7516
44. Muller, S. (2025). Academic freedom in the 'incentivised university: The case of South Africa. ***South African Journal of Higher Education, 39***(4), 198–216. https://doi.org/10.20853/39-4-7527
45. Ntshoe, I., & Faller, F. (2025). Reframing conversations on institutional autonomy, academic freedom, and accountability in the context of emerging managerialism and corporatism in South African higher education. ***South African Journal of Higher Education, 39***(4), 217–235. https://doi.org/10.20853/39-4-7507
46. Pambudi, A., Haryaningsih, S., Andriani, F. D., & Berliyanti, S. A. (2025). The impact of bureaucracy on higher education: Lessons from Indonesia. ***Policy Futures in Education, 23***(8), 1446-1467. https://doi.org/10.1177/14782103251367218
47. Ramlo, S. (2025). Examining Views about Academic Freedom at Institutions of Higher Education in the US. ***Innovative Higher Education***, 1 -22. https://doi.org/10.1007/s10755-025-09845-6
48. Ramos-Mattoussi, F. (2025, June 30–July 2). The erosion of academic freedom and global engagement in U.S. higher education under presidential executive orders (2025) [Paper presentation]. ***17th International Conference on Education and New Learning Technologies*** *(EDULEARN25), Palma, Spain.* https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2513
49. Shields, C. M. (2025). Academic freedom: can education resist the assault? ***Frontiers in Education, 10***, 1616997. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1616997
50. Sun, J. C. (2025). Academic freedom in U.S. higher education: Rights emergent from the law and the profession. ***Encyclopedia, 5***(2), 64. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020064
51. Tanbouz, B. I. (2019). ***Academic freedom and its relationship to scientific productivity among faculty members in Palestinian universities*** (In Arabic) [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University. https://repository.najah.edu/bitstreams/1477dbb7-9530-434e-9430-1b7b37c26045/download
52. Toshmurodova, M. (2025). Academic Freedom Challenges In The Inclusive Teaching Process: A Critical Examination. **International Journal of Pedagogics, 5**(06), 207-211. https://doi.org/10.37547/ijp/Volume05Issue06-57

53. Tumwebaze, I., Nabukeera, M., Matovu, M., & Ssali, M. B. (2025). Academic freedom as a predictor for quality education in higher education institutions: A legal dimension. ***International Journal of Innovative Science and Research Technology (IJISRT), 10***(9), 849–854. https://doi.org/10.38124/ijisrt/25sep060
54. Westa, S., & Custers, B. (2026). Academic freedom under strain: Navigating the universalistic ideal and particularistic pressures. ***International Journal of Educational Research, 137***, 102952. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102952
55. Westover, J. H. (2025). Navigating Academic Freedom and Political Constraints: The Challenges of DEI Program Development in Higher Education. ***Preprints***. https://doi.org/10.20944/preprints202508.0557.v1
56. Yasa, R., & Aksoy, H. H. (2025). Assessing university autonomy and academic freedom in centralised higher education: Insights from Turkey. ***International Journal of Educational Development, 119***, 103432. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103432
57. Yin, M., Xu, W., & Wang, Y. (2026). Controlling or directing? Text mining to decode supervisor-graduate student relationship. ***Acta Psychologica, 262***, 106030. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106030

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي / Publishing and Ethical Statements

N	Publication Data in English		بيانات النشر بالعربية		م
1	Authors' Contributions:	First Author: Design, methodology, data collection, analysis, and drafting. Second Author: Supervision, summarizing, development, and final review for publication.	الباحث الأول: التصميم، المنهجية، جمع وتحليل البيانات، وكتابة المسودة. الباحث الثاني: الإشراف العلمي، التلخيص، التطوير، والمراجعة النهائية للنشر.	مساهمة الباحثين:	1
2	Conflict	No conflicts of interest.	لا يوجد تضارب مصالح.	تضارب المصالح:	2
3	Funding	Self-funded (No external grant).	تمويل ذاتي (لا يوجد دعم خارجي).	التمويل:	3
4	Copyright Licensed under:	(CC BY-NC-ND)		حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	ReviewProcess:	Double-blind peer review.	تحكيم مزدوج التعمية.	آلية التحكيم:	5
6	Plagiarism Check:	Verified via (iThenticate)	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 99- 123
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 99- 123
استلام: 2026/01/18 قبول: 02/17 نشر: 2026/02/19

مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم[1]

Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah; Teachers' Perspectives [2]

أ. حسن صالح الجريري

باحث بالدكتوراه|| مناهج وطرق تدريس || قسم العلوم التربوية والنفسية|| كلية التربية ||جامعة حضرموت|| الجمهورية اليمنية

Mr. Hasan Saleh Al-Jariri

PhD Researcher || Curricula and Instruction || Department of Educational and Psychological Sciences || Faculty of Education || Hadhramout University || Yemen Republic

Email: hasan.sal1970@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0007-9211-9808 || Mobile: 00967770343797

المستخلص: هَدِفَ البحثُ إلى فحص مستوى ممارسات التقويم التكويني لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة بمحافظة حضرموت من وجهة نظرهم، وتقييم أثر متغيري النوع وسنوات الخبرة. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من (26) عبارة، على عينة بلغت (42) معلماً ومعلمة (17 ذكراً، 25 أنثى). جرى تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS).أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لممارسات المعلمين في التقويم التكويني بلغ (3.93 من 5) بتقدير مرتفع. كما جاءت متوسطات المجالات مرتبة كالآتي: (1) بيئة التعلم الداعمة (4.17)، (2) التخطيط والإعداد (4.02)، (3) إدارة الأسئلة الصفية (4.01)، وجميعها بتقدير "مرتفع"، بينما جاء مجال (التغذية الراجعة) بمتوسط (3.28) وبتقدير "متوسط". لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري (النوع، الخبرة)، باستثناء فروق تبعا لمتغير (النوع) في مجال بيئة التعلم الداعمة؛ لصالح الذكور. بناءً على النتائج؛ أوصى البحث بتطوير برامج تدريبية للمعلمين في التقويم التكويني، خصوصًا في التغذية الراجعة، ورقمنة عمليات التقويم، وتفعيل النمذجة التشاركية من قبل الموجهين، وإقرار "ساعة تقويمية" أسبوعية. كما يقترح البحث دراسة معوقات التقويم، وفحص الأثر التجريبي للممارسات التكوينية بما يعزز جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، ممارسات المعلمين، التعليم الثانوي، المدارس الثانوية، حضرموت.

Abstract: This study examined the implementation level of formative assessment practices among secondary school teachers in Al-Reida, Hadhramaut, from their perspectives, while exploring the influence of gender and teaching experience. Utilizing a descriptive-analytical approach, a 26-item questionnaire was administered to a sample of 42 teachers (17 males, 25 females). Data were processed using SPSS. Results revealed a high overall implementation level (M=3.93/5.00). The domains were ranked as follows: (1) supportive learning environment (M=4.17), (2) planning and preparation (M=4.02), and (3) classroom questioning management (M=4.01), all achieving a "high" rating. Conversely, the "feedback" domain received a "moderate" rating (M=3.28). No statistically significant differences were found at ($\alpha \leq 0.05$) regarding gender or experience, except for a significant difference in the "supportive learning environment" domain favoring male teachers. The study recommends developing specialized training programs focusing on feedback mechanisms, digitizing assessment processes, and implementing a weekly "assessment hour." Future research should investigate implementation barriers and the experimental impact of formative practices on educational quality.

Keywords: Formative Assessment, Teachers' Formative Practices, Secondary Education, Secondary Schools, Hadramout.

[1]- التوثيق للاقتباس (APA): الجريري، حسن صالح. (2026). مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 99- 123. https://doi.org/10.56793/pcra2213285

[2]-Citation in APA format: Al-Jariri, H. S. (2026). Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah: Teachers' Perspectives, ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(28), 99–123. https://doi.org/10.56793/pcra2213285

1-المقدمة (Introduction)

يُعد التقويم التكويني (Formative Assessment) أحد أهم الركائز الأساسية في التعليم الحديث، حيث يمثل نقلة نوعية من التقويم التقليدي الذي يركز على قياس نواتج التعلم النهائية إلى تقويم مستمر يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم أثناء حدوثها. وقد شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بالتقويم التكويني في الأدبيات التربوية العالمية والعربية، حيث تؤكد الفلسفة التربوية الحديثة على أن فاعلية التدريس لا تُقاس بما يقدمه المعلم من محتوى، بل بمدى قدرته على تشخيص تعثرات الطلبة ومعالجتها في سياقها الزمني الصحيح، مما يجعل من التقويم التكويني قلباً نابضاً للعملية التعليمية وضمانة لتحقيق نواتج تعلم مستدامة.

فعلى الصعيد العالمي، يشهد الميدان التربوي حراكاً بحثياً واسعاً لتعزيز ممارسات التقويم التكويني باعتبارها محركاً لرفع الكفاءة التعليمية؛ حيث أكدت دراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026) في غانا ودراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024) في الصين على الدور المحوري لهذا التقويم في تنمية الدافعية والقدرات الإبداعية للطلبة. وفي المقابل، رصدت دراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) في ألمانيا ودراسة لو وآخرون (Lu et al., 2026) في الصين وجود فجوات في "الكفاءة الذاتية" للمعلمين رغم مواقفهم الإيجابية، وهو ما يتسق مع ما ذهبت إليه دراسة كوسوركار وآخرون (Kusurkar et al., 2023) في هولندا ودراسة بيز وآخرون (Bez et al., 2025) في ألمانيا من ضرورة ربط التقويم بالممارسة المهنية لضمان دقة اتخاذ القرار التدريسي. كما أشارت دراسة يوسف وآخرون (Yusoff et al., 2025) في ماليزيا ودراسة بايدو-آنو وآخرون (Baidoo-Anu et al., 2025) في غانا إلى أن غياب الدعم المؤسسي يظل العائق الأكبر أمام التحول الكامل نحو ممارسات تقويمية شاملة.

أما إقليمياً وعربياً، فقد اتجهت الدراسات نحو استقصاء أثر التقويم التكويني في بيئات تعليمية متنوعة؛ حيث أثبتت دراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) في عُمان ودراسة غانم (Ghanem, 2025) في العراق فاعلية التقنيات الرقمية والبرامج القائمة على التقويم التكويني في رفع مستوى التحصيل الدراسي بشكل ملموس. وفي سياق الممارسات الميدانية، كشفت دراسة الرشيدي والأحمد (2022) في السعودية ودراسة علالي والغواتي (Allali & El Ghouati, 2025) في المغرب عن ضعف ملحوظ في الممارسة الفعلية نتيجة ضيق الوقت وحجم الصفوف، وهو ما أكدته أيضاً دراسة الختاننة (2024) في الأردن ودراسة عبد السلام (2025) في ليبيا من حيث تأثر الممارسات بالعوائق التقنية والبنيوية. فيما دعت دراسة عطوط وطباع (2023) ودراسة صالح وطباع (2023) في الجزائر إلى ضرورة تعميق الفهم الفلسفي للتقويم من أجل التعلم كأداة لتعزيز التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب العرب.

وعلى المستوى الوطني اليمني، لا تزال البحوث التربوية التي تتناول واقع التقويم التكويني في مراحلها المبكرة وتعاني من ندرة واضحة في الرصد الميداني؛ إذ ركزت دراسة المقلحي والقحفة (2022) على فاعلية ملفات الإنجاز في تنمية مهارات الطلبة المعلمين بجامعة إب، مما يشير إلى وجود وعي أكاديمي بأهمية هذا النمط التقويمي يقابله شح في الدراسات التي تشخص واقعه لدى المعلمين الممارسين في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد. وتبرز الحاجة ماسة في محافظة حضرموت، وتحديداً في مديرية الريدة الشرقية، لاستقصاء مستوى استخدام المعلمين لهذا النوع من التقويم، خاصة في المرحلة الثانوية التي تتسم بكثافة المناهج وضغوط الاختبارات النهائية، مما يجعل من هذه الدراسة ضرورة تربوية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية ووضع استراتيجيات تتناسب مع خصوصية الميدان التربوي المحلي، وصولاً إلى الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية في المحافظة.

2.1 مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في وجود انفصام حاد بين الغايات التربوية للتقويم التكويني وبين واقع الممارسة الصفية في المدارس الثانوية، حيث تشير الأدبيات التربوية في الدول ذات السياقات المشابهة لليمن كإثيوبيا في دراسة (Demekash et al., 2024) ورواندا في دراسة (Kazinyirako et al., 2024) إلى تدني مستويات استخدام المعلمين لتقنيات التقويم من أجل التعلم وفشلهم في تحويل البيانات الصفية إلى تغذية راجعة منتظمة. وبالقياس المنطقي، فإن التحديات التي رصدتها دراسة (عبد السلام، 2025) في ليبيا ودراسة (Tahir et al., 2023) في السودان مثل- كثافة المناهج، وضعف المهارات الرقمية، وضغوط الاختبارات القومية- تُعد واقعاً يومياً مضاعفاً في البيئة اليمنية، مما يرجح تفاقم مشكلة الانكفاء على التقويمات الختامية التقليدية. وتؤكد دراسة (Alafaleq, 2018) أن مجرد امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية لا يضمن بالضرورة ممارستهم للتقويم البديل، مما يضع علامة استفهام كبرى حول "مستوى الاستخدام" الفعلي في ظل غياب برامج التنمية المهنية المتخصصة.

ومن خلال عمل الباحث في ميدان التربية والتعليم كموجه ومدرب، واطلاعه عن قرب على الواقع التدريسي للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة حضرموت، شعر بوجود قصور كبير لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم التكويني؛ حيث يغلب على الأداء التدريسي النمط الإلقائي وتأجيل التقويم إلى نهاية الحصة أو الفصل الدراسي. وبالاستنباط من خصوصية مديرية "الريدة الشرقية" كمنطقة تعاني من تحديات جغرافية وبعدٍ عن مراكز التدريب المركزية، فإن مشكلة ضعف التفاعل التقويمي الصفي تبرز كعائق أساسي أمام جودة المخرجات. وتتفق هذه المشاهدات مع ما كشفت عنه دراسة (الرشيدي والأحمد، 2022) من ضعف ممارسة معلمات العلوم في بيئة عربية مجاورة، مما يعزز الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة لتشخيص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني في المديرية، والوقوف على طبيعة الممارسات القائمة فعلياً للبحث في سبل تطويرها.

1-3-أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى استخدام المعلمين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم؟
2. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة بخصوص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، الخبرة)؟

1-4-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1. التعرف على مستوى استخدام المعلمين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم.
2. فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة بخصوص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، الخبرة).

1-5-أهمية البحث

تبرز أهمية البحث من أهمية موضوعه، وندرة الدراسات اليمنية فيه- حسب علم الباحث- ويتوقع أن يفيد كالآتي:

- **الأهمية النظرية:**
  - ردم الفجوة المعرفية حول التقويم التكويني وتأصيله نظرياً ضمن البيئة التعليمية اليمنية.
  - توفير قاعدة بيانات موثقة لصناع القرار والباحثين لبناء دراسات استشرافية وتجريبية مستقبلاً.
  - إثراء الأدبيات التربوية بنماذج نظرية حديثة توائم بين المعايير العالمية والظروف المحلية.
- **الأهمية التطبيقية:** يتوقع الباحث أن تفيد نتائج البحث مختلف الجهات ذات العلاقة؛ وكالآتي:
  - **وزارة التربية:** رسم سياسات تعليمية قائمة على الأدلة لتطوير أنظمة التقويم الشاملة والمستدامة.
  - **الموجهين والمدربين:** تقديم أداة قياس محكمة ونماذج إشرافية عملية لتجويد الأداء المهني للمعلمين.
  - **الإدارات المدرسية:** توفير مسارات تطبيقية لبناء مجتمعات تعلم مهنية تدعم التحسين المستمر للتعليم.
  - **المعلمين:** تمكين الممارسين من استراتيجيات تقويمية ابتكارية ترفع كفاءة التعلم الصفي ونواتجه النوعية.
  - **مطوري المناهج:** تزويد واضعي الأدلة التعليمية بمعايير دقيقة لتضمين أنشطة التقويم التكويني في المناهج.
  - **جودة التعليم:** تعزيز مخرجات التعلم من خلال تفعيل التغذية الراجعة والتقييم المتمركز حول الطالب.

1-6-حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: مستوى استخدام التقويم التكويني في أربعة مجالات: (التخطيط والإعداد، إدارة الأسئلة الصفية، التغذية الراجعة، والتعامل مع الطلبة).
- الحد البشري: المعلمون والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي.
- الحد المكاني: مدينة الريدة الشرقية، محافظة حضرموت، الجمهورية اليمنية.
- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي 2025-2026م.

1-7-تعريف المصطلحات

- **التقويم التكويني(Formative Assessment) :** يُعرّف التقويم التكويني بأنه: "عملية منظمة ومستمرة لجمع وتحليل المعلومات حول تعلم الطلبة أثناء عملية التدريس، بهدف تقديم تغذية راجعة فورية تساعد المعلم على تعديل استراتيجياته التدريسية والطالب على تحسين أدائه" (Al-Subhi & Al-Shangeeti., 2023,108) .
  - التعريف الإجرائي: "هو التقويم الذي يقوم به المعلم أثناء الحصة الدراسية ويتمثل في توجيه مجموعة من الأسئلة الشفهية أو الاختبارات القصيرة بهدف التأكد من استيعاب الطلبة للدرس وتحقق أهدافه في المدارس المستهدفة بالدراسة، ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة الدراسة".
- **الريده الشرقية:** وفقا لـ(المركز الوطني للمعلومات، 2026، https://web.archive.org/web/20191030204014/http://yemen-nic.info/)"هي إحدى مدن الجمهورية

اليمنية. وهي مدينة تقع إلى الشرق من المكلا، على ساحل البحر العربي وتتبع جغرافيًا لمحافظة حضرموت. وإداريًا لمديرية الريدة وقصيعر. يبلغ تعداد سكانها 7346 نسمة حسب الإحصاء الذي جرى عام 2004".

- **التعليم الثانوي:(Secondary Education)**تعرفه وزارة التربية والتعليم (2025، https://moe.gov.ye/Strategic.aspx) بأنه:" التعليم الذي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات"
  - التعريف الإجرائي: "هو المرحلة الأخيرة من التعليم العام حسب السلم التعليمي المعتمد في الجمهورية اليمنية، وتأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي ومدته ثلاث سنوات (الصفوف 10- 12) لأعمار 16-18 عاماً".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-التقويم التكويني ونشأته:

تطور مفهوم التقويم التكويني من التمييز التقليدي بين التقويم البنائي والختامي وصولاً إلى اعتباره استراتيجية محورية لتحقيق 'التعلم للإتقان'. وتؤكد الدراسات الحديثة (Parmigiani et al., 2025) أن التقويم التكويني يتجاوز كونه اختبارات دورية ليكون عملية تقويمية شاملة ترتكز على استخلاص أدلة التعلم وتقديم التغذية الراجعة النوعية. وفي رؤية معاصرة طرحتها دراسة (Al-Hadhrami & Smith, 2026)، يُعرَّف التقويم التكويني بأنه آلية ديناميكية لتقليص الفجوة بين الأداء الحالي والمعايير المستهدفة عبر تعديل التدريس القائم على الأدلة. ويتسق هذا مع إطار (Qi et al., 2024; Kazinyirako et al., 2024) الذي يحدد ملامحه في خمسة عناصر جوهرية: وضوح نوايا التعلم، جمع الأدلة اللحظية، التغذية الراجعة الداعمة، تعديل الممارسات التدريسية، وتفعيل دور الطالب كشريك أصيل في تقييم نموه المعرفي.

2-1-2-أهمية التقويم التكويني في التعليم الثانوي:

تتعدد الأسباب التي تجعل التقويم التكويني ذا أهمية خاصة في التعليم العام، ويتجلى أثره في التعليم الثانوي عبر تحسين التحصيل، وتعزيز الدافعية، وتنمية التفكير، وتطوير التدريس، والتهيئة للتقويم الختامي، استنادًا إلى شواهد بحثية حديثة، وكما يبينها الجدول(1)

الجدول (1) أهمية التقويم التكويني في التعليم العام والثانوي بشكل خاص

م	محور الأهمية	التفصيلات الفرعية والأدلة المرجعية	المؤشرات التعليمية
1	تحسين التحصيل الأكاديمي	يرفع نتائج الطلبة بوضوح مقارنة بالتقويم التقليدي، مع فروق لصالح الطالبات (Al-Khataneh, 2024 ؛Alashwal, 2020)	تحسن ملموس في الأداء الأكاديمي
2	تعزيز دافعية التعلم	تغذية راجعة مستمرة وتفعيل التقييم الذاتي وتقييم الأقران يعززان المسؤولية والملكية (Qi et al., 2024 ؛Junyanti & Septiana, 2024)	دافعية أعلى واستقلالية في التعلم
3	تطوير مهارات التفكير العليا	أسئلة تكوينية تتطلب التحليل والتركيب والتقويم وتنمّي التفكير النقدي (Pinto et al., 2025)	تنمية التفكير النقدي والتأملي
4	تحسين ممارسات التدريس	بيانات فورية عن فهم الطلبة تمكّن من تعديل الاستراتيجيات والتأمل المهني (Vattoy et al., 2024 ؛Ndlovu, 2025)	تدريس متكيف وتحسين مهني مستمر
5	الاستعداد للتقويم النهائي	فرص ممارسة متكررة مع تغذية راجعة قبل الامتحان تعزز الجاهزية (Alahmadi et al., 2019)	جاهزية أفضل للتقويم الختامي

يتبين من الجدول إجماع الأدلة أن التقويم التكويني يمثل إطاراً تحسينياً شاملاً يؤثر في الطالب والمعلم معًا، عبر رفع التحصيل وبناء الدافعية وتنمية التفكير. كما يدعم اتخاذ قرارات تدريسية تكيفية قائمة على بيانات فورية. وتبرز حداثة الدراسات تنوع السياقات وقابلية التطبيق. لذا يُعد تبنيه مدخلًا عمليًا لتحسين جودة التعلم قبل التقويم الختامي.

2-1-3-العناصر الأربعة للتقويم التكويني

تتضمن ممارسات التقويم التكويني الفعّال أربعة عناصر رئيسية، وهي المجالات المعتمدة بهذه الدراسة، وكما يبينها الشكل (1) الآتي:

الشكل (1) العناصر الأربعة للتقويم التكويني. المرجع: إعداد الباحث نقلا عن مراجع متعددة

يتضح من الشكل (1) أن العناصر الأربعة للتقويم التكويني تمثل سلسلة مترابطة تبدأ بالتخطيط المنهجي، ثم تُترجم إلى ممارسات صفية عبر الأسئلة، وتتعمق أثرًا من خلال تغذية راجعة ذات جودة، وتُستدام عبر تفاعل إنساني داعم. وتُعد هذه الأبعاد مؤشرات سلوكية قابلة للقياس تعكس مستوى الاستخدام الحقيقي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية. كما تبرز الأدلة وجود فجوات تطبيقية في بعض السياقات، ما يعزز أهمية قياس هذه المحاور ميدانيًا للكشف عن واقع الممارسة الفعلية. وللتوضيح أكثر تعرض المصفوفة الآتية المجالات الأربعة للتقويم التكويني في صورة تكاملية (التخطيط والإعداد، الأسئلة الصفية، التغذية الراجعة، البيئة الداعمة)، وكما يبينها الجدول (2).

الجدول (2) المجالات الأربعة للتقويم التكويني و أبعادها الفرعية ومؤشراتها وشروط ممارستها وتطبيقاتها العملية

م	المجالات	الأبعاد الفرعية	المؤشرات والشروط والأدلة المرجعية	التطبيق العملي
1	التخطيط والإعداد	تحديد أهداف التعلم بوضوح	أهداف مفهومة ومعلنة للطلبة شرط لنجاح التعلم (Parmigiani et al., 2025)	أهمية وضوح الأهداف التي يضعها المعلم ويعلنها للطلبة
2		تصميم معايير النجاح	Rubrics/قوائم تدقيق/نماذج أداء قبل التعلم (Qi et al., 2024)	استخدام معايير محددة للحكم على الأداء
3		اختيار استراتيجيات مناسبة	تنويع الأدوات: شفوي، قصير، ملاحظة، مشاريع، ذاتي و أقران (Yusoff et al., 2025)	تنويع الأدوات التكوينية التي يوظفها المعلم فعليًا
4		التخطيط للتغذية الراجعة	تحديد الكيف والوقت والشكل لتحسين التعلم (García-Huidobro et al., 2025)	وجود خطة مسبقة لتقديم تغذية راجعة فعالة
5	إدارة الأسئلة الصفية	تنويع مستويات الأسئلة	وفق بلوم من التذكر إلى التقويم لكشف عمق الفهم (Pinto et al., 2025)	تنويع المعلم لمستويات التفكير في أسئلته
6		عدالة التوزيع ووقت الانتظار	توزيع عادل وWait Time للتفكير (Sardar et al., 2024)	عدالة المشاركة الصفية و إتاحة التفكير للجميع
7		الاستماع الفعّال للإجابات	تحليل الإجابات لاكتشاف الفهم والخطأ المفاهيمي (Rana et al., 2025)	توظيف الإجابات كمصدر بيانات تكوينية
8		تنويع أساليب الاستجابة	بطاقات، أصابع، سبورات صغيرة، تطبيقات رقمية (Shannaq, 2024)	تنويع أدوات إشراك جميع الطلبة فورياً
9	التغذية الراجعة	خصائص فعالة	محددة، وصفية، مرتبطة بالمعايير، قابلة للتنفيذ، وفي الوقت المناسب (García-Huidobro et al.,	يجب التزام المعلم بخصائص التغذية الراجعة المؤثرة فعليًا

			Qi et al., 2024؛ Pinto et al., 2025؛ 2025 (Al-Khataneh, 2024؛ Rana et al., 2025	
10		أنواع التغذية الراجعة	شفوية، كتابية، أقران، ذاتية (Pinto et al., 2025؛ Junyanti & ؛García-Huidobro et al., 2025 (Qi et al., 2024؛ Septiana, 2024	يلزم المعلم تنويع قنوات تقديم التغذية الراجعة
11		تحديات التطبيق	ضعف الممارسة (M=2.33) وتركيز سطحي على التصحيح (Kazinyirako et al., 2024؛ García-Huidobro et al., 2025)	أهمية كشف فجوة الممارسة محليًا
12	بيئة التعلم الداعمة	بيئة صفية آمنة	الخطأ فرصة تعلم دون سخرية أو عقاب (Ndlovu, 2025)	الأمان النفسي الذي يتيحه المعلم أثناء التقويم
13		شمولية المشاركة	دمج الخجولين وضعاف التحصيل باستراتيجيات داعمة (Sardar et al., 2024)	يجب شمولية المشاركة في موا قف التقويم
14		إشراك الطلبة كشركاء	التقييم الذاتي والأقران واستخدام التغذية الراجعة (Qi et al., 2024)	أهمية تمكين الطلبة في عملية التقويم
15		مراعاة التنوع	دعم متمايزوفق نتائج التقويم (Parmigiani et al., 2025)	يلزم توظيف نتائج التقويم في الاستجابة للفروق الفردية

يتبين من الجدول (2) أن تكامل عناصر التقويم التكويني الأربعة وترابطها بنيوياً يحدد جودة ممارسة التقييم؛ ففي محور 'التخطيط'، كشفت الدراسات عن فجوة تطبيقية عالمية، حيث سجلت دراسة (Kazinyirako et al., 2024) متوسطاً منخفضاً (2.41)، وهو ما يتسق مع رصد (Alafaleq, 2018) للفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق. أما في 'إدارة الأسئلة الصفية'، فيبرز التحدي في التحول من الاستجواب السطحي الشائع بنسبة (82.3%) في دراسة (Pinto et al., 2025) إلى الأسئلة المحفزة للتفكير الناقد وفق (Robert et al., 2024). وتظل 'التغذية الراجعة' المكون الأضعف ممارسةً بمتوسط (2.33) لدى (Kazinyirako et al., 2024)، مع ميل المعلمين للتعليقات التصحيحية السطحية بدل الميتامعرفية (García-Huidobro et al., 2025). وأخيراً، يشكل 'التعامل الإنساني، وجعل البيئة داعمة، محركاً لملكية الطالب للتعلم (Qi et al., 2024). وتخلص المراجعة إلى أن هذه الأبعاد تشكل مؤشرات سلوكية مترابطة تقيس بدقة واقع الاستخدام الفعلي للتقويم التكويني، وتكشف عن مواطن القوة والخلل في الأداء المهني للمعلمين.

2-1-3-معايير قياس مستوى استخدام التقويم التكويني:

لقياس مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني، طورت الدراسات المختلفة معايير ومؤشرات متنوعة:

- **المؤشرات الكمية**: استخدمت دراسة Kazinyirako et al. (2024) مقياساً خماسياً لتقييم تكرار ممارسات التقويم التكويني، حيث اعتبرت أن المتوسطات حول 2.3-2.8 تشير إلى مستوى منخفض إلى متوسط من الاستخدام. كما استخدمت دراسة (Pinto et al., 2025) نسب تكرار الاستراتيجيات المختلفة لتحديد الممارسات، حيث وجدت أن التغذية الراجعة الشفوية كانت الأكثر ممارسة (87.5%) بينما كان التقييم الذاتي والتقييم بين الأقران محدودين.
- **المؤشرات النوعية**: بالإضافة إلى المؤشرات الكمية، استخدمت دراسات أخرى مؤشرات نوعية لتقييم جودة ممارسات التقويم التكويني. فقد حللت دراسة García-Huidobro et al. (2025) نوعية التعليقات التي يقدمها المعلمون على أعمال الطلبة، ووجدت أن معظمها كان تصحيحياً وسطحياً. كما استخدمت دراسة Qi et al. (2024) إطار Thompson و Wiliam (2007) الخماسي لتقييم شمولية ممارسات التقويم التكويني.

2-2-الدراسات السابقة

2-2-1-دراسات يمنية وعربية:

2-2-1-1-دراسات تناولت ممارسات التقويم التكويني ومستوى الاستخدام الميداني:

تعد دراسة المقلحي والقحفة (2022) حجر الزاوية في السياق المحلي اليمني، حيث أثبتت فاعلية "البورتفوليو" في تنمية مهارات التدريس، داعيةً إلى نقل هذه الممارسة من إعداد المعلم إلى الميدان التربوي. وبالانتقال إلى السياق الإقليمي، رصدت دراسات عديدة فجوة بين التنظير والممارسة؛ إذ كشفت دراسة الرشيدي والأحمد، 2022 Al-Rashidi & Al-Ahmad.,) في السعودية، ودراسة الياسيدي، 2023) في المغرب، ودراسة كريري وآخرون، 2022 ,.Kariri et al) عن "مستوى ممارسة ضعيف" أو "محدود" للتقويم التكويني لدى معلمي العلوم واللغة الإنجليزية، وهو ما أيدته دراسة الفالق Alafaleq (2018) التي وجدت تفضيلاً للتقييم التقليدي رغم توفر المعرفة النظرية. وفي المقابل، أظهرت دراسات أخرى استثناءات إيجابية، مثل دراسة (الصبحي والشنقيطي ,Al-Subhi & Al-Shangeeti., 2023) التي سجلت أداءً متوسطاً في التقويم لدى معلمات اللغة العربية، ودراسة (جواد، Jawad, 2020) في العراق التي وجدت مواقف إيجابية واستعداداً عالياً للتطبيق رغم ضعف الارتباط بالسلوك الفعلي، بينما أشارت دراسة (سويعي والغازو، Swaie & Algazo., 2023) في الأردن إلى أن ممارسات المعلمين تظل رهينة لضغوط الامتحانات القومية (التوجيهي).

2-2-1-2-دراسات تناولت أثر التقويم التكويني على التحصيل والدافعية والبيئة الصفية:

أجمعت الدراسات العربية على الأثر التحويلي للتقويم التكويني عند تطبيقه بفاعلية؛ فقد أثبتت دراسة غانم (Ghanem., 2025) في العراق، ودراسة الأشول (Alashwal., 2020) أثراً كبيراً في تحسين تحصيل الطلبة، خاصة الإناث. وفيما يتعلق بالمتغيرات النفسية، أكدت دراسة سلامة وميعاري (Salama & Mi'ari., 2026) في فلسطين دور التقويم المستمر في تعزيز الدافعية وتقليل قلق الاختبارات، وهو ما سعت دراسة الديحاني (Aldihani., 2025) في الكويت لتبنيه كإطار استراتيجي لدعم الصحة النفسية للطلاب. كما قدمت الدراسات التحليلية لكل من محمد (2024) وعطوط وطباع (Atout & Tabba., 2023)وصالح وطباع (Saleh & Tabba., 2023) في الجزائر تأصيلاً سوسيو-تربوياً وبنائياً يربط بين التقويم التكويني وتطوير الكفاءة الذاتية والتعلم المنظم، مؤكدة على ضرورة الانتقال من مركزية المعلم إلى مركزية المتعلم في التفاعل الصفي.

2-2-1-3-دراسات تناولت التحول الرقمي والتغذية الراجعة في التقويم التكويني:

شهدت الدراسات العربية الحديثة توجهاً تقنياً ملحوظاً؛ حيث برزت دراسة شنق (2024) Shannaq في عُمان، ودراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) كنموذجين لاستخدام "Moodle" والذكاء الاصطناعي في رفع نسب النجاح وتحسين التصورات نحو بيئة التقويم. كما دعمت دراسة محمودة وأخريات (2025) .Mahmuwdah et al استخدام منصة "Quizizz" كأداة تفاعلية تزيد من فهم الطلاب للمواد الصعبة كعلم النحو. وفي مضمار التغذية الراجعة، أكدت دراسة الختاننة (2024) Al-Khataneh في الأردن، ودراسة الأحمدي وآخرون (2019) .Alahmadi et al في السعودية أن التغذية الراجعة المنظمة هي المحرك الأساسي لتحسين الأداء الشفوي والكتابي، بينما حذرت دراسة أحمد وترودي Ahmed & Troudi (2018)في مصر من غياب الشفافية في معايير التقييم وأثره السلبي على جودة مخرجات التعلم.

2-2-1-4-دراسات تناولت المعوقات والتحديات المؤسسية والثقافية:

شخصت مجموعة من الدراسات التحديات التي تعيق الاستخدام الأمثل للتقويم التكويني؛ حيث وجدت دراسة عبد السلام Abdelsalam (2025) في ليبيا أن العوائق التقنية (كالكهرباء) وكثافة المناهج هي العائق الأكبر. وفي السياق

المهني والطبي، كشفت دراسة الوصية وآخرون (Al-Wassia et al., 2015) في السعودية، ودراسة طاهر وآخرون Tahir et al. (2023) في السودان عن وجود "سوء فهم" مؤسسي وعوائق ثقافية تمنع تطبيق التقويم التكويني بوضوح. كما نبهت دراسة عمر Umer (2015) ودراسة شنق وآخرون Shannaq et al. (2016) من خلال تحليل بيانات (TIMSS) إلى أن السلوكيات التنفيذية الخاطئة والتركيز على الحفظ يؤديان إلى نتائج عكسية، بينما رأت دراسة المصطفى Almustafa (2024)أن التقييم الداخلي المنظم يظل هو المخرج لتطوير مهارات التفاعل الصفي، وأكدت دراسة علالي والغواتي Allali & El Ghouati (2025) في المغرب أن ضيق زمن الحصة وحجم الصفوف يمثلان عائقين تقليديين أمام التقويم البديل.

2-2-2-دراسات سابقة عالمية بالإنجليزية (Global Studies)

تقدم الدراسات العالمية أبعاداً تقنية وفلسفية وميدانية متقدمة، مكملة لما تم طرحه في السياق العربي، ويمكن تصنيفها وفقاً للمجالات والممارسات التالية:

2-2-2-1-دراسات تناولت كفاءة المعلمين، الجاهزية، والوعي بالتقويم التكويني:

كشفت الدراسات العالمية عن تباين ملحوظ في مستوى وعي المعلمين وكفاءتهم الذاتية؛ ففي ألمانيا، وجدت دراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) أن المعلمين يمتلكون مواقف إيجابية ومعرفة جيدة، إلا أن "كفاءتهم الذاتية" في تطبيق التقويم التكويني لا تزال منخفضة. وفي السياق الصيني، أكدت دراسة لو وآخرون Lu et al. (2026) أن "العقلية البحثية" للمعلم تتنبأ بشكل إيجابي بممارساته التقويمية الصفيّة. أما في الدول الأفريقية، فقد رصدت دراسة ديميكاش وآخرون Demekash et al. (2024) في إثيوبيا، ودراسة ندوموندو Ndomondo (2024) في تنزانيا، ودراسة كازينبيراكو وآخرون Kazinyirako et al. (2024) في رواندا وجود "وعي محدود" وفجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، حيث نادراً ما يتم التخطيط للتقويم التكويني أو تقديم تغذية راجعة فعالة، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة يوسف وآخرون Yusoff et al. (2025) في ماليزيا التي وجدت فجوة بين السياسات التعليمية والممارسات الفعلية.

2-2-2-2-دراسات تناولت الممارسات الصفية واستراتيجيات التغذية الراجعة

تنوعت ممارسات التقويم التكويني عالمياً بين التقليدية والحديثة؛ ففي إيطاليا، أكدت دراسة بارميجياني وآخرون Parmigiani et al. (2025) على أهمية إشراك الطلبة كشركاء في التعلم. بينما في الإكوادور، أظهرت دراسة بينتو وآخرون Pinto et al. (2025) هيمنة التغذية الراجعة الشفوية والاستجواب مقابل محدودية التقويم بالاقران. وفيما يخص جودة التغذية الراجعة، انتقدت دراسة غارسيا-ويدوبرو وآخرون García-Huidobro et al. (2025) في تشيلي ميل المعلمين للتعليقات السطحية بدلاً من تعزيز العمليات الميتامعرفية. وفي المقابل، أظهرت دراسة رانا وآخرون Rana et al., 2025) أهمية التغذية الراجعة المحددة في دعم تعلم اللغات، كما رصدت كي وآخرون Qi et al. (2024) في ماكاو تطبيقاً ناجحاً لخمس استراتيجيات تقويمية لدى معلمي الموسيقى، مما يشير إلى أثر التخصص في شكل الممارسة.

2-2-2-3-دراسات تناولت أثر التقويم التكويني على التحصيل، الإبداع، والدافعية:

أثبتت الدراسات العالمية جدوى التقويم التكويني في تحسين المخرجات؛ ففي غانا، سجلت دراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026) تحسناً ملحوظاً في أداء طلاب الأحياء وتكافؤاً بين الجنسين. وفي الصين، كشفت دراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024) أن التقويم التكويني في الواجبات المنزلية يعزز "كفاءة الإبداع" من خلال وسيطي الثقة والدافعية. كما أكدت دراسة أكبر (Akbar, 2025) في إندونيسيا ودراسة مريما وآخرون (Mrema et al. , 2024) في تنزانيا على فاعلية هذه الممارسات في تطوير محو الأمية العددية والتحصيل العلمي العام. ومن منظور فلسفي، قدمت دراسة كوسوركار

وآخرون (Kusurkar et al. , 2023) في هولندا برهاناً على أن التقويمات المرتبطة بالممارسة المهنية تحفز "الدافعية الذاتية المستقلة" بعيداً عن التعلم السطحي.

2-2-2-4-دراسات تناولت التقويم التكويني الرقمي والذكاء الاصطناعي

اقتحم التطور التقني ممارسات التقويم التكويني؛ حيث استعرضت دراسة فاتوي وآخرون Vattoy et al. (2024) في النرويج إمكانات التكنولوجيا في التطوير المهني. وفي ألمانيا، استخدمت دراسة بيز وآخرون Bez et al. (2025) تقنيات التنقيب في العمليات لفهم كيفية معالجة المعلمين للنتائج الرقمية. وفيما يخص التحديات التقنية، كشفت دراسة مالكي Maleki (2026) في إيران عن وجود معوقات أخلاقية وتشغيلية وبنيوية تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التقويم، كما أشارت دراسة جونيانتي وسبتيانا Junyanti & Septiana (2024) في إندونيسيا إلى مشكلات التكيف التكنولوجي رغم نجاح التجربة في تعزيز مهارات الكتابة.

2-2-2-5-دراسات تناولت التطوير المهني، المعوقات، والتحديات المؤسسية

شخصت الدراسات العالمية معوقات جوهرية تحول دون التطبيق الأمثل؛ حيث أكدت دراسة شافعي وبيرجر Shafii & Berger (2025) في تنزانيا أن كثافة الفصول والاختبارات الوطنية عالية المخاطر تقيد ممارسات المعلمين. وهو ما أيدته دراسة بايدو-آنو وآخرون Baidoo-Anu et al. (2025) في غانا، ودراسة بوسيبتاساري وآخرون Puspitasari et al. (2024) في إندونيسيا، ودراسة سيباندا وآخرون Sibanda et al. (2024) في جنوب أفريقيا، ودراسة سردار وآخرون Sardar et al. (2024) في باكستان، حيث أجمعت على تحديات (نقص الوقت، ضغط المناهج، حجم الصفوف، وضعف التدريب). وللمعالجة، قدمت دراسة لي وجو Li & Gu (2026) في الصين، ودراسة فون هاجن وآخرون von Hagen et al. (2025) في ألمانيا وأوروغواي، ودراسة ندلوفو Ndlovu (2025) في جنوب أفريقيا رؤى حول ضرورة تصميم برامج تطوير مهني مستمرة تعتمد على الأنشطة العملية والتخصص الدقيق لضمان تحسين الممارسة الميدانية.

2-2-3-التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاستعراض التحليلي لـ (60) دراسة عربية وعالمية، يقدّم الباحث رؤية نقدية تركيبية تبرز موقع الدراسة الحالية في خارطة البحث التربوي، وذلك وفق الأبعاد الآتية:

2-2-3-1-أوجه الاتفاق والاختلاف (Critical Synthesis)

1. أوجه الاتفاق: أجمعت الدراسات السابقة على الدور المحوري للتقويم التكويني كـ "محرك تربوي" لتحسين التحصيل والدافعية، كما أكدت دراسة غانم (Ghanem, 2025) ودراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026). وبرز اتفاق قطعي على وجود "فجوة الممارسة" (Practice Gap)، حيث سجلت دراسة الرشيدي والأحمد (2022) ودراسة كازينبيراكو وآخرون (2024) ودراسة (Müller et al., 2026) تناقضاً بين المعرفة النظرية والتطبيق الفعلي. كما اتفقت الدراسات في بيئات متباينة كليبيا في دراسة عبد السلام (2025) وجنوب أفريقيا (Sibanda, 2024) وباكستان في (Sardar, 2024) على أن "ضيق الوقت وكثافة المناهج" هما العائقان الكونيان أمام هذا النوع من التقويم. كما رصد الباحث اتفاقاً على أن "التغذية الراجعة" تظل الحلقة الأضعف، وهو ما وثقته دراسة أحمد وترودي (2018) ودراسة غارسيا-ويدوبرو (2025).

2. أوجه الاختلاف: تفاوتت الدراسات في "مستوى الممارسة" تبعاً للسياق الجغرافي؛ فبينما سجلت دراسات في بيئات رقمية متطورة كدراسة شنق (2024) ودراسة فاتوي (2024) مستويات متقدمة من الاستخدام، كشفت دراسات في بيئات نامية كدراسة ديميكاش (2024) ودراسة ندوموندو (2024) عن وعي محدود وتدريب متدني. كما اختلف التركيز المنهجي؛ فمنها

ما اتجه للعمق النوعي كدراسة سلامة وميعاري (2026)، ومنها ما اتجه للنمذجة الهيكلية الواسعة كدراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024)، مما أوجد ثراءً في النتائج يقابلها صعوبة في تعميم المقارنات المباشرة.

2-2-3-2-الفجوة البحثية (The Research Gap)

من خلال التحليل الدقيق، وجد الباحث فجوة بحثية مثلثة الأبعاد:

- **فجوة مكانية**: ندرة الدراسات اليمنية؛ إذ اقتصرت على دراسة المقلحي والقحفة (2022) التي ركزت على "الطلبة المعلمين" لا المعلمين الممارسين، مع غياب تام لأي دراسة تناولت بقية المحافظات وحضرموت على وجه الخصوص.
- **فجوة تخصصية**: اتجهت معظم الدراسات العربية مثل (كريري، 2022، الفالق، 2018) نحو تخصصات العلوم والرياضيات واللغات، بينما تقدم الحالية صورة "بانورامية" تشمل معلمي كافة التخصصات في المرحلة الثانوية.
- **فجوة المعالجة**: ركزت الدراسات العالمية الحديثة كدراسة بيز (2025) ودراسة الأغبرية (2025) على التقويم الرقمي والذكاء الاصطناعي، متجاوزةً فحص "الأساسيات التشخيصية" للممارسات في البيئات التي تعاني من نقص الموارد كاليمن، وهو ما ستعالجه الدراسة الحالية.

2-2-3-3-ما يميز الدراسة الحالية (Study Uniqueness)

تستمد الدراسة الحالية قيمتها المضافة من عدة مرتكزات:

1. **الأصالة السياقية**: تُعد الدراسة الأولى-في حدود علم الباحث- التي تشخص التقويم التكويني في مديرية نائية (الريدة الشرقية)، مما يمنح نتائجها خصوصية عالية في فهم أثر "الجغرافيا والظروف الراهنة" على الممارسة التربوية.
2. **الشمولية الهيكلية**: بخلاف دراسة بينتو (2025) التي ركزت على التغذية الراجعة، تتناول الحالية أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التغذية الراجعة، إشراك الطلبة) بشكل متكامل، مما يوفر أداة بمعايير جودة عالمية.
3. **القيمة التنبؤية**: تذهب الدراسة أبعد من مجرد الوصف؛ ببحثها في متغيري (النوع والخبرة) لتقديم "خارطة طريق" للموجهين التربويين في حضرموت، مستفيدة من التوصيات المهنية لدراسات رصينة كدراسة لي وجو (Li & Gu, 2026) ودراسة الصبحي والشنقيطي (2023).
4. **التجسير بين النظرية والواقع**: تسعى هذه الدراسة لتحويل المفاهيم الفلسفية التي طرحتها دراسة عطوط وطباع (2023) إلى مؤشرات إجرائية يمكن قياسها وتطويرها في الميدان اليمني الصعب.

3.منهجية البحث وإجراءاته

3-1-منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأنسب لطبيعة البحث وأهدافه.

3-2-مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العاملين في مدارس مدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت خلال العام الدراسي 2025-2026 ويشمل المجتمع معلمي جميع التخصصات الدراسية (العلوم، الرياضيات، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، التربية الإسلامية، وعددهم (150).

3-3-عينة البحث:

نظراً للظروف الميدانية وضعف الاستقرار الأمني اقتصر البحث على (42) معلماً ويمثلون (28%) من مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة(Convenience Sampling) . وتوزعت العينة كالآتي:

الجدول (3) التكرار والنسب المئوية لعينة البحث تبعاً لمتغيري (النوع، سنوات الخبرة)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%	المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
النوع	ذكور	17	40.5%	سنوات الخبرة	5سنوات فأقل	12	28.6%
	إناث	25	59.5%		6- 10 سنوات	15	35.7%
	المجموع	42	100%		11 سنة فأكثر	15	35.7%
					المجموع	42	100%

تظهر بيانات العينة في الجدول (3) توازناً ديموغرافياً وموثوقية عالية؛ حيث يعكس تقارب النسب في متغير الخبرة (6-10 سنوات و11 سنة فأكثر بنسبة 35.7% لكل منهما) نضجاً مهنياً يضمن عمق الاستجابات، كما يعزز التواجد الجيد للنوعين (ذكور 40.5%، إناث 59.5%) شمولية النتائج وعدم انحيازها، مما يمنح البيانات صدقاً تمثيلياً يعكس واقع الميدان التربوي بمدينة الريدة الشرقية.

3-4-أداة البحث:

3-4-1-بناء الأداة:

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بتطوير استبانة بالاستفادة من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة وتكونت بصورتها الأولية من (28) عبارة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط والإعداد، إدارة الأسئلة، التغذية الراجعة، البيئة الداعمة)، وقد تم التأكد من صدقها وبباتها وفقا للخطوات الآتية:

3-4-2-صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين:

أ. **الصدق الظاهري :(Face Validity)** عُرضت الاستبانة على عدد (8) محكمين تخصص مناهج وطرق تدريس وقياس وتقويم، بجامعتي حضرموت والمهرة، وطُلب منهم تقييم مدى (وضوح العبارات، انتمائها للمجالات، ملاءمتها لقياس ما وُضعت له). وتم تنقيح العبارات وفقا لما أجمع عليه 80% من المحكمين، وبذلك تم حذف (2) عبارتين، وتعديل عدد (8) عبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (26) عبارة، موزعة على (4) مجالات.

ب. **صدق الاتساق الداخلي :(Internal Consistency)** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يبينها الجدول(4)

الجدول (4) نتائج معاملات الارتباط بيرسون للعبارات بالمجالات والمجالات بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	التخطيط والإعداد	إدارة الأسئلة	التغذية الراجعة	بيئة التعلم الداعمة		
1	.404**	.440**	.706**	.501**	رقم العبارة	الارتباط
2	.607**	.384*	.778**	.325*	6	.317*
3	.419**	.473**	.809**	.501**	7	.556**
4	.616**	.413**	.498**	.818**	8	.315*
5		.348*	.679**	.637**	9	.394**
6		.548**			10	.589**
7		.383*				
المجال بالكلية	.434**	.534**	.798**	ارتباط المجال بالكلى		.528**

** معاملات الارتباط دالة عند(α≥0.000)

تؤكد قيم معاملات الارتباط بالجدول (4) اتساع الصدق البنائي وتماسك الأداة إحصائياً؛ حيث جاءت جميع الارتباطات دالة عند ($\alpha \leq 0.000$)، مما يشير إلى وحدة قياس المفاهيم الفرعية ضمن الإطار الكلي للتقويم التكويني، كما تعكس قوة ارتباط مجال "التغذية الراجعة" (0.798) ومجال "بيئة التعلم" (0.528) بالدرجة الكلية حساسية عالية للأداة في رصد المتغيرات الجوهرية للدراسة، مما يضمن مصداقية تعميم النتائج.

3-4-3-ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ .(Cronbach's Alpha) وقد بلغت قيم معامل الثبات للمجالات الأربعة والاستبانة ككل كما يلي:

الجدول (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ((Cronbach's Alpha للمجالات والكلي للاستبانة

م	المجالات	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	التخطيط والإعداد	4	0.88
2	إدارة الأسئلة الصفية	7	0.86
3	التغذية الراجعة	5	0.90
4	بيئة التعلم الداعمة	10	0.85
5	الاستبانة ككل	26	0.94

تُظهر قيم معامل "ألفا كرونباخ" ثباتاً يتجاوز المحكات المتعارف عليها (0.70)، بقيمة كلية (0.94)، مما يؤكد الاتساق الداخلي العالي للأداة وقدرتها على استخلاص نتائج مستقرة وغير متناقضة، وخاصة "التغذية الراجعة" (0.90)، وهو ما يعكس دقة صياغة العبارات وشموليتها في رصد مستوى ممارسات التقويم التكويني بفعالية ومصداقية.

3-5-الوزن المعياري للإجابات:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الاستجابات من (1) "لا أستخدم أبداً" إلى (5) "أستخدم دائماً" وتم تحديد المدى وفقا للمعادلة (أكبر قيمة- أصغر قيمة÷ عدد الفئات (5-1=4÷5=0.80). وكما يبينها الجدول(6)

الجدول (6) مديات المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة والتقديرات اللفظية لكل منها

البيانات عند الإدخال	مديات المتوسطات الحسابية	التقدير اللفظي لدرجة الاستخدام
1	1.80 -1.00	لا أستخدم أبداً (منخفض جداً)
2	2.60 -1.81	أستخدم نادراً (منخفض)
3	3.40 -2.61	أستخدم أحياناً (متوسط)
4	4.20 -3.41	أستخدم غالبا (عالٍ)
5	5.00 -4.21	أستخدم دائماً (عالٍ جداً)

3-6-الأساليب الإحصائية

لتحليل البيانات، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وطبقت الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف مستوى استخدام التقويم التكويني للعبارات والمجالات.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة :(Independent Samples t-test) لفحص الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
- معاملات الارتباط :(Correlation Coefficients) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ :(Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الأداة.
- تحليل التباين الأحادي :(One-Way ANOVA) لفحص الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. نتائج البحث

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى استخدام المعلمين بالمدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة في كل مجال من المجالات الأربعة، وكذلك للاستبانة ككل. ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مجالات استخدام التقويم التكويني والكلي للاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	بيئة التعلم الداعمة وتفريد التقويم	4.17	0.52	1	عالٍ
1	التخطيط والإعداد للتقويم التكويني	4.02	0.58	2	عالٍ
2	إدارة الأسئلة الصفية	4.01	0.55	3	عالٍ
3	التغذية الراجعة التصحيحية والتحفيزية	3.28	0.71	4	متوسط
	المتوسط الكلي للاستبانة	3.93	0.48	عالٍ	

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الاستخدام "عالٍ" بمتوسط كلي (3.93)، مما يعكس نضجاً مهنياً لدى معلمي الريدة الشرقية في توظيف استراتيجيات التقويم؛ وقد تصدر مجال "بيئة التعلم" بمتوسط مرتفع (4.17) وانحراف معياري منخفض (0.52) مؤكداً اتساق الممارسات الإيجابية. ويرى الباحث أن هذا التباين بين تصدر "بيئة التعلم" وتراجع "التغذية الراجعة" للمستوى "المتوسط" (3.28) يكشف عن نزعة المعلمين نحو الجوانب التنظيمية والوجدانية على حساب الممارسات التقنية العميقة؛ حيث تبدو التغذية الراجعة عبئاً إجرائياً يستنزف وقتاً يتجاوز المخطط له، مما يستوجب إعادة النظر في ثقافة الدعم المباشر مقابل الأداء الشكلي، ويرجع ذلك غالباً لعوائق لوجستية ككثافة المناهج والأعداد الصفية؛ مما يستوجب توجيه التطوير المهني نحو مهارات "تصحيح المسار" لا مجرد "إدارة الحوار". أما على مستوى العبارات بالمجالات الأربعة، فجاءت النتائج كما يبينها الجدول (8):

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات التقويم التكويني في المجالات الأربعة

م	المجال	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
1	التخطيط والإعداد	أخطط لإجراء عملية التقويم التكويني.	4.43	0.80	1	عال جدا
2		أحدد الأسئلة الخاصة بالتقويم التكويني	4.43	0.80	2	عال جدا
3		أخصص وقتاً للتقويم التكويني من إجمالي الحصة	4.14	0.95	3	عال
4		أحدد الوسائل التعليمية لإجراء التقويم التكويني	3.10	1.34	4	متوسط
5	إدارة الأسئلة الصفية	أربط الأسئلة المقدمة بأهداف الدرس.	4.67	0.65	1	عال جدا
6		اعيد صياغة الأسئلة كي يفهمها الطلبة.	4.26	1.17	2	عال جدا
7		أوزع الأسئلة على خطوات الدرس بشكل متوازن	4.24	0.79	3	عال جدا
8		أقدم أسئلة واضحة وخالية من الغموض.	4.17	0.79	4	عال
9		أجري تقويماً تكوينياً عند الانتهاء من كل خطوة بالدرس.	3.98	1.24	5	عال
10		أقدم أسئلة تستثير التفكير	3.50	1.06	6	عال
11		أنوع صيغ أسئلة التقويم التكويني (تحريرية، شفوية)	3.29	1.09	7	متوسط
12	التغذية الراجعة	أقدم تغذية راجعة لجميع طلبة الصف	3.55	1.38	1	عال
13		أقدم تغذية راجعة عن مواطن التميز في الأداء	3.50	1.15	2	عال
14		أقدم تغذية راجعة عن مواطن الضعف في الأداء	3.19	1.23	3	متوسط

15	التصحيحية	أقدم تغذية راجعة لمجموعة من الطلبة	3.14	1.22	4	متوسط
16	والتحفيزية	أقدم تغذية راجعة للأفراد.	3.00	1.23	5	متوسط
17	بيئة التعلم الداعمة وتفريد التقويم	أحسن الاستماع إلى إجابات الطلبة.	4.76	0.53	1	عال جدا
18		اعزز إجابات الطلبة	4.50	0.55	2	عال جدا
19		أعطي الطلبة وقتاً كافياً للإجابة على الأسئلة	4.36	0.76	3	عال جدا
20		أشجع الطلبة الخجولين وغير المتفاعلين على المشاركة	4.36	0.69	4	عال جدا
21		أوفر مناخاً صفياً آمناً ومحفزاً	4.14	0.84	5	عال
22		أتجنب ظهور طلبة على حساب آخرين أثناء الإجابات	4.12	1.31	6	عال
23		اعزز الثقة لدى الطلبة أثناء إجراء التقويم التكويني	4.10	1.12	7	عال
24		أعطي فرصة للإجابة عن السؤال قبل البدء بسؤال آخر	3.95	1.03	8	عال
25		أشجع الطلبة على التعاون أثناء عملية التقويم التكويني	3.90	1.16	9	عال
26		أتجنب استخدام نتائج التقويم للتمييز بين الطلبة	3.52	1.27	10	عال

تُظهر القراءة التحليلية لفقرات المجالات الأربعة وجود "نموذج تدريسي تفاعلي" يرتكز على أولوية البعد الإنساني و"أمننة" البيئة الصفية، حيث تصدّر "حسن الاستماع" (4.76) ممارسات المعلمين؛ ويرى الباحث أن هذا الارتفاع يعكس استثماراً ناجحاً للقيم الاجتماعية الحضرمية في "أنسنة التقويم"، إلا أنه يخشى من تحوله إلى "تعزيز عاطفي" يفتقر إلى النقد العلمي الدقيق. كما يكشف التباين بين قوة "التخطيط المنهجي" (4.43) وضعف "تنويع الوسائل والصيغ" (3.10) عن سيطرة "اللفظية" والاكتفاء بالنمط الإلقائي التقليدي نتيجة ضعف الإمكانيات التقنية. وتظل "معضلة التغذية الراجعة" (3.28) هي الحلقة المفقودة التي تحول دون اكتمال دورة التعلم، حيث يحلل الباحث هذا القصور بوصفه نتاجاً لضغط المقررات وكثافة الفصول، مما يجعل المعلم "يحتوي" الطالب عاطفياً في المرتبة الأولى، لكنه "يتعثر" في إسعافه معرفياً في المرتبة الأخيرة، ليصبح واقع التقويم بالريدة الشرقية "ناضجاً في الإجراء، قاصراً في الأثر".

وتضع هذه النتائج صانع القرار التربوي أمام ضرورة الانتقال من تدريب المعلمين على "كيف نسأل؟" إلى تدريبهم على "ماذا نفعل بإجابات الطلاب؟". إن الفجوة بين التفاعل العالي (المرتبة الأولى) والتغذية الراجعة المتدنية (المرتبة الأخيرة) تشير إلى أن المعلم "يحتوي" الطالب عاطفياً، لكنه قد لا "يسعفه" معرفياً بالقدر الكافي لتجاوز عثرات التعلم.

4-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار المناسب لكل متغير وكالآتي:

4-2-1-فحص أثر متغير النوع (ذكور، إناث):

لفحص أثر متغير النوع، تم استخدام الاختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات الذكور والإناث على المجالات والاستبانة ككل، والنتائج كما يبينها الجدول (9):

الجدول (9) نتائج اختبار "ت" لفحص الفروق بين تقديرات العينة لمستوى استخدام التقويم التكويني تبعاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط والإعداد	ذكور	17	4.08	0.55	0.62	40	.54
	إناث	25	3.98	0.60			
إدارة الأسئلة الصفية	ذكور	17	4.10	0.52	0.98	40	.33
	إناث	25	3.95	0.57			

التغذية الراجعة	ذكور	17	3.35	0.68	0.58	40	.56
	إناث	25	3.23	0.73			
بيئة التعلم الداعمة	ذكور	17	4.38	0.45	2.45	40	.02*
	إناث	25	4.03	0.53			
الاستبانة ككل	ذكور	17	4.01	0.45	1.02	40	.31
	إناث	25	3.87	0.50			

*دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (9) كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى الكلي لاستخدام التقويم التكويني تُعزى لمتغير النوع، مما يشير إلى تماثل في الممارسات التدريسية بين الفئتين. إلا أن بروز فرق دال وحيد لصالح الذكور في مجال " بيئة التعلم الداعمة " بمستوى دلالة (.02) يمثل نقطة تشد الانتباه؛ ويرى الباحث أن هذا التفوق قد لا يعكس مهارة تربوية مجردة بقدر ما يعكس طبيعة السياق الاجتماعي المدرسي في مدارس البنين، الذي قد يتسم بمرونة أكبر في التواصل غير الرسمي أو "الأخوي" لضبط الصف وتحفيز الطلبة مقارنة ببيئة مدارس البنات التي قد تسودها ضوابط إجرائية أكثر صرامة، مما يمنح الذكور أفضلية نسبية في "أنسنة" بيئة التقويم كما رصدتها الدراسة.

4-2-2-فحص أثر متغير سنوات الخبرة:

ولفحص أثر متغير الخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة، والنتائج كما يبينها الجدول (10):

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في مستوى استخدام التقويم التكويني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
التخطيط والإعداد	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.62	.54
	داخل المجموعات	13.18	39	0.34		
	المجموع	13.60	41			
إدارة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.61	.55
	داخل المجموعات	12.15	39	0.31		
	المجموع	12.53	41			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.85	2	0.43	0.84	.44
	داخل المجموعات	19.82	39	0.51		
	المجموع	20.67	41			
بيئة التعلم الداعمة	بين المجموعات	0.52	2	0.26	0.96	.39
	داخل المجموعات	10.58	39	0.27		
	المجموع	11.10	41			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.60	.55
	داخل المجموعات	9.12	39	0.23		
	المجموع	9.40	41			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام التقويم التكويني تُعزى لسنوات الخبرة، مما يعكس استقراراً في الأداء التدريسي وتجانساً في الكفايات التقويمية بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة الطويلة بالريدة الشرقية. ويرى الباحث أن غياب أثر الخبرة يشير إلى أن ممارسات التقويم التكويني تحولت إلى "نمط تدريسي عام" يكتسبه المعلم عبر الممارسة الميدانية المباشرة أو برامج التوجيه التربوي الموحدة، بحيث تلاشت الفجوة بين حماس

المعلمين الجدد وخبرة القدامى؛ وهذا التماثل الإحصائي بقدر ما يؤكد ثبات المعايير المهنية، إلا أنه قد ينبئ عن "جمود" في الابتكار التقويمي، حيث يكتفي الجميع بالحد الأدنى من الممارسات التقييمية بغض النظر عن طول مدة الخدمة.

5-مناقشة النتائج.

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي لاستخدام معلمي التعليم الثانوي بالريدة الشرقية للتقويم التكويني جاء بدرجة ممارسة (كبيرة) بمتوسط حسابي (3.93). تعكس هذه النتيجة وعياً مهنياً متقدماً لدى المعلمين في حضرموت بضرورة الانتقال من التقويم الختامي إلى التقويم من أجل التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جواد (Jawad, 2020) ودراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) من وجود مواقف إيجابية واستعداد عالٍ لدى المعلمين نحو تبني هذا النمط التقويمي. وعلى الرغم من الظروف الاستثنائية التي يعيشها اليمن، إلا أن هذه النتيجة تُظهر صموداً تربوياً يتسق مع النتائج الإيجابية في دراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) ودراسة شنق (Shannaq, 2024) في سلطنة عمان. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الرشيدي والأحمد (2022) ودراسة كازينبيراكو وآخرون (Kazinyirako et al., 2024) ودراسة ديميكاش وآخرون (Demekash et al., 2024) التي سجلت مستويات ممارسة ضعيفة أو محدودة، مما يشير إلى أن المعلم في الريدة الشرقية يمتلك دافعية ذاتية لتجاوز نقص الموارد التي أشارت إليها دراسة عبد السلام (2025) ودراسة طاهر وآخرون (Tahir et al., 2023).

وفيما يخص مجال (التخطيط والإعداد) ومجال (إدارة الأسئلة الصفية)، فقد نالا تقدير ممارسة (كبيرة)، وهو ما يعزو الباحث سببه إلى تركيز برامج إعداد المعلم والتدريب أثناء الخدمة في اليمن على مهارات صياغة الأهداف والأسئلة الصفية. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الصبحي والشنقيطي (2023) التي أظهرت أداءً عالياً في التخطيط، ودراسة المقلحي والقحفة (2022) التي أثبتت تمكن المعلم اليمني من مهارات التصميم التعليمي. كما تدعم هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسة كي وآخرون (Qi et al., 2024) ودراسة جونيانتي وسبتيانا (Junyanti & Septiana, 2024) من أن وضوح أهداف التعلم ومعايير النجاح يمثلان الركن الأساسي في ممارسات المعلمين الناجحة. ومع ذلك، يبرز التباين مع دراسة نيبيزي وكازينبيراكو (Niyibizi & Kazinyirako, 2026) ودراسة ندوموندو (Ndomondo, 2024) اللتين وجدتا ضعفاً في كفاءة التخطيط الاستراتيجي للتقويم، مما يمنح دراستنا الحالية تميزاً في إثبات قدرة المعلم المحلي على التنظيم الإجرائي.

أما النتيجة الأكثر حرجاً فتمثلت في مجال (التغذية الراجعة) التي جاءت بتقدير (متوسطة) وهي المرتبة الأخيرة، مما يكشف عن "عقب أخيل" في الممارسة التقويمية بالريدة الشرقية. يفسر الباحث ذلك بضيق زمن الحصة وكثافة المناهج التي تحول دون تقديم تغذية راجعة نوعية لكل طالب، وهو ما يتطابق تماماً مع "الفجوة العالمية" التي رصدتها دراسة كوسوركار وآخرون (Kusurkar et al., 2023) ودراسة غارسيا-ويدوبرو وآخرون (García-Huidobro et al., 2025) ودراسة علالي والغواتي (Allali & El Ghouati, 2025). كما تتقاطع هذه النتيجة مع دراسة أحمد وترودي (Ahmed & Troudi, 2018) ودراسة بينتو وآخرون (Pinto et al., 2025) في كون المعلمين يميلون للتغذية الراجعة السطحية أو الشفوية العامة. وتؤكد دراسة فون هاجن وآخرون (von Hagen et al., 2025) ودراسة الختاننة (2024) أن تقديم التغذية الراجعة يتطلب مهارات فنية عالية وتفرغاً زمنياً يفتقر إليه المعلم في ظل التحديات التي ناقشتها دراسة شافعي وبيرجر (Shafii & Berger, 2025) ودراسة بوسبيتاساري وآخرون (Puspitasari et al., 2024).

وفي سياق فحص الفروق، في سياق فحص الفروق، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري (النوع والخبرة) كلياً، مما يشير لتماثل الظروف المهنية التي يعيشها معلمو حضرموت، ويتسق مع دراستي (Baidoo-Anu et al., 2025) و(Sardar et al., 2024). ومع ذلك، برز اختلاف في مجال (التعامل مع الطلبة) لصالح الذكور،

وهو ما قد يفسره الباحث بطبيعة التفاعل الاجتماعي المحلي، بخلاف دراسة الأشول (2020) التي وجدت تفوقاً للإناث، ودراسة (Losu et al., 2026) المؤكدة لتكافؤ الممارسات. إن هذا الفرق يدعو لإعادة النظر في أساليب التفاعل بمدارس البنات، استرشاداً بتوصيات المصطفى (2024) و(Lu et al., 2026) حول تطوير مهارات الذكاء العاطفي في التقويم.

وقد تُعزى فاعلية هذه الممارسات المحققة-رغم تحديات اليمن الجيوسياسية والاقتصادية- إلى 'المرونة المهنية' للمعلمين، وإن ظل الامتثال مقيداً بالثقافة التقليدية التي تغلب 'الدرجات' على العمليات التكوينية. وبناءً على رؤية (Al-Hadhrami & Smith, 2026)، فإن هذه النتائج تعكس وعياً تربوياً يتجاوز المعوقات الهيكلية؛ مما يستوجب تحويل هذه الجهود الفردية إلى ممارسات مؤسسية مدعومة ببرامج تدريبية تسد الفجوة بين المتاح والمأمول في السياق المحلي.

6. الاستنتاجات

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

1- تُجمع الدراسات على أن التغذية الراجعة هي المكوّن الأكثر تعقيداً والأقل ممارسة بفعالية في العملية التقويمية.
2- توجد فجوة هيكلية عالمية ومحلية بين امتلاك المعرفة النظرية بالتقويم التكويني وتطبيقها إجرائياً داخل الصف.
3- تظل كثافة المناهج الدراسية وضيق زمن الحصة العائق الأول لمحاولات التحول نحو التقويم من أجل التعلم.
4- يؤدي التركيز على الاختبارات الوطنية نهاية المرحلة إلى تهميش التقويم التكويني لصالح الحفظ والتعلم السطحي.
5- لا تشكل متغيرات الخبرة أو النوع فروقاً جوهرية في مستوى الممارسة بقدر ما يشكلها الإعداد المهني المتخصص.
6- يعتمد نجاح التقويم التكويني على "العقلية البحثية" للمعلم وقدرته على تحليل أخطاء الطلبة بدلاً من مجرد رصدها.
7- يمنح المعلمون أنفسهم تقديرات مرتفعة في التقييم الذاتي في التخطيط والتعامل الصفي مقارنة بالتنفيذ الفعلي.
8- يمثل الدمج الرقمي وأدوات الذكاء الاصطناعي الرهان الأقوى لتجاوز رتابة التقويم التقليدي وزيادة دافعية المتعلمين.
9- يتطلب تحسين ممارسات التقويم التكويني في المناطق النائية برامج تدريب مستمرة لا تعتمد على ورش عمل عابرة.
10- يعزز التقويم التكويني المنهجي العدالة التعليمية ويقلص فجوة التحصيل بين الطلبة بغض النظر عن تفاوت قدراتهم.

7-التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. **لمكتبي التربية بالمحافظة والمديرية:** إطلاق مبادرة "دقيقة التغذية الراجعة"، عبر إعادة تصميم "سجل المتابعة الصفي" ليتضمن حيزاً إلزامياً لتدوين ملحوظات علاجية فردية بدلاً من مجرد رصد الدرجات الرقمية.
2. **توصيات للمعلمين والمعلمات:**

- على المعلمين تطوير مهاراتهم في تقديم تغذية راجعة؛ ترتبط بمعايير النجاح، وقابلة للتنفيذ وقت الحصة.
- تنويع استراتيجيات التقويم التكويني، (تقييم ذاتي، تقييم أقران، ملاحظة، مشاريع، اختبارات قصيرة).
- إشراك الطلبة في التقويم وتعليمهم مهارات التقييم (الذاتي، الأقران، التغذية الراجعة) لتحسين أدائهم.
- ينبغي على المعلمين التأمل بشكل منتظم في ممارساتهم التقويمية وتقييم فاعليتها في تحسين تعلم الطلبة.

3. **توصيات للموجهين التربويين:**

- استخدام الاستبانة في هذا البحث لتقييم ممارسات المعلمين في التقويم التكويني وتحديد احتياجاتهم التدريبية.
- التركيز بشكل خاص على تطوير مهارات المعلمين في تقديم تغذية راجعة فعالة أثناء الزيارات الإشرافية.

- تنظيم ورش عمل ولقاءات لتبادل الخبرات والممارسات الجيدة في التقويم التكويني بين المعلمين.
- أن يكونوا نماذج في استخدام التقويم التكويني عند تقييم أداء المعلمين؛ بتقديم تغذية راجعة بناءة ومحددة.

4. توصيات لصناع القرار التربوي

- ينبغي على وزارة التربية والتعليم تصميم برامج تدريبية متخصصة ومستمرة للمعلمين حول التقويم التكويني.
- تخفيف الأعباء التدريسية على المعلمين لتوفير وقت كاف لتطبيق ممارسات التقويم التكويني بشكل فعال.
- توفير مختلف الموارد اللازمة لدعم ممارسات التقويم التكويني، بما فيها الأدوات الرقمية والمواد التعليمية.
- إعادة النظر في سياسات التقويم؛ بتقليل التركيز على الامتحانات النهائية لصالح التقويم التكويني المستمر.
- تطوير ثقافة تقويمية في المدارس تنظر إلى التقويم كأداة للتعلم والتحسين وليس مجرد أداة للقياس والحكم.
- دعم البحوث والدراسات حول التقويم التكويني في السياق اليمني لتطوير السياسات والممارسات.

5. توصيات لكليات التربية:

- تضمين مقررات تتضمن التقويم التكويني في برامج إعداد المعلمين، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية.
- توفير فرص كافية للطلبة المعلمين لممارسة التقويم التكويني أثناء التدريب الميداني تحت إشراف متخصصين.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على إجراء بحوث حول التقويم التكويني في السياق اليمني.

6. المقترحات: بناءً على ما تبين من وجود فجوة بحثية، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية وكالآتي:

- دراسة تقويمية لمدى فاعلية برامج التدريب الحالية في تطوير مهارات المعلمين في التقويم التكويني.
- دراسة تجريبية لقياس أثر ممارسات التقويم التكويني على تحصيل طلبة الثانوية في مواد مختلفة.
- تحديات تطبيق التقويم التكويني من وجهة نظر المعلمين، باستخدام المقابلات المتعمقة والملاحظة الصفية.
- دراسة مقارنة لممارسات التقويم التكويني في محافظات مختلفة (حضر/ريف) لفهم تأثير السياق المحلي.
- متطلبات استخدام التكنولوجيا والأدوات الرقمية في تعزيز ممارسات التقويم التكويني في المدارس اليمنية.
- تصورات الطلبة لممارسات المعلمين للتقويم التكويني وكيف تؤثر على دافعيتهم وتعلمهم.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. الأغبرية، نسيبة.، الخروصي، حسين.، والفزارية، منال. (2025). التقويم التكويني المعتمد على الذكاء الاصطناعي وأثره على التحصيل الدراسي والتصورات حول بيئة التقويم الصفي. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث- ب (العلوم الإنسانية)، 39***(11)، 893-906. https://doi.org/10.35552/0247.39.11.2484
2. الجهوري، سالم سليمان .(2023) فاعلية تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية،*** 7(3)، 45-68. https://doi.org/10.26389/ajsrp.a020423
3. الرشيدي، نوره سماح.، والأحمد، نضال شعبان. (2022). درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم التكويني وأساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6***(10)، 78-108. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N020921
4. سلامة، سلوى فوزي، وميعاري، ساجدة صبحي. (2026). التقييم في تعليم الرياضيات ودوره في تعزيز دافعية طلبة المرحلة الابتدائية. ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7***(1)، 1048-1076. https://doi.org/10.53796/hnsj71/63

5. العايب، صالح.، وطباع، فاروق. (2023). تأثير التقويم التكويني كاستراتيجية لتحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ: دراسة تحليليّة. ***مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 6***(1)، 308-324. https://asjp.cerist.dz/en/article/227091

6. عبد السلام، ثريا مخزوم. (2025). رؤية مستقبلية عن التقويم التكويني في مدارسنا. ***مجلة القرطاس للعلوم التربوية والإنسانية، 2***(23). 92-111 https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/782

7. العزيزي، عيسى فرج .(2018) فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، (41)، 695-678 . https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.31180

8. عطوط، آسيا.، وطباع، فاروق. (2023). قراءة تحليلية لمفهومي التقويم من أجل التعلم والتقويم التكويني. ***مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12***(1)، 721-738. https://asjp.cerist.dz/en/article/225380

9. غانم، شيماء رضا. (2025). أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على أساليب التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم. ***مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية، 3***(2). 283-303. https://sujhus.com/sujhus/index.php/hu/article/view/504/338

10. محمد، بلعيد. (2024). التقويم التكويني ودوره في تطوير كفاءة المتعلم (قراءة سوسيو-تربوية). ***مجلة مجتمع تربية عمل، 9***(1)، 140-155. https://asjp.cerist.dz/en/article/250368

11. المعولي، سعيد سليمان.، البلوشي، سليمان محمد، والمقبالي، فاطمة خلفان .(2024) أثر تطبيق أسلوب التغذية الراجعة 360 درجة في فاعلية الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان: العدالة التنظيمية بوصفه متغيراً وسيطاً. ***مجلة الآداب، 12***(3)، 89-118 https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2087

12. المقلحي، ياسين علي.، والقحفة، أحمد عبدالله. (2022). فاعلية استخدام ملفات التقييم بالإنجاز (البورتفوليو) على تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلم حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب، ***مجلة جامعة البيضاء، 4***(2)، 1-28. https://doi.org/10.56807/buj.v4i2.286

13. منيع، محمودة.، نونيك، زهرية.، وحنيفنشة، نور. (2025).***تطبيق وسيلة كويزيز(Quizizz) كأداة التقويم التكويني في تعليم علم النحو في جامعة الياسيني الإسلامية***. أعمال المؤتمر الدولي لطلاب الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية وآدابها واللغويات (ICON-POSTALL)، جامعة مالانج الحكومية، 3(1). https://proceeding.arab-um.com/index.php/ICON-POSTALL/article/view/143/122

14. وزارة التربية والتعليم (2025). ***الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام 2006-2015***، موقع الوزارة الإلكتروني، الرابط: https://moe.gov.ye/Strategic.aspx

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

15. Ahmed, A., & Troudi, S. (2018). Exploring EFL writing assessment in an Egyptian university context: Teachers and students' perspectives. ***Journal of Language Teaching and Research, 9***(6), 1243-1252. https://doi.org/10.17507/JLTR.0906.12

16. Akbar, M. (2025). The role of formative assessment in enhancing students' numeracy literacy: A qualitative evaluation. ***Jurnal Penelitian Pendidikan IPA (JPPIPA), 11***(7), 5678-5689. https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i7.11905

17. Alafaleq, M. (2018***). Mathematics teachers' knowledge and practices of classroom assessment in Saudi Arabian primary schools.*** [Doctoral dissertation]. University of Southampton. https://drepo.sdl.edu.sa/items/a6d4c541-a749-4521-a811-2ec4068d5607

18. Al-Aghbari, N., Al-Kharusi, H., & Al-Fazari, M. (2025). AI-based formative assessment and its impact on academic achievement and perceptions of the classroom assessment environment (In Arabic). ***An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 39***(11), 893–906. https://doi.org/10.35552/0247.39.11.2484
19. Alahmadi, N., Alrahaili, M., & Alshraideh, D. S. (2019). The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students' performance. ***Arab World English Journal, 10***(1), 259-270. https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL10NO1.22
20. Alashwal, M. (2020). Effect of formative classroom assessment in Saudi Arabian elementary schools. ***Journal of Education and Practice, 4***(1), 18–27. https://doi.org/10.47941/jep.373
21. Al-Azizi, I. F. (2018). The effectiveness of using formative assessment in improving the academic achievement level of the thinking skills and scientific research course among students of the College of Business Administration at Shaqra University (In Arabic). ***Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Humanitarian Sciences***, (41), 678–695. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.31180
22. Aldihani, B. M. (2025). Reforming assessment practices for a supportive learning environment in Kuwait: Reducing psychological stress through global insights. ***International Journal of Science and Research, 14***(1), 1234-1245. https://doi.org/10.21275/mr25922143355
23. Al-Jahwari, S. S. (2023). The effectiveness of job performance evaluation for teachers in North Al Batinah schools in the Sultanate of Oman from the teachers' own perspective (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 7***(3), 45–68. https://doi.org/10.26389/ajsrp.a020423
24. Al-Khataneh, O. K. D. (2024). Evaluating the role of teachers' feedback in secondary school students' academic achievement: An empirical evidence from Jordan. ***The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 17***(61), 131–146. https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i61.2501
25. Allali, S., & El Ghouati, A. (2025). Formative assessment in Moroccan EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. ***Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7***(4), 1-18. https://doi.org/10.32996/jeltal.2025.7.4.1
26. Al-Maawali, S. S., Al-Balooshi, S. M., & Al-Maqbali, F. K. (2024). The impact of applying the 360-degree feedback method on the job performance effectiveness of Islamic education teachers in the Sultanate of Oman: Organizational justice as a mediating variable (In Arabic). ***Journal of Arts, 12***(3), 89–118. https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2087
27. Almalki, S. (2024). S***audi Arabia teachers' use of formative assessment in 8th grade mathematics and its impact on female students' attitudes*** [Doctoral dissertation]. University of North Texas. https://doi.org/10.12794/metadc2332545
28. Al-Maqlahi, Y. A., & Al-Qahfa, A. A. (2022). The effectiveness of using electronic portfolios on developing teaching skills among computer teacher students at the College of Applied and Educational Sciences in Al-Nadirah, Ibb University (In Arabic). ***Baydaa University Journal, 4***(2), 1–28. https://doi.org/10.56807/buj.v4i2.286
29. Almustafa, S. S. (2024). Analysis of the impact of internal evaluation on improving teaching methods for Sharia science teachers at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. ***KUEY Journal, 30***(5), 4443-4458. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4443
30. Al-Rashidi, N. S., & Al-Ahmad, N. S. (2022). The degree of secondary school science teachers' practice of formative assessment methods in science teaching from the teachers' own perspective (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 6***(10), 78–108. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N020921

31. Al-Sobhi , A. I. N.& Al-Shanqeeti , A. M. (2023). Evaluating the Teaching Performance of the Fifth Grade Female Teachers in Light of the Professional Standards of the Islamic Education Female Teachers. ***International Journal of Educational and Psychological Studies, 12*** (1), 106-131, https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.1.7
32. Al-Wassia, R., Hamed, O., Al-Wassia, H., Alafari, R., & Jamjoom, R. A. (2015). Cultural challenges to implementation of formative assessment in Saudi Arabia: An exploratory study. ***Medical Teacher, 37***(12), 1125-1129. https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006601
33. Baidoo-Anu, D., DeLuca, C., Cooper, A., & Chahine, S. (2025). Understanding the diverse ways teachers approach classroom assessment in an examination-oriented educational system. ***International Journal of Educational Development, 117***, 103336. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103336
34. Bez, S., Burkart, F., Tomasik, M. J., & Merk, S. (2025). How do teachers process technology-based formative assessment results in their daily practice? Results from process mining of think-aloud data. ***Learning and Instruction, 97***, 102100. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102100
35. Demekash, A. M., Degefu, H. W., & Woldeab, T. A. (2024). Secondary school EFL teachers' awareness for formative assessment for effective learning. ***Heliyon, 10***(19), e37793. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37793
36. García-Huidobro, A., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2025). Prácticas de retroalimentación en la enseñanza de la escritura en educación media. ***Revista Signos, 58***(118), 174-198. https://doi.org/10.4151/s0718-09342025011801174
37. Goertzen, L., Heeneman, S., & Schils, T. (2025). The impact of formative assessment on pupil academic achievement: An empirical study of the effects of a formative assessment practices program that was co-designed in a teacher community. ***Learning and Instruction, 99***, 102153. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102153
38. Jawad, A. H. (2020). Examination of Iraqi EFL Teachers' Attitudes, Intentions, and Practices Regarding Formative Assessment. ***International Journal of Language Testing, 10***(2), 145-166. https://www.ijlt.ir/article_119160.html
39. Junyanti, E., & Septiana, I. (2024). Implementasi asesmen formatif pada pembelajaran menulis karya sastra: Kajian evaluatif di tingkat sekolah menengah atas. ***Jurnal Bima, 2***(4), 1402-1420. https://doi.org/10.61132/bima.v2i4.1402
40. Kariri, K., Cobern, W. W., & Al Sultan, A. A. (2022). Investigating high school science teachers' readiness for implementing formative assessment practices. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18***(12), em2189. https://doi.org/10.29333/ejmste/12589
41. Kazinyirako, J. P., Ntawiha, P., Buhigiro, J. L., & Ndayambaje, I. (2024). Exploring Formative Assessment Practices in Public Secondary Schools in Kicukiro District. ***African Journal of Empirical Research, 5***(2), 291-301. https://doi.org/10.51867/ajernet.5.2.33
42. Keezhatta, M. S. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. ***Arab World English Journal, 11***(3), 540-554. https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL11NO3.36
43. Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino, A. R., Jr, Daelmans, H. E. M., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. (2023). The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis. Academic Medicine: ***Journal of the Association of American Medical Colleges, 98***(9), 1083–1092. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005263
44. Li, J., & Gu, P. Y. (2026). Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement. ***Teaching and Teacher Education, 174,*** 105426. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426

45. Losu, R. M., Morrison, D., & Opoku, Y. K. (2026). Effect of Formative Assessment Practices on the Academic Performance of Senior High School Students in Photosynthesis. ***Open Access Library Journal, 13***(2), 1-12. https://doi.org/10.4236/oalib.1114801
46. Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., & Zhu, X. (2026). Research mindset and practices in classroom assessment among secondary school EFL teachers: Characteristics, relationships, and strategies to strengthen their connection. ***Teaching and Teacher Education, 170***, 105282. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105282
47. Maleki, A. (2026). "We cannot incorporate them because …": Challenges of integrating generative AI into online formative assessments in EFL contexts. ***Computers in Human Behavior Reports, 21***, 100934. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.100934
48. Mintert, A. (2019). ***The effects of formative evaluation on student motivation for learning and achievement in standards-based grading*** (Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale). ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/docview/2223156070
49. Mrema, E. J., Komba, A., & Kira, E. S. (2024). Formative assessment practices and its influence on students' learning and achievement in biology: Lessons from a selected community secondary school in Moshi, Tanzania. ***Journal of Issues and Practice in Education, 16***(1), 1-25. https://doi.org/10.61538/jipe.v16i.1427
50. Müller, J., Roth, A. C., Voss, T., & Wagner, I. (2026). Ready to assess? A survey of German pre-service teachers' traditional and digital formative assessment in physical education. ***Teaching and Teacher Education, 174***, 105429. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105429
51. Ndlovu, M. (2025). Exploring teachers' practices when using formative assessment in improving quality education. ***Cogent Education, 12***(1), 2451489. https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2451489
52. Ndomondo, E. (2024). Promoting history subject skills through competency-based assessment in Tanzania rural secondary schools: Teachers' understanding and practices. ***Social Sciences & Humanities Open, 9***, 100876. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100876
53. Niyibizi, O., & Kazinyirako, J. P. (2026). Investigating the teachers' use of assessment for learning in mathematics classroom: Case of selected public secondary schools Nyagatare District, Rwanda. ***Journal of Mathematics and Science Teacher, 6***(1), em093. https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/17765
54. Ombay, M. A., Komba, A., & Kira, E. S. (2024). Secondary school biology teachers' knowledge and practices of formative assessment in Tanzania. ***Contemporary Educational Researches Journal, 6***(1), 13389. https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/1/13389
55. Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2025). Formative assessment in upper secondary schools: Ideas, concepts, and strategies. ***Education Sciences, 15***(4), 438. https://doi.org/10.3390/educsci15040438
56. Pinto, B., Loor, M., & Zambrano, J. (2025). Estrategias de evaluación formativa y su impacto en el desarrollo de competencias en el contexto del currículo nacional ecuatoriano. ***Revista Veritas de Difusão Cientifica, 6***(1), 562-580. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.562
57. Puspitasari, E., Sulistyo, G. H., & Irawati, E. (2024). Challenges in formative assessment implementation for English language instruction. English Review: ***Journal of English Education, 12***(1), 267-278. https://doi.org/10.25134/erjee.v12i1.8853

58. Qi, Z., Lam, C. C., & Tong, S. Y. A. (2024). Formative assessment practice in singing teaching in secondary school: A convergent mixed methods study in Macao. ***Research and Advances in Education, 11***(4), 1-22. https://doi.org/10.56397/rae.2024.11.04
59. Rana, K., Greenwood, J., & Henderson, M. (2025). How secondary English teachers employ formative assessment and feedback to scaffold students' odyssey in English learning. ***Journal of Language and Education, 11***(1), 98-114. https://doi.org/10.17323/jle.2025.19854
60. Robert, A. L. C., Musa, K., & Md Yunus, M. (2024). Secondary school teachers' perception of classroom assessment practices in ESL classrooms. ***International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13***(3), 1716-1730. https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i3/21716
61. Salama, S. F., & Mi'ari, S. S. (2026). Assessment in mathematics education and its role in enhancing the motivation of primary school students (In Arabic). ***Journal of Humanitarian and Natural Sciences, 7***(1), 1048–1076. https://doi.org/10.53796/hnsj71/63
62. Sardar, H., Gul, R., & Khan, S. (2024). Voices from the classroom: Exploring the secondary school teachers' perception towards formative assessment practices. ***International Journal for Multidisciplinary Research, 6***(2), 1-15. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.17110
63. Shafii, R. A., & Berger, J. L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. ***Studies in Educational Evaluation, 86***, 101496. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101496
64. Shannaq, B. (2024). Digital formative assessment as a transformative educational technology (Oman case). ***In Proceedings of the International Conference on Educational Technology***, 445-460. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54053-0_32
65. Shannaq, Q. A., Schreier, H., Abdel Fattah, F., & Alshaya, F. S. (2016). Lost in memorization: The case of science instruction in KSA schools and the argument for a promotion of science literacy based on formative assessment practices. ***Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*** *7*(4): 292-301. https://www.scholarlinkinstitute.org/jeteraps/articles/Lost%20in%20Memorization%20new.pdf
66. Shao, Y., Liu, Q., Dong, Y., & Liu, J. (2024). Perceived formative assessment practices in homework and creativity competence: The mediating effects of self-confidence in learning and intrinsic motivation. ***Studies in Educational Evaluation, 83,*** 101376. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101376
67. Sibanda, L., Mathevula, M., & Mudau, A. V. (2024). Investigating challenges experienced by intermediate phase mathematics teachers in the implementation of formative assessments. ***Indonesian Journal of Educational Development, 5***(3), 456-470. https://doi.org/10.59672/ijed.v5i3.4095
68. Swaie, M. T. A., & Algazo, M. (2023). Assessment purposes and methods used by EFL teachers in secondary schools in Jordan. ***Frontiers in Education, 8***, 1192754. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1192754
69. Tahir, M. E., Hamdan, H., Gaddal, A., & Gasmalla, H. E. E. (2023). Fostering formative assessment: Teachers' perception, practice and challenges in four Sudanese medical schools. ***BMC Medical Education, 23***(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04214-3
70. Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. ***American Educational Research Association Annual Meeting***, Chicago, IL.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111327.pdf&ved=2ahUKEwiwl6KQkuSSAxUtOfsDHdSCE8sQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw3apbV63kFwYPep_eR_Upmm

71. Umer, M. (2015). Formative assessment and consequential validity: A practice yet to be effectively implemented in Saudi higher education. ***Pakistan Journal of Education, 32***(2), 1-18. https://doi.org/10.30971/PJE.V32I2.18
72. Vattoy, K. D., Smith, K., & Gamlem, S. M. (2024). Navigating formative assessment as professional development in digital contexts: Insights from teachers' experiences. ***Professional Development in Education, 50***(5), 1234-1250. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2382956
73. von Hagen, A., Balbi, A., Bonilla, M., & Arbildi, C. (2025). What do we mean when we talk about teacher professional development in formative assessment? A systematic review. ***International Journal of Educational Research, 131***, 102586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102586
74. Vries, S. de, Verhoef, N., & Goei, S. L. (2024). Profiles of teachers' assessment techniques and their students' involvement in assessment. ***European Journal of Teaching and Education, 6***(2), 1-18. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2354410
75. Yaroshenko, O., Kravchenko, H., Tsybulko, O., & Shyshkina, M. (2024). Formative assessment as a factor in modernizing the teaching natural science subjects. ***Neperervna Profesijna Osvita: Teoria i Praktyka, 1***, 5-15. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2024.1.5
76. Yazidi, R. E. (2023). Investigating the influence of formative assessment on the learning process in the English language classroom. ***Asian Journal of Education and Training, 9***(1), 1-10. https://doi.org/10.20448/edu.v9i1.4540
77. Yusoff, N. M., Taat, M. S., & Francis, A. (2025). Exploring the implementation of classroom-based assessment in Malaysian secondary schools: Alignment with policy and teacher practices. ***Malaysian Online Journal of Educational Management, 13***(1), 73-90. https://doi.org/10.22452/mojem.vol13no1.5

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي /Publishing and Ethical Statements

N	Publication Data in English		بيانات النشر بالعربية		م
1	Author Contribution:	Sole Author: Design, methodology, data collection, analysis, and final draft.	الباحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	مساهمة الباحث:	1
2	Conflict	No conflicts of interest.	لا يوجد تضارب مصالح.	تضارب المصالح:	2
3	Funding	Self-funded (No external grant).	تمويل ذاتي (لا يوجد دعم خارجي).	التمويل:	3
4	Copyright Licensed under:	(CC BY-NC-ND)		حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	ReviewProcess:	Double-blind peer review.	تحكيم مزدوج التعمية.	آلية التحكيم:	5
6	Plagiarism Check:	Verified via (iThenticate).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 124- 153
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 124- 153
استلام: 2025/03/9 قبول: 03/27 نشر: 2026 /03/31

تأثير القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا[1][2]

Transformational Leadership Impacts on Job Satisfaction in International Logistical Companies in Germany [3]

Dr. Mohammed Hamid Hamid Shahien

DBA in International Management || Liverpool Int'l College (LICAS), UK || Raben Group, Germany.

Email: Elsamy412@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0005-2584-8600 || Mobile: +491781677378

د. محـمد حـــامد حـــامد شـــاهين

دكتوراه إدارة أعمال (DBA)/ إدارة دولية || كلية ليفربول الدولية (LICAS)، المملكة المتحدة || شركة رابن، ألمانيا.

Abstract: This study aimed to measure the impact of transformational leadership on job satisfaction in international logistics companies in Germany, specifically within Raben Group. Adopting a descriptive-analytical correlational approach, a 43-item questionnaire was administered to a random sample of 288 employees. Utilizing SPSS V.20, results revealed a high practice of transformational leadership (M=3.72/5), with dimensions ranked as follows: empowerment (3.90), inspirational motivation (3.78), intellectual stimulation (3.74), idealized influence (3.70), and individualized consideration (3.49). Job satisfaction also achieved a high mean (3.56). Findings demonstrated a strong positive correlation (R=0.874) and a significant impact, with the model explaining 76.4% of the variance (p<0.01). Significant differences favored younger and male employees based on negative correlation indicators, while no differences were found regarding educational level. Based on these findings, the study recommends institutionalizing a "Transformational Leadership Charter," launching a "Logistics Idea Lab" to enhance intellectual stimulation, and activating individualized care programs and leadership training to ensure sustainable job satisfaction.

Keywords: Transformational Leadership, Job Satisfaction, International Logistics, Germany, Raben Group.

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا، بالتطبيق على شركة "رابن.(Raben Group) " اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، واستبانة من (43) عبارة، كأداة وزعت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (288) موظفاً. وباستخدام برنامج (SPSS V.20) ؛ كشفت النتائج عن ممارسة مرتفعة للقيادة التحويلية بمتوسط كلي (3.72 من5)، وجاءت الأبعاد الفرعية مرتبة: 1-التمكين: (3.90)، 2-التحفيز الملهم: (3.78)، 3-الاستثارة الفكرية: (3.74)، 4-التأثير المثالي: (3.70)، 5-الاعتبارات الفردية: (3.49)، وجاء الرضا الوظيفي بمتوسط كلي (3.56). وجميعها بتأثير (مرتفع)، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية (R=0.874) وأثر جوهري للقيادة التحويلية في الرضا الوظيفي، حيث فسر النموذج (76.4%) من التباين بمستوى دلالة (0.01)، مع وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الفئات الأصغر سناً (والذكور) وفقاً لإشارات الارتباط السالبة الدالة، بينما لم تظهر فروق تبعا للمستوى التعليمي. بناء على النتائج نوصي الدراسة بمأسسة "ميثاق القيادة التحويلية"، وإطلاق "مختبر الأفكار اللوجستية" لتعزيز الاستثارة الفكرية، وتفعيل برامج "الرعاية الفردية" والتدريب القيادي لضمان استدامة الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الرضا الوظيفي، اللوجستيات الدولية، جمهورية ألمانيا، شركة رابن.

[1]-أصل البحث: أطروحة مقدمة للحصول على الدكتوراه في إدارة الأعمال، كلية ليفربول الدولية للعلوم التطبيقية – إنجلترا، قسم إدارة الأعمال- تخصص الإدارة الدولية، إشراف/ د. عبدالرحيم نادر عوض/"أستاذ بقسم إدارة الأعمال: كلية الأعمال- جامعة بيشة- السعودية&- كلية التجارة- جامعة الأزهر- جمهورية مصر العربية.

[2]- **التوثيق للاقتباس (APA)**: شاهين، محمد حامد حامد. (2026). تأثير القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(28)، 124- 153. https://doi.org/10.56793/pcra2213286

[3]-**Citation in APA format**: Shahien, M. H. H. (2026). Transformational Leadership Impacts on Job Satisfaction in International Logistical Companies in Germany, ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(28), 124–153. https://doi.org/10.56793/pcra2213286

1-المقدمة (Introduction)

تُعد القيادة التحويلية المحرك الجوهري لإعادة صياغة المفاهيم الإدارية المعاصرة؛ إذ تجاوز دور القائد توجيه العمليات الروتينية ليكون ملهماً للنمو النفسي والمهني لمرؤوسيه. وفي ظل تعقيدات العولمة والثورة الرقمية، تبرز الحاجة لأنماط قيادية تعزز الرضا الوظيفي وتستوعب التغيرات المتسارعة، حيث يمثل فهم الرابط الديناميكي بين سلوكيات القائد ومستويات رضا الموظفين المدخل الحقيقي للتميز المؤسسي وضمان استدامة الأداء في المنظمات الدولية.

وعالمياً، أضحت العلاقة بين النمط القيادي والرضا محوراً رئيساً لأنسنة العمل؛ فقد أكدت المراجعات المنهجية (Abelha et al., 2018; Gan et al., 2021; Essilfie et al., 2026) أن القيادة الفعالة هي الضامن لاستقرار المنظمات وخفض نوايا ترك العمل. وتذهب الدراسات في بيئات متنوعة (Singgih et al., 2020; Islam et al., 2025; Kyambade & Namatovu, 2025; Hoang et al., 2025) إلى أن القيادة التحويلية ركيزة لتعزيز الرفاهية والصحة النفسية، مما يجعل الاستثمار في أبعاد "التأثير المثالي" و"الاعتبار الفردي" مساراً حتمياً لتحويل بيئات العمل إلى فضاءات للابتكار والرضا المهني (Tanjung et al., 2020; Chen et al., 2022; Iliev et al., 2025; Roque et al., 2026).

وتكتسب الدراسة أهمية بالغة في ألمانيا كقوة اقتصادية تعتمد على "الصناعة 4.0" وكفاءة سلاسل التوريد. وقد رصدت البحوث الأوروبية (Iliev et al., 2025; El Aissoug et al., 2026; Straub, 2026) تحديات تتعلق بعبء العمل الرقمي، مما يتطلب قيادة قادرة على تمكين العاملين وأنسنة العمل لتلبية الاحتياجات البشرية وضمان استقرار سلاسل التوريد (Abelha et al., 2018; Escortell et al., 2020; Straub, 2026). ويشير الواقع الألماني إلى أن الرضا مرتبط بمنح الصلاحيات وتفعيل المشاركة، وهو ما يستوجب فحص هذه العلاقة لضمان تنافسية الكوادر في ظل الأتمتة (Roque et al., 2026; El Aissoug et al., 2026).

وفي القطاع اللوجستي الدولي، يواجه الموظفون ضغوطاً تشغيلية فريدة؛ حيث حذرت الدراسات (Gan et al., 2021; بن يخلف، 2022; مغازي والبحيري، 2023) من أن غياب القيادة الملهمة في الشركات الكبرى كشركة "رابن" (Raben Group) يؤدي لتراجع الولاء التنظيمي وتدني الأداء (Singgih et al., 2020; Hashem, 2025; El Aissoug et al., 2026). وفي ظل تركيز البحوث السابقة على القطاعات التقليدية (إمام، 2020; الوزان والعمري، 2020; المقبالية، 2022)، تأتي الدراسة الحالية لتسليط الضوء على الكوادر اللوجستية بألمانيا لاستقصاء قدرتها على تحقيق الرضا في مواجهة التحديات المعقدة (Cahyono et al., 2020; حاجي ودولي، 2022; Salem et al., 2025).

ونتيجة لذلك؛ تبرز "فجوة إدارية" في كيفية تحويل ممارسات القيادة إلى أدوات لرفع الرضا بالبيئات عالية الضغط؛ إذ أثبتت الدراسات (العتيبي، 2019; محمد ومبارك، 2020; القحطاني، 2023; العبيد والماوري، 2026) أن النجاح الاستراتيجي مرتبط بالتناغم بين نمط القيادة وتطلعات المرؤوسين. ومن هنا، تهدف الدراسة الحالية لتقديم رؤية تطبيقية لواقع شركة "رابن"، لبيان مدى كفاية استراتيجيات القيادة التحويلية في الحد من تسرب الكفاءات وتعزيز الأمان المهني (عبد الباقي وكوديد، 2020؛ السعيداني، 2023؛ النعيري وفليفل، 2026)، مما يطرح تساؤلاً جوهرياً حول دور أبعاد القيادة كمتغير وقائي ومحفز للرضا في الشركات اللوجستية الدولية.

2.1. مشكلة الدراسة (Research Problem):

تتبلور مشكلة الدراسة في التحديات المتزايدة التي تواجه القطاع اللوجستي الألماني —الركيزة الثالثة للاقتصاد عالمياً لعام 2024— في الحفاظ على استقرار كوادره البشرية وسط تحولات رقمية وهيكلية متسارعة. وتشير التقارير (PwC Deutschland, 2024) إلى أن الاندماجات الاستراتيجية فرضت ضغوطاً إضافية على القادة لإيجاد أساليب مرنة؛

فبينما أثبتت القيادة التحويلية فاعليتها عالمياً في تحفيز الابتكار (Sayan & Sürücü, 2024)، لا يزال تطبيقها في بيئات لوجستية معقدة يواجه فجوة في "الرضا الوظيفي" المستدام (Chen et al, 2022). ويؤكد الباحثون (Putra, 2024; Essilfie et al., 2026) حاجة القطاع —شريان التجارة الأوروبية— للتحقق التجريبي من قدرة القادة على صياغة رؤية تقلل نية ترك العمل وتعزز الالتزام كـ "ميزة تنافسية" (Roque et al., 2026).

وتتجسد الإشكالية ميدانياً في شركة "رابن" (Raben Group) بألمانيا، التي تدير شبكة لوجستية تضم (3200) موظفاً محلياً من إجمالي (11.000) في أوروبا، مما يضع قيادتها أمام تحدي إدارة تنوع ثقافي يتطلب نمطاً يتجاوز الأطر التقليدية. وتزداد المشكلة حدة مع تركيز تقارير الاستدامة (Raben Group, 2023/2024) على "رأس المال البشري" في استراتيجية "eco2way"، مع بقاء تساؤلات حول أثر السلوك التحويلي الفعلي في رضا الموظفين (Salem et al., 2025; El Aissoug et al., 2026). لذا، تسعى الدراسة لسد هذه الفجوة بتحديد العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والرضا الوظيفي في شركة "رابن"، لبيان مدى كفاية الممارسات الحالية في مواجهة متطلبات "اللوجستيات 4.0" وضمان الصمود المهني للموظفين (Straub, 2026; Iliev et al., 2025; Islam et al., 2025).

3.1. أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية والرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية من وجهة نظر العاملين؟
2. ما مدى وجود علاقة (ارتباط، تأثير) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة أبعاد القيادة التحويلية في الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا من وجهة نظر العاملين؟

4.1. فرضيتا الدراسة(Research Hypotheses):

- **الفرضية الأولى (H1):** "توجد علاقة (ارتباط، تأثير) إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة نمط القيادة التحويلية بأبعاده الخمسة (التحفيز الإلهامي، التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية، والتمكين) على مستوى الرضا الوظيفي للموظفين في شركة رابن الألمانية."
- **الفرضية الثانية (H2):** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين نحو متغيري الدراسة (القيادة التحويلية، الرضا الوظيفي) تُعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)"

5.1. أهداف الدراسة (Research Objectives)

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. قياس مستوى أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية، التمكين) وأثرها على الرضا الوظيفي في"شركة رابن (Raben) "كنموذج للشركات اللوجستية متعددة الثقافات بألمانيا.
2. فحص مدى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتغير المستقل (القيادة التحويلية) والمتغير التابع (الرضا الوظيفي). وفحص أثر متغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي) في كل من (العلاقة، الأثر).

6.1. أهمية الدراسة(Significance of the Study)

- **الأهمية العلمية(Theoretical Significance)**

- رفد المكتبة العالمية في مجال إدارة الأعمال بدراسة متخصصة تربط بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي في السياق الألماني، مما يوفر أدلة بحثية تدعم اتخاذ قرارات إدارية رشيدة.
- تعميق الفهم الأكاديمي لنمط القيادة التحويلية وكيفية صياغته لبيئات العمل الدولية، مما يساهم في حل المشكلات القيادية المعقدة عبر خيارات إدارية مبنية على منهجية التغيير والتحول.
- استكشاف دور القيادة في تحقيق الاستدامة الاقتصادية وتحسين جودة الحياة والرفاهية الوظيفية، من خلال تحليل فاعلية الأنماط القيادية في رفع معدلات الإنتاجية وتطوير المعرفة العلمية للمنظمات.

- **الأهمية العملية(Practical Significance)**

- تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق بتعزيز أواصر التعاون بين الجانبين الأكاديمي والتطبيقي عبر تحويل نتائج البحث إلى تقنيات إدارية ملموسة تُسهم في قيادة الشركات اللوجستية بكفاءة عالية.
- تحسين الأداء التشغيلي بتقديم حلول عملية لإزالة العقبات التي تعترض المسار المهني للموظفين، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة العملية، تحسين الجودة، وزيادة الإنتاجية في بيئات العمل متعددة الثقافات.
- تزويد الممارسين والمديرين (خاصة في شركات كبرى مثل Raben) بآليات فعالة لتحفيز الموظفين وتعزيز الرضا الوظيفي والولاء المؤسسي، مما يضمن استقرار القوى العاملة الماهرة.
- دعم التميز الإداري بتوجيه القادة نحو استخدام "الذكاء العاطفي" وأدوات القيادة الحديثة لإدارة النزاعات والضغوط، مما ينعكس إيجاباً على مرونة العمليات اللوجستية الدولية.

7.1. حدود الدراسة (Research Limits)

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: أثر المتغير المستقل (القيادة التحويلية) على المتغير التابع (الرضا الوظيفي) في سياق القطاع اللوجستي الدولي.
- **الحدود البشرية**: الموظفين المنتظمين وعددهم (3200) موظفا من جنسيات وثقافات متعددة.
- **الحدود المكانية**: الفروع الـ (34) التابعة لشركة "رابن" الألمانية (Raben Trans European Germany GmbH) المنتشرة في جمهورية ألمانيا الاتحادية، ومقرها الرئيسي في مدينة "مانهايم."
- **الحدود الزمنية**: الفترة الواقعة بين (2024- 2025)، وهي فترة جمع البيانات الميدانية وتطبيق أدوات البحث.

8.1. مفاهيم الدراسة (Research Concepts)

تتضمن الدراسة العديد من المفاهيم والمصطلحات ويعرفها الباحث كما يلي:

- **القيادة التحويلية(Transformational Leadership):** وعرفها فيلبس (Phillips, 2020) بأنها: "عملية النهوض بأهداف المرؤوسين وإمدادهم بالثقة اللازمة لأداء المهام بما يتجاوز التوقعات المحددة". **فيما عرفها** (الغامدي، 2021) بأنها: "اتجاه يعمل على توفير المهارات للاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بكفاءة عالية، مما يساهم في التحول من الحاضر إلى المستقبل وتحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وتكلفة".

- **التعريف الإجرائي لهذه الدراسة**: "هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها القادة في شركة رابن (Raben) من خلال إجابات العينة على عبارات الاستبانة المتعلقة بأبعاد (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، والتمكين)، والتي تعكس قدرتهم على إحداث التغيير النوعي في أداء مرؤوسيهم".

- **الرضا الوظيفي (Job Satisfaction)** يُعرف لغةً؛ بأنه: "من الفعل رضي، ورضي رضواناً، ورضاه عنه، وعليه فهو ضد السخط، أي رضي بالشيء واقتنع به" (عثماني وعبد الغني، 2021). كما يُعرف نفسياً بأنه: "الحالة الشعورية التي تصاحب تحقيق الفرد لغايته، وتلبيا إشباع الرغبات والحاجات للأفراد." (طكوبا وآخرين، 2022).
- تعريف (زيباري، 2021): "مدى توافق توقعات الأفراد مع ما يتحصلون عليه من مكافآت وظروف عمل واعتراف من الآخرين، مما يؤدي لشعورهم بالرضا النفسي والسعادة داخل بيئة المنظمة".
  - **إجرائياً**: "هو الدرجة الكلية التي يبديها موظفو شركة رابن (Raben) في ألمانيا على عبارات محور الرضا الوظيفي في الاستبانة، وتعكس مستوى قبولهم عن عوائد العمل (المادية والمعنوية) وعلاقتهم بقيادتهم، ومدى تأثير نمط القيادة التحويلية في تحقيق إشباع رغباتهم المهنية والنفسية".
- **الشركات اللوجستية الدولية (International Logistics Companies)** عرفها (الدوري وصالح، 2022) بأنها: "كيانات عابرة للحدود تهدف لإدارة تدفق المنتجات والمعلومات والأفراد من مراكز الإنتاج للاستهلاك، مع ضرورة مواءمة إدارتها للثقافات المحلية للدول المضيفة".

2. الخلفية النظرية والدراسات المرجعية

1.2. الخلفية النظرية.

1.1.2. القيادة ونظرياتها:

تُعد القيادة ظاهرة إنسانية وتنظيمية متجذرة، تطورت تعريفاتها وأطرها النظرية عبر الأدبيات الحديثة لتشكل نماذج تفسيرية حاسمة لآليات التأثير القيادي داخل المنظمات المعاصرة. وتبرز أهمية هذه النظريات في سياق الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا؛ حيث تمثل الركيزة المنهجية لفهم كيفية صياغة نمط القيادة التحويلية لاتجاهات العاملين ورفع مستويات رضاهم الوظيفي. وبناءً عليه، يستعرض الباحث فيما يلي التسلسل النظري لهذه الأنماط، موظفاً إياها كإطار تحليلي لقياس أثر القيادة التحويلية في بيئة العمل اللوجستية المعقدة، وكما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (1) النظريات المرجعية للقيادة وسبل استفادت التحويلية منها في الرضا الوظيفي بالشركات اللوجستية الدولية بألمانيا

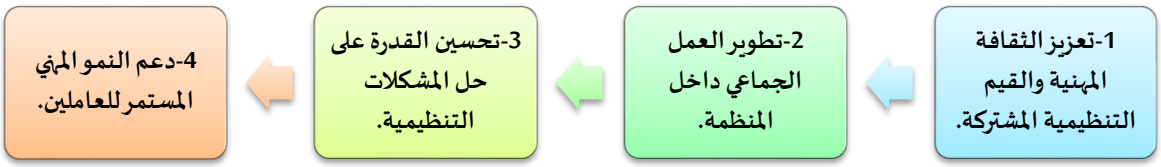
م	النظرية	أبرز معالمها	سبل الاستفادة (وجهة نظر الباحث)
1	الرجل العظيم والسمات	القيادة موهبة فطرية وسمات شخصية (ذكاء، كاريزما، نزاهة) تمكن من إحداث تحولات كبرى.(Locklear, 2024; Northouse, 2022)	إبراز خصائص القائد التحويلي الملهمة للعاملين في البيئات التنافسية الدولية.
2	السلوك القيادي	تُفهم القيادة عبر سلوك القائد (الموجه نحو الأهداف أو العلاقات الإنسانية) وليس سماته.(Northouse, 2022)	ممارسة سلوكيات داعمة للعلاقات والتحفيز لخلق بيئة عمل إيجابية.
3	القيادة التحويلية	إلهام العاملين وتحفيزهم فكرياً وعاطفياً لتحقيق أداء يتجاوز التوقعات عبر الرؤية والاهتمام الفردي.(Northouse, 2022)	الإطار الرئيس لتفسير رفع الرضا عبر التحفيز المعنوي والتمكين والإبداع.
4	تبادل القائد والعضو(LMX)	جودة العلاقة الثنائية القائمة على الثقة والتعاون تؤثر جوهرياً في الأداء والالتزام.(Northouse, 2022)	تفسير دور العلاقات الإيجابية في تعزيز الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي.
5	القيادة المعاملاتية	تقوم على مبدأ التبادل النفعي (مكافآت مقابل أداء) أو فرض العقوبات (Northouse, 2022).	تثبت أن الحوافز المادية وحدها لا تكفي للرضا مقارنة بالتأثير التحفيزي.

6	الموقفية والطوارئ	فاعلية القيادة تعتمد على تكييف الأسلوب وفق الموقف، والنضج، والظروف البيئية المحيطة.(Northouse, 2022)	بالمرونة في التعامل مع تنوع الخلفيات الثقافية والظروف التنافسية.
7	الخدمية والأخلاقية	إعلاء احتياجات المرؤوسين، وتنمية قدراتهم، والالتزام بالقيم الأخلاقية والنزاهة والعدالة.(Northouse, 2022)	تحليل علاقة دعم القائد ورفاه الموظفين ببناء الثقة والرضا الوظيفي.
8	الإدراكية (التكيفية)	استجابة القائد للتحديات عبر تعديل السلوك بما يتلاءم مع المتغيرات البيئية.(Northouse, 2022)	إدارة الضغوط التشغيلية اللوجستية وتحويلها لفرص تعزز الرضا.

يتبين من الجدول (1) أن النظريات الكلاسيكية (الرجل العظيم، السمات، السلوك) ركزت على خصائص القائد الذاتية، بينما اهتمت نظريات (LMX، الطوارئ) بسياق العلاقة والموقف. وتبرز **القيادة التحويلية** كنموذج شمولي يجمع بين التأثير القيمي والتحفيز الفكري وبناء علاقات إنسانية، لتعزيز قدرتها التفسيرية وتكاملها مع مرتكزات القيادة الأخلاقية والخدمية. وتم اعتماد هذا الإطار التكاملي بهدف تفسير علمي أعمق لآليات تحسين الرضا الوظيفي في القطاعات الدولية المعقدة كقطاع اللوجستيات بألمانيا.

2.1.2. القيادة التحويلية (النشأة والأهداف):

تُعد القيادة التحويلية منعطفاً جوهرياً في الفكر الإداري؛ حيث أرسى "بيرنز" قواعدها في أواخر السبعينيات كنمط يرتكز على القيم والدافعية المشتركة، متميزاً عن النمط التبادلي القائم على المنافع (Burns, 1978؛ محمد ومبارك، 2020). ولاحقاً طوّرت الأدبيات المفهوم ليعكس قدرة القائد على استثارة الإلهام والتحفيز الفكري لتحقيق أداء يتجاوز التوقعات التقليدية (Northouse, 2022). ويرى الباحث أن هذا النمط يمثل انتقالاً استراتيجياً من "السلطة الرسمية" إلى "التأثير القيمي"، مما يفسر فاعليته في البيئات التنافسية التي تتطلب الابتكار والرضا الوظيفي. ويلخص الباحث الأهداف الجوهرية للقيادة التحويلية نقلاً عن (محمد ومبارك، 2020) وكما يبينها الشكل (1):

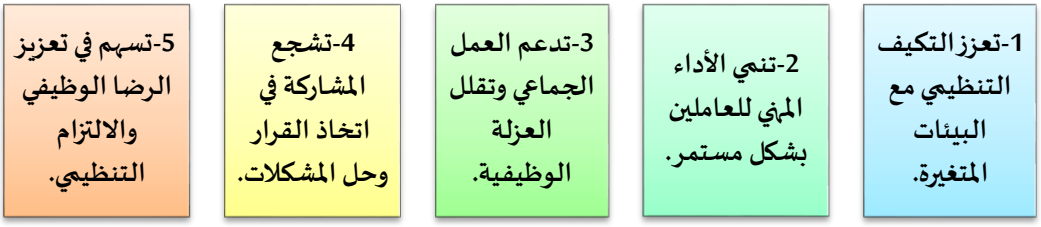


الشكل (1) أبرز أهداف القيادة التحويلية. المرجع: إعداد الباحث نقلا عن (محمد ومبارك، 2020)

يبين الشكل (1) أن أهداف القيادة التحويلية تتجاوز حدود الإدارة التقليدية نحو تنمية رأس المال البشري داخل المنظمة. فالقائد التحويلي يبني ثقافة تنظيمية قائمة على التعاون والتعلم المستمر، كما يعزز قدرة العاملين على مواجهة التحديات المهنية؛ بما يؤدي إلى خلق بيئة عمل إيجابية تدعم الاستقرار التنظيمي وترفع الرضا الوظيفي.

2-1-2-2-أهمية القيادة التحويلية:

تؤكد الأدبيات أن القيادة التحويلية تعد من أكثر الأنماط القيادية تأثيراً في المنظمات المعاصرة؛ لدورها في تطوير الأداء وتحفيز العاملين وتعزيز قدرتهم على التكيف مع البيئات التنافسية.(Imam, 2020) وأهمها يبينها الشكل(2):

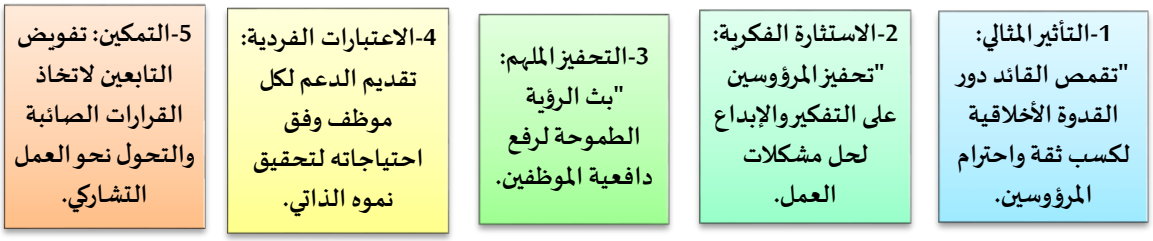


الشكل (2) أهمية القيادة التحويلية وفوائدها. المرجع: عمل الباحث نقلا عن (Imam, 2020)

يتبين أن أهمية القيادة التحويلية تنبع من أنها تخلق بيئة عمل محفزة لتحقيق الأهداف التنظيمية وتنمية قدرات العاملين. فالقائد التحويلي يعزز روح الفريق ويشجع المشاركة في صنع القرار، بما يرفع مستويات الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي. وهو ما ينسجم مع متطلبات المنظمات المعاصرة التي تعتمد بدرجة كبيرة على المعرفة والعمل الجماعي.

2-1-2-3-أبعاد القيادة التحويلية:

تعكس أبعاد القيادة التحويلية طبيعة تأثير القائد في مرؤوسيه، وهي أربعة أبعاد رئيسة مع تطويرات لاحقة أضافت بعد التمكين (Northouse, 2022؛ الرفاعي وآخرون، 2020؛ حلاق، 2020). وكما يبينها الشكل (3) الآتي:



الشكل (3) أبعاد القيادة التحويلية الرئيسة. المصدر: عمل الباحث نقلا عن المراجع بعاليه

ويعتقد الباحث أن هذه الأبعاد تعكس الطبيعة التكاملية للقيادة التحويلية، إذ تجمع بين التأثير القيمي والتحفيز الفكري وتنمية الأفراد. فالتأثير المثالي يعزز الثقة التنظيمية، بينما تسهم الاستثارة الفكرية في تنمية الإبداع، في حين يعمل التمكين والاعتبارات الفردية على دعم النمو المهني للعاملين. ومن خلال هذا التكامل، تبرز القيادة التحويلية بوصفها إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم العلاقة بين القيادة والرضا الوظيفي في المنظمات المعاصرة.

2-1-2-4-خصائص القيادة التحويلية وسمات القادة التحويليين:

يعتمد نمط القيادة التحويلية على تكامل الممارسات التنظيمية مع السمات الشخصية للقائد. فالقيادة التحويلية لا تقتصر على امتلاك رؤية استراتيجية أو القدرة على تحفيز العاملين، بل تستند إلى سمات الشخصية مثل الثقة بالنفس، والقدرة على التواصل الفعال، والتعاطف مع الآخرين، ويوجز الباحث أهمها كما يبينها الجدول (2)

الجدول (2) خلاصة لأبرز خصائص القيادة التحويلية وسمات القادة التحويليين

م	خصائص القيادة التحويلية	سمات القادة التحويليين وخصائصهم المميزة
1	تسعى إلى إحداث التغيير الحقيقي والتنمية والإبداع الإداري داخل المنظمة (أرباب، 2022).	درجة عالية من الثقة بالنفس وبالآخرين؛ تساعدهم على تمكين المرؤوسين ومنحهم صلاحيات المشاركة في القرار (المحضر، 2022).
2	رؤية مستقبلية متفائلة تجذب اهتمام العاملين والمستفيدين.	يمتلك القدرة على تحمل المخاطر المرتبطة بالتغيير والابتكار التنظيمي.
3	رقابة ذاتية وبيئة تنظيمية داعمة للإبداع والثقة المتبادلة.	يتسم باتساق أقواله و أفعاله بما يعزز المصداقية وثقة المرؤوسين.
4	تشجيع تقديم مصلحة المنظمة على المصالح الشخصية.	يمتلك مهارات تواصل لتوجيه العاملين بوضوح وتجنب سوء الفهم.
5	الثقة بالقائد كقدوة وتعزيز القيم الداخلية لدى العاملين.	يتميز بالتركيز والانتباه بما يساعده على تحديد الأولويات الاستراتيجية.
6	تحفيز العاملين لبذل جهود إضافية لتحقيق أداء مرتفع.	يمتلك قدرة عالية على التعاطف وفهم احتياجات العاملين.
7	الارتقاء بالمرؤوسين إلى أعلى مستويات القيم التنظيمية.	يعزز الانسجام التنظيمي عبر دعم العلاقات الإنسانية داخل العمل.

يتضح من الجدول (2) أن تكامل الخصائص التنظيمية والسمات القيادية يؤدي إلى بناء بيئة عمل إيجابية تعزز الثقة والتعاون داخل المنظمة. كما يسهم ذلك في رفع مستويات الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لدى العاملين، وهو ما يجعل القيادة التحويلية أحد النماذج القيادية الأكثر ملاءمة للمنظمات المعاصرة التي تسعى إلى تحقيق التميز المؤسسي والاستدامة التنظيمية.

3.1.2. الرضا الوظيفي: الأطر النظرية والأبعاد التنظيمية

يُعد الرضا الوظيفي محركاً جوهرياً لنجاح المؤسسات؛ لارتباطه المباشر بالكفاءة والإنتاجية واستبقاء الكفاءات. وتشير الأدبيات (زيباري، 2021) إلى أن ارتفاع الرضا يُعزز التزام الموظف وإبداعه، بينما يؤدي انخفاضه لضعف الأداء وارتفاع معدلات دوران العمل. وتبرز أهمية الرضا كمؤشر لفاعلية الأداء التنظيمي؛ فكلما زاد الرضا، زاد التكيف المهني للموظف وتحققت "أنسنة العمل"، وهو ما يضمن التنمية الشاملة واستقرار العمال في البيئات التنافسية.

ويتشكل الرضا من منظومة عوامل مادية ومعنوية تؤثر طردياً أو عكسياً في سلوك الموظف (قدراوي، 2020). ووفقاً للتصنيفات الحديثة (الغافري وآخرون، 2024)، يتنوع الرضا الوظيفي ليشمل جوانب (الوظيفة، الأجر، التطور، القيادة، والبيئة التنظيمية)، وتتكامل الأبعاد لرسم الخارطة النفسية والمهنية للموظف. ويلخص الباحث هذه الأبعاد وأنواعها والأهمية النسبية لكل منها في تحقيق التوازن بين تطلعات الفرد وأهداف المنظمة؛ وكما يبينها الجدول (3).

الجدول (3) أبعاد الرضا الوظيفي وأهميتها و أبرز أنواعه المصدر: (قدراوي، 2020؛ الغافري وآخرون، 2024).

أبعاد الرضا الوظيفي وأهمية كل منها	أنواع الرضا الوظيفي
الرضا عن طبيعة العمل: ويتعلق بمدى تنوع المهام والمسؤوليات والصلاحيات التي يمتلكها الموظف، مما يعزز شعوره بالأهمية المهنية.	الرضا الداخلي: يرتبط بإحساس الموظف بالإنجاز وتحقيق الذات من خلال العمل.
الرضا عن الأجر: ويشير إلى كفاية العائد المادي ومدى تلبية احتياجات العاملين.	الرضا الخارجي: يرتبط بـ(الإدارة، الزملاء، ظروف العمل).
الرضا عن فرص الترقية: يتعلق بفرص النمو المهني وفق الكفاءة والقدرات.	الرضا المتوقع: توقع الموظف لنتائج إيجابية من جهده.
الرضا عن نمط القيادة: ويعكس تأثير القيادة بتعزيز الشعور الإيجابي للعاملين.	الرضا الفعلي: يتحقق بعد إنجاز العمل أو الأهداف المهنية.
الرضا عن بيئة العمل: الظروف المادية والتنظيمية المساعدة للعمل بفاعلية.	الرضا الكلي: رضا الموظف عن مختلف جوانب العمل.
الرضا عن العلاقة بالزملاء: طبيعة العلاقات الاجتماعية والانتماء بالمنظمة.	الرضا الجزئي: الرضا عن بعض جوانب العمل فقط.

تشير أبعاد الرضا الوظيفي وأنواعه في الجدول (3) إلى أنه يتأثر بعوامل مادية وتنظيمية ونفسية واجتماعية. وغيرها من عناصر بيئة العمل التي تؤثر في إدراك الموظف لوظيفته، بينما توضح الأنواع طبيعة الرضا الذي يشعر به الفرد سواء كان داخلياً مرتبطاً بتحقيق الذات أو خارجياً مرتبطاً بظروف العمل. وبذلك فتحسين الرضا الوظيفي يتطلب تبني سياسات إدارية متكاملة تشمل عدالة الأجور، وفرص التطوير المهني، وتعزيز القيادة الداعمة وبيئة العمل الإيجابية.

2-1-3-2-العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي:

تناولت دراسات عديدة الرضا الوظيفي، والعوامل المؤثرة فيه، حيث قسمت العوامل إلى عوامل شخصية للموظفين، أو أسباب تتعلق ببيئة العمل وطبيعته، أو عوامل تتعلق بتنظيم العمل، ويوجزها الباحث في الجدول (4).

الجدول (4) أبرز العوامل المؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي (العتيبي، 2019)

عوامل السمات الشخصية	عوامل طبيعة الوظيفة	عوامل التنظيم وعلاقات العمل
إشباع الحاجات: مدى تلبية العمل لرغبات الفرد واحتياجاته غير المشبعة.	مكونات العمل: تشمل فرص النمو، التقدم المهني، ونوعية المهام الموكلة.	الأجور والعوائد: عدالة توزيع المكافآت المادية والمعنوية وفرص الترقي.
تقدير الذات والإنجاز: الشعور بأهمية الدور الوظيفي وما يتحقق من نجاحات.	مستوى الأداء: ارتباط نظام الحوافز والمكافآت بمعدلات الإنجاز الفعلي.	نمط القيادة: أسلوب التعامل القيادي، بناء العلاقات، والقدرة على التأثير.
الخصائص الديموغرافية: أثر السن، الذكاء، والمستوى التعليمي في سقف الطموح.	التمكين الوظيفي: إتاحة الفرصة للمشاركة في صنع القرار وتفويض الصلاحيات.	أهداف وقيم المنظمة: القيمة المجتمعية لأهداف المنظمة ووضوح سياساتها ولوائحها.
توافق القيم: درجة الانسجام بين معايير العمل والقيم الشخصية للموظف.	علاقات العمل: جودة التفاعل المهني مع القادة والزملاء داخل البيئة.	بيئة التنظيم: وضوح القوانين والإجراءات المنظمة لسير العمل وظروفه.

يتبين من الجدول (4) أن الرضا الوظيفي ليس نتاج عامل منفرد، بل هو "محصلة تكاملية" لثلاثة مسارات: (ذاتية، وظيفية، وتنظيمية). ويبرز نمط القيادة والتمكين كحلقات وصل جوهرية تربط بين تنظيم العمل وبين إدراك الفرد لقيمته، مما يؤكد أن الإدارة الواعية هي التي تكيّف سياساتها التنظيمية لتتوافق مع حاجات الموظفين وسماتهم الشخصية، وهو ما يعزز دقة النموذج التفسيري للدراسة الحالية في ربط القيادة بالرضا.

2-1-3-3-قياس الرضا الوظيفي:

تتعدد أدوات قياس الرضا الوظيفي تِبعاً للمتغيرات المدروسة، وتركز أحدثها على الموازنة بين المؤشرات السلوكية الكمية والمقاييس المباشرة لضمان دقة التشخيص التنظيمي (ونوغي، 2015؛ طكوبا وآخرون، 2022).

الجدول (5) أدوات ومعايير قياس الرضا الوظيفي (ونوغي، 2015؛ طكوبا وآخرون، 2022)

معايير القياس الموضوعية (غير المباشرة)	معايير القياس الذاتية (المباشرة)
معدل الغياب: يُعد تجاوز نسبة (5%) برهاناً على عدم الرضا.	استبيان جمع البيانات: من أشهرها مقياس "مينيسوتا (MSQ) "بنسختيه الطويلة (100 عبارة) والمختصرة (20 عبارة) وفق مقياس ليكرت الخماسي.(VPR, 2022)
معدل ترك العمل: يُعد تجاوز نسبة (10–15%) سنويًا دليلاً على انخفاض الرضا الوظيفي.	المقابلة الشخصية: تفاعل لفظي مباشر يهدف لجمع بيانات نوعية عن اتجاهات الموظفين ومو اقفهم تجاه العمل (طكوبا وآخرون، 2022).
معدل الحوادث والإصابات: يُعد تجاوز (3-5) لكل 100 موظف سنويًا؛ مؤشراً على ضعف بيئة العمل.	سهولة التطبيق: تتميز المقاييس الذاتية (خاصة الاستبيان) بسهولة المعالجة الإحصائية وقابليتها للتعميم لتحديد المشكلات ووضع الحلول (ونوغي، 2015).

يبين الجدول (5) أن المقاييس الموضوعية توفر مؤشرات رقمية صلبة للأداء، إلا أنها قد تُغفل المبررات الإنسانية للغياب أو الإصابة. لذا، تبرز المقاييس الذاتية (كاستبيان مينيسوتا) كأداة أكثر عمقاً في كشف الدوافع الباطنة، وهو ما يبرر اعتماد دراستنا "الاستبانة" كأداة لربط ممارسات القيادة بالتمثلات الذهنية لرضا الموظفين بشركة "رابن".

2-1-4-3-الاتجاهات النظرية المفسرة والمتعلقة بالرضا الوظيفي

تتعدد الاتجاهات النظرية المفسِّرة للرضا الوظيفي بوصفه متغيراً محورياً في السلوك التنظيمي، ويتم تفسيره من خلال أطر نظرية؛ نفسية وتنظيمية واقتصادية متكاملة. وتكتسب هذه النظريات أهميتها في سياق الدراسة الحالية من كونها تقدم تفسيرات متعددة لكيفية تشكّل الرضا الوظيفي لدى العاملين، ومدى تأثره بأنماط القيادة، وعلى رأسها القيادة التحويلية. ويمكن إيجاز أهم الاتجاهات النظرية المفسرة للرضا الوظيفي؛ كما يبينها الجدول (6) الآتي.

الجدول (6) الاتجاهات النظرية المفسرة للرضا الوظيفي

النظرية	أبرز ملامحها المرتبطة بالدراسة
نظرية ماسلو (Maslow) (Greenberg et al., 2019؛ Robbins et al., 2019)	•تسلسل هرمي للحاجات (فسيولوجية، أمان، اجتماعية، تقدير ذات) • الرضا يتحقق تدريجياً بإشباع الحاجات • انتقاد: تبسيط وعدم مراعاة الفروق الثقافية
نظرية العدالة التنظيمية (Greenberg et al., 2019)	•العدالة التوزيعية: عدالة الحو افز • العدالة الإجر ائية: عدالة القرارات • العدالة التفاعلية: الاحترام والمعاملة • الرضا يرتبط بإدراك الإنصاف
نظرية الإدارة العلمية (Taylor) طكوبا وآخرون، 2022)	•التركيز على الحو افز المادية والإنتاجية • تقسيم العمل والرقابة الصارمة • إهمال الجو انب الإنسانية • محدودية تفسير الرضا الوظيفي
نظرية العلاقات الإنسانية (طكوبا وآخرون، 2022)	•تأثير العلاقات غير الرسمية على الرضا • الرضا يرتبط بالتفاعل الاجتماعي • القيادة تؤثر أكثر من ظروف العمل المادية
نظرية هيرزبرغ (العاملين) (طكوبا وآخرون، 2022)	•عوامل دافعة (الإنجاز، التقدير) • عوامل وقائية (الرو اتب، الظروف) • الرضا ≠ عدم الرضا (مستقلان نسبياً)

نظرية الجماعة المرجعية)طكوبا وآخرون، 2022)	•الرضا يعتمد على المقارنة الاجتماعية • إدراك العدالة نسبي وليس مطلقاً • الشعور بعدم المساواة يولد عدم الرضا

يتضح من الجدول (6) تباين الأطر النظرية في تفسير الرضا الوظيفي بين التركيز على "الهرمية الحاجاتية" (Maslow)، و"العدالة التنظيمية" (Greenberg)، و"العوامل الثنائية" (Herzberg)، وصولاً إلى "الأبعاد الاجتماعية" (Mayo). ولأن المقاربات الكلاسيكية باتت قاصرة عن استيعاب تعقيدات الشركات اللوجستية الدولية؛ لذا تبرز الحاجة لنماذج توفق بين الحوافز المادية والمعنوية، وهو ما تلبيه فلسفة القيادة التحويلية عبر الإلهام والتحفيز القيمي.

ويسلط التكامل النظري الضوء على البعد الإدراكي والاجتماعي في البيئات متعددة الجنسيات، مما يجعل القيادة التحويلية الإطار الشمولي الأنسب لإشباع الحاجات وتعزيز العدالة وبناء علاقات إيجابية. كما يوفر توظيف هذه النظريات بشكل تكاملي أساساً علمياً رصيناً لتفسير نتائج الدراسة الحالية وتعميق قابليتها للتطبيق التنظيمي الميداني.

الشكل (4) التسلسل الهرمي للحاجات الإنسانية طبقاً لنظرية ماسلو

المصدر: الباحث استناداً على الأدبيات المرجعية

2.2. الدراسات السابقة

تناولت الأدبيات الأكاديمية القيادة التحويلية كرتكيزة أساسية للأداء والرضا التنظيمي، ويستعرض الباحث أبرزها وفقاً للمحاور الرئيسة والتسلسل الزمني والمنهجي والعلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ وعلى النحو الآتي:

1.2.2. القيادة التحويلية ومحورية الأداء المؤسسي (رؤية معاصرة):

تؤكد أحدث الدراسات (2026) الدور السيادي للقائد في المؤسسات الذكية؛ حيث ربطت دراسة (Roque et al., 2026) بالبرتغال بين كفايات القيادة ورفاهية العمال، بينما اعتبرتها دراسة (Kak ahmed & Jameel, 2026) بالعراق المحرك لـ "الاحتواء الاستراتيجي". وفي سياق تكاملي، أبرزت دراسة (الحاج وآخرون، 2026) بالسودان دور الثقافة التنظيمية كوسيط لتعزيز الأداء. وبالانتقال للعام 2025، أثبتت دراسة (Hoang et al., 2025) بفيتنام تفوق القيادة التحويلية في "استعادة الخدمة" بقطاع الطيران، فيما ربطت دراسة (Hashem, 2025) بمصر نجاح "اللوجستيات التشاركية" بالثقة والاستقلالية القائمة على نمط القيادة. وفي القطاع الحكومي، أيدت دراستا (حميد وآخرون، 2025) بفلسطين و(خميس وآخرون، 2025) بالجزائر أثر أبعاد القيادة في الحد من البيروقراطية. وتعكس النتائج توجهاً عالمياً يربط الرضا الوظيفي بقدرة القائد على "أنسنة العمل" الرقمي، وهو ما تستقصيه هذه الدراسة في بيئة "رابن" اللوجستية بألمانيا.

وتبلورت دراسات سابقة (2023) حول أثر القيادة في تعزيز المرونة؛ حيث اعتبرت دراسة (مغازي والبحيري، 2023) بمصر "صياغة الوظيفة" متغيراً وسيطاً للسلوك المبتكر. وفي الأردن والسعودية، كشفت دراسات (السعيداني، 2023) و(القحطاني، 2023) عن أثر مرتفع للقيادة في "التمكين الإداري" والمجازفة المحسوبة، بينما أبرزت دراسة (آل عزام وبن ظفرة، 2023) فاعلية القيادة في إدارة الأزمات الصحية. وإجرائياً، ركزت دراسة (طبابيبة وآخرون، 2023) بالجزائر على الأبعاد الاتصالية، واتفقت مع دراسة (الديب وآخرون، 2025) بليبيا في ربط القيادة بالحوكمة، مما يؤكد أن القيادة التحويلية أضحت ضرورة لتعزيز الأمان والرضا الوظيفي، وهو جوهر اختبارنا الحالي في قطاع اللوجستيات الدولية.

وركزت أدبيات (2020-2022) على النواتج التقليدية والمستحدثة؛ ففي السودان والعراق، أكدت دراستا (أرباب، 2022؛ فوزي، 2022) امتلاك القادة لأبعاد التمكين والإبداع المنظمي. ومن منظور المرفق العام، اعتبرت دراسة (المجالي، 2022) بالأردن القيادة التحويلية معياراً لجودة الأداء، بينما كشفت دراسة (علي، 2021) بمصر عن قدرتها على بناء فرق ذاتية الإدارة. وتوجت دراسات العام 2020 هذا المسار بربط القيادة بـ "الأمان الوظيفي" (إمام، 2020)، وتفعيل ثقافة الحوار (محمد ومبارك، 2020)، وتحديد الهرمية التأثيرية للأبعاد (عبد الباقي وكوديد، 2020). كما أثبتت دراستا (الوزان والعمري، 2020) و(العتيبي، 2020) أثرها في الالتزام التنظيمي وإدارة التغيير. ورغم غزارة هذا النتاج، إلا أن انحصاره في قطاعات محلية يبرز الفجوة التي تسدها الدراسة الحالية بنقل وحدة التحليل إلى "الشركات اللوجستية الدولية" في ألمانيا، لربط الرضا الوظيفي بسياق العولمة والتحولات الرقمية (لوجستيات 4.0).

2.2.2. دراسات تناولت محددات الرضا الوظيفي و اتجاهاته الحديثة:

كشفت دراسات عالمية (2026) عن تحول جذري يربط الرضا الوظيفي بالثورات التقنية وأنسنة العمل؛ حيث قدمت دراسة (Essilfie et al., 2026) إطاراً بيبليومترياً يؤكد تلازم القيادة الفعالة واستقرار المنظمات. وفي قطاع اللوجستيات المتطور بكوريا الجنوبية؛ أثبتت دراسة (El Aissoug et al., 2026) أن "العمل اللائق" وسيط جوهري للرضا في ظل الأتمتة، وهو ما عززته دراسة (Straub, 2026) في ألمانيا بالتأكيد على أن تمكين العاملين الرقميين وتلبية احتياجاتهم البشرية هو مفتاح الاستقرار المهني. وعربياً، أكدت دراسة (عيسى، 2025) بليبيا فاعلية القيادة التحويلية في تحفيز التميز التنظيمي، تماشياً مع نتائج دراسة (محدادي وآخرون، 2023) بالجزائر التي حذرت من الارتباط الطردي بين غياب الرضا وتراجع الأداء. وتعكس هذه النتائج أن بيئة "اللوجستيات 4.0" الدولية بألمانيا تتطلب نمطاً قيادياً يوازن بدقة بين التسارع التقني والاحتياجات السيكولوجية للكوادر البشرية.

أما على صعيد المحددات النفسية والتنظيمية (2020-2022)، فقد تباينت النتائج تِبعاً لخصوصية القطاعات؛ فبينما سجلت دراسة (المقبالية، 2022) بعُمان مستويات مرتفعة من الرضا في البنوك لإشباعها الحاجات الاجتماعية، كشفت دراستا (طكوبا وآخرون، 2022) و(بن يخلف، 2022) بالجزائر عن مستويات "متوسطة إلى منخفضة" في قطاعي الصحة والسيارات نتيجة نقص الحوافز المادية. وسيكولوجياً، أثبتت دراسة (الغامدي، 2021) بالسعودية ودراسة (ناصر ويوسف، 2021) بمصر الدور التنبئي لسمات الشخصية والإنهاك النفسي في تشكيل الرضا، في حين خلصت دراسة (قدراوي، 2020) بالجزائر لعدم وجود علاقة حتمية بين الرضا والالتزام في الحالة الأكاديمية. ويستنتج الباحث أن الرضا الوظيفي محصلة لتفاعل معقد بين النمط القيادي والظروف المادية، مما يبرر ضرورة دراسته في شركة "رابن" اللوجستية لاستكشاف مدى مواءمة القيادة التحويلية مع تطلعات العاملين في بيئة دولية شديدة التنافسية.

3.2.2. دراسات تناولت طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي:

تؤكد الاتجاهات العالمية لعامي (2025-2026) تعقّد المسارات الرابطة بين القيادة والرضا عبر متغيرات وسيطة؛ حيث كشفت دراسة (العبيد والماوري، 2026) بقطر عن دور "الصحة النفسية" كوسيط كامل، بينما ربطتها دراسة (النعيري وفليفل، 2026) بليبيا بـ "استبقاء الموظفين". وفي سياق الضغوط، رصدت دراسة (الجابري، 2026) بالمدينة المنورة علاقة عكسية بين التمكين والاحتراق النفسي، وهو ما أيدته دراسة (Iliev et al., 2025) بمقدونيا بإثبات أن القيادة التحويلية تفسر (68.3%) من تباين الرضا، ودراسة (Kyambade & Namatovu, 2025) بأوغندا عبر وسيط "الرفاهية". وأكاديمياً، كشفت دراستا (Islam et al., 2025) ببنجلاديش و(Salem et al., 2025) بعُمان عن دور "المرونة"

و"جودة الحياة المهنية" كمعدلات للرضا، تزامناً مع نتائج (قزوز وبراي، 2025) و(الجرباني وآخرون، 2025) في خفض "التهكم التنظيمي". وتعكس هذه النتائج أن نجاح الشركات اللوجستية بألمانيا يتوقف على تبني مداخل نفسية واجتماعية تضمن رضا العاملين في بيئة تتسم بالسرعة والضغط العالي.

أما في المرحلة التأسيسية والانتقالية (2018-2022)، فقد ركزت الأدبيات على تحليل آليات التأثير؛ حيث أثبتت دراسة (Chen et al., 2022) و(حاجي ودولي، 2022) بالجزائر وإندونيسيا الدور الحاسم لـ "مناخ العلاقات" والنمط التحويلي في تعزيز الرضا، بينما كشفت دراسة (المحضر، 2022) عن ضعف ممارستهما في البيئة الجامعية. ودولياً، أوضحت دراسة (Escortell et al., 2020) احتياج العاملين بالخارج لتفعيل كافة أبعاد القيادة، وهو ما دعمه الربط المفاهيمي لـ (Gan et al., 2021) بين الرضا وخفض "نوايا ترك العمل". وإحصائياً، قدمت دراسات (Singgih et al., 2020; Tanjung et al., 2020; Cahyono et al., 2020) والعتيبي (2019) نماذج متباينة حول الدور الوسيط للرضا بين القيادة والأداء. ويستنتج الباحث أن خصوصية "القطاع اللوجستي الدولي" بألمانيا، الذي يجمع بين كثافة التكنولوجيا وتعدد الثقافات، تتطلب نموذجاً قيادياً عصرياً، مما يجعل دراسة شركة "رابن" إضافة بحثية لسد الفجوة في السياق التنافسي.

4.2.2. التعقيب العام والتحليل النقدي للدراسات السابقة:

تتقاطع الدراسة الحالية منهجياً مع أدبيات (Iliev et al., 2025; Islam et al., 2025; حميد وآخرون، 2025; المجالي، 2022) في اعتماد المنهج الوصفي، وتتفق أداةً مع (El Aissoug et al., 2026; Straub, 2026; خميس وآخرون، 2025)، وتحليلاً إحصائياً (SPSS) مع (الوزان والعمري، 2020; ناصر ويوسف، 2021; النعيري وفليفل، 2026; حاجي ودولي، 2022; بن يخلف، 2022). وموضوعياً، تلتقي مع (قزوز وبراي، 2025; الجرباني وآخرون، 2025; فوزي، 2022; أرباب، 2022; إمام، 2020) في محور القيادة التحويلية، إلا أنها تتمايز عنها ببيئتها التطبيقية؛ فبينما ركزت دراسات (المحضر، 2022; العتيبي، 2019; طكوبا وآخرون، 2022; محدادي وآخرون، 2023) على قطاعات خدمية ومحلية، تخترق الدراسة الحالية قطاع اللوجستيات الدولية بألمانيا.

وقد استرشد الباحث بالنماذج المفاهيمية لـ (Essilfie et al., 2026; Roque et al., 2026; Salem et al., 2025) في بناء الروابط الهيكلية، وبأطروحات (Kyambade & Namatovu, 2025; العبيد والماوري، 2026; Chen et al., 2022; Gan et al., 2021) في استشراف المتغيرات المعدلة، معتمداً مقاييس (Singgih et al., 2020; Tanjung et al., 2020; Cahyono et al., 2020; Hoang et al., 2025). كما ساهمت دراسات (Hashem, 2025; الديب وآخرون، 2025; السعيداني، 2023; القحطاني، 2023; آل عزام وبن ظفرة، 2023) في صياغة الرؤية التوصية، وساعدت (الجابري، 2026; عبد الباقي وكوديد، 2020) في فهم الأهمية النسبية للأبعاد، وصولاً لضبط معايير الثبات والصدق وفق (طبايبية وآخرون، 2023; مغازي والبحيري، 2023; المقبالية، 2022).

وتبرز الفجوة البحثية في ندرة الدراسات اللوجستية الدولية بألمانيا؛ فمعظم الأدبيات (الغامدي، 2021; علي، 2021; العتيبي، 2020; محمد ومبارك، 2020) أُجريت في بيئات تختلف عن سياق "اللوجستيات 4.0"، فضلاً عن تركيز (طكوبا وآخرون، 2022) على الرضا المادي. لذا، يتميز البحث الحالي بكونه سبّاقاً في نقل وحدة التحليل لشركة عالمية كـ "Raben Group"، جامعاً بين الرصانة المنهجية والحداثة المكانية، مما يقدم إضافة نوعية للمكتبة الإدارية العربية حول فاعلية القيادة في ظل سلاسل التوريد المعقدة والتحول الرقمي الذي نوهت عنه دراسة (Straub, 2026).

3-منهجية البحث وإجراءاته

1.3. منهج البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي؛ لرصد خصائص القيادة التحويلية (متغير مستقل) والرضا الوظيفي (متغير تابع) وتفسير العلاقة الإحصائية بينهما. وتستمد المنهجية أصالتها من معالجة الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات التطبيقية بالشركات اللوجستية الدولية في ألمانيا.

2-3 مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع الدراسة كافة العاملين بشركة "رابن" الألمانية للنقل والدعم اللوجستي، والبالغ عددهم (3200) موظفاً موزعين على (34) فرعاً، مما يوفر بيئة تنظيمية دولية غنية لتطبيقات القيادة الحديثة. فيما تم تحديد حجم العينة وفقا لمعادلة العينة العشوائية البسيطة بمستوى ثقة (95%) وهامش خطأ (5%)، ليكون الحجم الأمثل (343) مفردة (Kim, 2024). وزع الباحث (400) استبانة، استُرجع منها (307) بنسبة (87.46%)، وبعد الفرز تم اعتماد (288) استبانة صالحة للتحليل بنسبة (82.05%)، وهي نسبة مرتفعة تضمن تمثيلاً إحصائياً دقيقاً وموثوقية عالية للنتائج.

3-3-وصف عينة البحث:

الجدول (7) وصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	217	%75.34	العمر	30 سنة فأقل	49	%17.01
	أنثي	71	%24.66		31 – 40 سنة	104	%36.11
	المجموع	288	%100		41- 50 سنة	78	%27.08
المستوى التعليمي	دكتوراة + ماجستير	5	%1.74		51 سنة فأكثر	57	%19.79
	بكالوريوس + ليسانس	39	%13.54		المجموع	288	%100
	تعليم فني/مهني	143	%49.65				
	بدون مؤهل	101	%35.06				
	المجموع	288	%100				

المصدر: من إعداد الباحث استناداً على نتائج التحليل الإحصائي

تُظهر بيانات الجدول (7) تمثيلاً واقعياً لقطاع اللوجستيات؛ حيث يهيمن الذكور بنسبة (75.34%)، مع تركز عمري في فئة (31–40 سنة) بنسبة (36.11%) تعكس ذروة الإنتاجية المهنية. كما يؤكد طغيان التعليم الفني/المهني (49.65%) الطابع التطبيقي للقطاع. ومن منظور منهجي، يعزز ارتفاع الاستجابة (82.05%) وتوازن التكرارات من مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم، مما يمنح الدراسة قوة تفسيرية عالية في ربط القيادة بالرضا ضمن سياقها الميداني.

4-3-أداة البحث (الاستبانة):

اعتمدت الدراسة "الاستبانة" كأداة رئيسة، حيث طُوِّرت عبارات القيادة التحويلية (23 عبارة) بالاستناد لدراسات (سلامي وآخرون، 2018؛ زرزور وآخرون، 2021)، بينما قِيس الرضا الوظيفي عبر مقياس "مينيسوتا المختصر" (MSQ) المكون من (20) عبارة (Weiss et al., 1967/1977). وقد قام الباحث بتكييف الأداة وترجمتها للغة الألمانية لضمان دقة الاستجابة، وتكونت في صورتها النهائية من (43) عبارة موزعة على جزأين:

- **الجزء الأول**: رسالة تعريفية بالدراسة، إضافة إلى البيانات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي).
- **الجزء الثاني**: تضمن (43) عبارة، موزعة على متغيري الدراسة، (المحورين الرئيسين) وكالآتي:
  - **المحور الأول (القيادة التحويلية):** متغير مستقل مكوَّن من 23 عبارة موزعة على خمسة أبعاد.
  - **المحور الثاني (الرضا الوظيفي):** متغير تابع بصورة كلية دون تقسيم إلى أبعاد فرعية، وتضمن 20 عبارة.

3-4-1-صدق أداة الدراسة (Validity)

لضمان صلاحية الأداة وقدرتها التفسيرية، اعتمدت الدراسة منهجية مزدوجة للتحقق من الصدق:

أ. **الصدق الظاهري (Face Validity):** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على لجنة تحكيم متخصصة تضم (15) خبيراً في الإدارة، السلوك التنظيمي، والإحصاء. وذلك بهدف تقييم الملاءمة الموضوعية والدقة اللغوية للعبارات. وقد أظهرت النتائج اتفاقاً مرتفعاً؛ حيث اعتُمدت العبارات التي حازت نسبة اتفاق (≤80%)، مع إجراء تعديلات لغوية طفيفة لضمان اتساقها مع البيئة التنظيمية الألمانية دون المساس بالبنية الجوهرية للأداة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** للتأكد من الصدق البنائي، طُبقت الأداة على عينة استطلاعية (Pilot Study) قوامها (30) موظفاً من خارج عينة الدراسة الأصلية. هدفت هذه المرحلة إلى حساب معاملات الارتباط لضمان تجانس العبارات مع أبعادها، وقدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة بدقة. وأكدت النتائج الإحصائية ملاءمة الأداة للتطبيق الميداني الواسع، كما توضحه مصفوفة الارتباط التالية:

الجدول (8) مصفوفة ارتباط أبعاد القيادة التحويلية

الأبعاد	التأثير المثالي	الاستثارة الفكرية	الاعتبارات الفردية	التحفيز الملهم	التمكين
التأثير المثالي	1	0.792**	0.746**	0.585**	0.593**
الاستثارة الفكرية		1	0.740**	0.589**	0.553**
الاعتبارات الفردية			1	0.671**	0.685**
التحفيز الملهم				1	0.770**
التمكين					1

تشير القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط (0.553–0.792) إلى وجود اتساق داخلي قوي بين أبعاد القيادة التحويلية، مع دلالة إحصائية عالية (Sig ≤ 0.01). وتبرز علاقات قوية خاصة بين *الاستثارة الفكرية والتأثير المثالي* (r=0.792)، و*التحفيز الملهم والتمكين* (r=0.770)، مما يعكس تكاملاً بنيوياً بين الأبعاد. وتؤكد هذه النتائج أن المقياس يقيس مفهوماً متماسكاً، وهو ما يعزز صلاحيته للتطبيق الميداني وإنتاج نتائج موثوقة.

الجدول (9) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لأبعاد الرضا الوظيفي وبين المتغيرين الرئيسين

الأبعاد	الوظيفة	الأجر	التطور	القيادة	بيئة العمل	الزملاء
الوظيفة	1	0.728**	0.768**	0.829**	0.658**	0.714**
الأجر		1	0.717**	0.824**	0.674**	0.679**
التطور			1	0.850**	0.725**	0.733**
القيادة				1	0.765**	0.804**
بيئة العمل					1	0.657**
الزملاء						1
(3)الارتباط بين المتغيرين الرئيسين		المتغير		القيادة التحويلية	الرضا الوظيفي	
		القيادة التحويلية		1	0.874**	
		الرضا الوظيفي		0.874**	1	

تُظهر نتائج الجدول (9) علاقات ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً عند (α≤0.01)؛ حيث تراوحت المعاملات بين (0.657–0.850)، وسجلت أعلى قيمة ارتباط بين "نمط القيادة" و"فرص التطور" (r=0.850). كما كشف التحليل عن ارتباط مرتفع جداً بين المتغيرين الرئيسين (القيادة التحويلية والرضا الوظيفي) بلغ (r=0.874)، مما يؤكد الصدق البنائي والاتساق الداخلي للأداة، ويبرهن على قدرتها العالية في رصد العلاقات الجوهرية وتفسير التأثيرات السببية بدقة.

3-4-2-ثبات الأداة (Reliability)

للتحقق من استقرار أداة القياس واتساق نتائجها عند تكرار التطبيق، اعتمد الباحث على مؤشرين إحصائيين متكاملين: معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لتقييم الاتساق الداخلي، ومعامل "الثبات المركب" (Composite Reliability- CR) لضمان موثوقية الأبعاد في ظل التباين المتوقع بين المتغيرات. والنتائج كما يبينها الجدول (10):

الجدول (10) نتائج معاملات الثبات (Cronbach's Alpha) والاعتمادية(CR) على مستوى الأبعاد الفرعية والمحورين والكلي للأداة

م	الأبعاد والمتغيران الرئيسان والكلي	عدد العبارات	ألفا كرونباخ (α)	الاعتمادية (CR)
1	بُعد التأثير المثالي والكاريزمي للقائد وجاذبيته	5	0.80	0.60
2	بُعد الاستثارة الفكرية للمرؤوسين	5	0.81	0.60
3	بُعد الاعتبارات الفردية	5	0.78	0.60
4	بُعد التحفيز الملهم والمقنع للمرؤوسين	4	0.72	0.50
5	بُعد التمكين	4	0.70	0.46
6	محور القيادة التحويلية ككل	23	0.93	0.861
7	محور الرضا الوظيفي ككل	20	0.95	0.885
8	الثبات الكلي للأداة	43	0.968	0.931

**مستوى المعنوية 0.01، المصدر: من إعداد الباحث استناداً على نتائج التحليل الإحصائي

تؤكد نتائج الجدول (10) أن مستويات استثنائية من الثبات والاعتمادية؛ إذ تجاوزت قيم "ألفا كرونباخ" لجميع الأبعاد العتبة المعيارية (0.70)، مسجلةً اتساقاً داخلياً مرتفعاً جداً للمتغيرات الكلية بواقع (0.93) للقيادة التحويلية و(0.95) للرضا الوظيفي. كما اقترب الثبات الكلي للأداة من التمام بمقدار (0.968)، مما يعكس استقراراً عالياً في القياس. وتدعم قيم معامل الاعتمادية (CR) هذه الموثوقية بمتوسطات بلغت (0.861) و(0.885)، مما يبرهن على جدارة الاستبانة للتطبيق الميداني وقدرتها على تقديم نتائج دقيقة وقابلة للتعميم في الدراسات التنظيمية المتقدمة.

5.3. المحكّ المعتمد في الدراسة:

وللحكم على مستوى ممارسة والقيادة التحويلية، وأثرها على الرضا الوظيفي؛ تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي؛ لإجابات العيّنة على عبارات الدراسة، وتم حساب المديات والمتوسطات وفقا للمعادلة: مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة (5 -1/ 5 = 4/5 =0.8)، وكما يبينها الجدول (11):

الجدول (11) مديات المتوسطات والدلالة اللفظية لنتائج تحليل إجابات العينة على عبارات و أبعاد الدراسة ومحوريها

قيمة البديل	مديات المتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية لمستوى (القيادة التحويلية/ الرضا الوظيفي) الأثر
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1.00	1.80	منخفض جدًا
2	1.81	2.60	منخفض
3	2.61	3.40	متوسط
4	3.41	4.20	عال
5	4.21	5.00	عالٍ جدًا

3-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS-V.20) والمعالجات التالية:

- الإحصاءات الوصفية مثل التكرارات والنّسب المئوية للتعريف بعينة الدّراسَة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتّحقق من صدق أبعاد ومحوري الأداة داخليّاً.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكدّ من درجة ثبات أبعاد ومحوري الاستبانَة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس مدى ممارسة القيادة التحويلية، والرضا الوظيفي
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise)، لفحص أثر القيادة التحويلية وأبعادها في الرضا الوظيفي.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

4-نتائج البحث

1.4. نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية ومستوى الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية من وجهة نظر العاملين؟"

وللإجابة تم حساب المتوسطات والانحرافات لأبعاد القيادة التحويلية والمحورين وكما يبينها الجدول (12).

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على المحورين و أبعاد القيادة التحويلية مرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات

رقم البعد	موضوع البعد/ المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف	الرتبة	المستوى
5	التمكين	3.90	0.90	1	مرتفع
4	التحفيز الملهم والمقنع للمرؤوسين	3.78	0.94	2	مرتفع
2	الاستثارة الفكرية للمرؤوسين	3.74	0.95	3	مرتفع
1	التأثير المثالي والكاريزمي	3.70	1.01	4	مرتفع
3	الاعتبارات الفردية	3.49	1.12	5	مرتفع
1	المتوسط الكلي لمحور القيادة التحويلية	3.72	1.09	مرتفع	
2	المتوسط الكلي لمحور الرضا الوظيفي	3.56	0.98	مرتفع	

تؤكد النتائج ممارسة قيادية "تحويلية" مرتفعة بمتوسط كلي (3.72)، حيث تصدر "التمكين" المشهد كأداة استراتيجية بمتوسط (3.90)، يليه "التحفيز الملهم" (3.78)، مما يعكس حيوية الرؤية المشتركة في البيئة اللوجستية الألمانية. ومع ذلك، يشير تراجع "الاعتبارات الفردية" للمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.49) وزيادة انحرافها المعياري (1.12) إلى وجود فجوة في تخصيص الدعم النفسي للموظفين مقارنة بتمكين المهام. إنّ تقارب حجم الأثر "الكبير" بين محوري القيادة والرضا الوظيفي (3.56) يبرهن على الموثوقية التفسيرية لنموذج الدراسة، مؤكداً أن الرضا في هذا القطاع يمثل "انعكاساً" كمياً مباشراً لكفاءة الممارسات التحويلية المتبعة.

1.1.4. بُعد التأثير المثالي والكاريزمي للقائد وجاذبيته:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد التأثير المثالي والكاريزمي للقائد وجاذبيته

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
3	يمتلك القائد روح معنوية عالية.	3.98	0.80	1	مرتفع
5	يحظى القائد بالثقة والاحترام والتقدير من تابعية.	3.84	1.13	2	
1	يوفر القائد الإحساس العميق بأهداف الشركة.	3.82	.930	3	
2	يمتلك القائد قوة شخصية وثقة عالية بالنفس.	3.52	1.12	4	
4	يقدم القائد مصالح الشركة وأهدافها على مصالحا الشخصية.	3.32	1.08	5	متوسط

	المتوسط الكلي لبعد التأثير المثالي	3.70	1.01		مرتفع

يتضح من الجدول (13) أن بُعد "التأثير المثالي" جاء بمتوسط كلي مرتفع (3.70)، وتباينت متوسطات العبارات بين أعلى قيمة للروح المعنوية (3.98) وأدنى قيمة لإيثار مصلحة الشركة (3.32)، وتؤكد النتائج الدور المحوري لثقة الموظفين في القادة ككادر كاريزمي مُلهم، مما يعزز الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي في بيئة اللوجستيات الدولية بألمانيا.

2.1.4. الاستثارة الفكرية للمرؤوسين:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد الاستثارة الفكرية للمرؤوسين

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
8	يعمل القائد على تعزيز روح التعاون بين فريق العمل.	3.85	0.95	1	مرتفع
10	يأخذ القائد المقترحات والأفكار من مرؤوسيه بعين الاعتبار.	3.81	0.98	2	
7	يقوم القائد بدعم النماذج الإبداعية الجديدة لتطوير أساليب العمل.	3.72	0.90	3	
9	يشجع القائد المرؤوسين لتقديم أفكار جديدة إبداعية لحل مشاكل العمل.	3.70	0.97	4	
6	يساهم القائد في بث روح الإبداع والابتكار في محيط العمل.	3.63	0.96	5	
	المتوسط الكلي لبُعد الاستثارة للمرؤوسين	3.74	0.95	مرتفع	

يتضح من الجدول (14) أن بُعد "الاستثارة الفكرية" جاء بمتوسط كلي (3.74)، أي مرتفعاً وتراوحت متوسطات العبارات بين تعزيز روح التعاون (3.85)، وأدناها بث روح الابتكار العام (3.63)، وتُبرز النتائج انفتاح القيادة اللوجستية بألمانيا على تبني الأفكار التشاركية، مما يُحفز العقل الجمعي للمرؤوسين ويدعم الحلول الإبداعية لتعقيدات سلاسل التوريد الدولية المعاصرة.

3.1.4. الاعتبارات الفردية:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد الاعتبارات الفردية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
15	يكافئ القائد (مادياً، معنوياً) الموظف الذي يحقق أهداف العمل.	3.68	0.98	1	مرتفع
13	يشجع القائد تبادل الأفكار ووجهات النظر بين مرؤوسيه.	3.61	1.11	2	
12	يراعي القائد الاختلافات الفردية لفريق العمل لضمان إشباع رغباتهم.	3.53	1.25	3	
14	يعزز القائد النمو والتطوير الذاتي لمرؤوسيه.	3.34	1.18	4	متوسط
11	يتعرف القائد على حاجات كل مرؤوس ورغباته ضمن فريق عمله.	3.27	1.07	5	
	المتوسط الكلي لبُعد الاعتبارات الفردية	3.49	1.12	مرتفع	

يتضح من الجدول (15) أن المتوسط الكلي لبُعد "الاعتبارات الفردية" بلغ (3.49)، حيث تباينت متوسطات العبارات بين أقصاها للمكافآت (3.68) وأدناها للتعرف على الحاجات الشخصية (3.27). ويشير حصول عبارتي "النمو الذاتي" و"الحاجات الفردية" على تقدير "متوسط" إلى قصور في الدعم الشخصي المباشر، مما يتطلب تفعيل برامج توجيهية (Mentoring) وتصميم مسارات تطوير فردية تتناسب مع تطلعات الموظفين لتعزيز ارتباطهم العاطفي بالشركة.

4.1.4. التحفيز الملهم والمقنع للمرؤوسين:

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد التحفيز الملهم والمقنع للمرؤوسين

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
16	لدي القائد ثقة عالية وإدراك لقدرات ومهارات مرؤوسيه.	4.00	0.67	1	مرتفع
19	يتجنب القائد المخاطرة باتخاذ القرار إذا لم يكن مدروس مسبقاً.	3.89	1.03	2	

17	ينظر القائد للمستقبل بروح التفاؤل والإيجابية.	3.64	1.00	3	
18	يحفز القائد مرؤوسيه على التجديد والإبداع.	3.61	1.06	4	
	المتوسط الكلي لبُعد التحفيز الملهم للمرؤوسين	3.78	0.94	مرتفع	

يتضح من الجدول (16) أن بُعد "التحفيز الملهم" سجل متوسطاً مرتفعاً (3.78)، وتراوحت العبارات بين ثقة القائد بمهارات مرؤوسيه (4.00)، وأدناها لتحفيز التجديد (3.61). ورغم الارتفاع العام، يلاحظ ميل القيادة نحو "المخاطرة المدروسة" وتراجع نسبي في دفع عجلة الإبداع الميداني، مما يستوجب تعزيز قنوات الدعم الابتكاري لضمان حيوية الأداء.

5.1.4. بعد التمكين:

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد التمكين

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
23	تثق الشركة في قدرات الموظفين وإمكانياتهم لإنجاز المهام الموكلة إليهم.	4.15	0.66	1	مرتفع
20	يُمكن المرؤوسون من القيام بأعمالهم بحرية تامة عند تفويض السلطة لهم.	3.95	0.84	2	
22	تمكن الصلاحيات الممنوحة من معالجة أخطاء الزملاء في العمل.	3.89	1.00	3	
21	تمنح الشركة المرؤوسين صلاحيات تامة تمكنهم من إنجاز مهام العمل.	3.62	1.12	4	
	المتوسط الكلي للبُعد الخامس التمكين	3.90	0.90	مرتفع	

يتضح من الجدول (17) أن بُعد "التمكين" حقق أعلى متوسط كلي (3.90)، أما العبارات فأعلاها للثقة المؤسسية في قدرات الموظفين (4.15) وأدناها لمنح الصلاحيات التامة (3.62). وتعكس النتائج الدور المحوري لتفويض السلطة في تعزيز استقلالية القرار المهني، مما يُرسخ الرضا الوظيفي ويدعم مرونة الأداء التشغيلي في سلاسل التوريد الألمانية المعقدة.

6.1.4. المتغير التابع الرضا الوظيفي:

وتضمن (20) عبارة لقياس مستوى الرضا الوظيفي، وتشمل أبعاد الرضا الوظيفي الستة؛ الرضا عن (الوظيفة، الأجر المتقاضي، فرص التطور والنمو الذاتي، نمط القيادة المتبع، بيئة العمل، زملاء العمل)، وكالآتي:

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات محور الرضا الوظيفي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
8	تشعر بالأمان والاستقرار الوظيفي.	4.22	0.95	1	مرتفع جدا
17	لديك الفرصة للقيام بعملك فردياً.	4.20	0.86	2	مرتفع
7	توفر الشركة مناخا ملائما للعمل يتفق مع مبادئك وضميرك.	4.07	0.87	3	
18	أسلوب معاملة زملائك في العمل مع بعضهم البعض.	4.05	0.86	4	
12	مستوى الالتزام بتطبيق القواعد واللوائح الداخلية للشركة.	3.97	0.84	5	
20	تشعر بالرضا عن إنجازاتك ونجاحك في مجال عملك.	3.95	0.91	6	مرتفع
11	يتاح لك القيام بعملك باستخدام قدراتك ومهاراتك الخاصة.	3.91	0.99	7	
15	إمكانية الاستمرارية بالحركة والنشاط أثناء وقت العمل.	3.88	0.95	8	
4	نظرة الآخرين لأهميتك في العمل.	3.73	1.04	9	
6	مدى قدرة رئيسك على اتخاذ القرارات.	3.51	0.99	10	مرتفع
2	مدي رضاك عن ظروف العمل.	3.50	1.22	11	
16	تتاح لك الفرص للقيام بعملك بطريقتك الخاصة.	3.50	1.50	12	
5	أسلوب معاملة رئيسك في العمل مع الموظفين.	3.37	1.24	13	متوسط
19	التقدير والثناء عند إنجازك مهمات العمل.	3.35	1.21	14	متوسط

13	الأجر المتقاضي نظير العمل الذي قدمته.	3.20	1.27	15	متوسط
9	تتاح لك الفرص لتقديم الدعم والمساعدة للآخرين في العمل.	3.18	1.11	16	متوسط
10	لديك الإمكانية لإعطاء الأوامر للآخرين للقيام ببعض مهام العمل.	3.05	1.33	17	متوسط
3	تقوم بأعمال متنوعة مخالفة للروتين من حين لأخر.	3.03	1.32	18	متوسط
14	لديك الإمكانية لاتخاذ القرارات من تلقاء نفسك.	2.82	1.29	19	متوسط
1	لديك إمكانية الترقي في وظيفتك.	2.79	1.20	20	متوسط
	المتوسط الكلي لمحور الرضا الوظيفي	3.56	1.09	مرتفع	

يتضح من الجدول (18) أن المتوسط الكلي لمحور الرضا الوظيفي(3.56)، بتقدير (مرتفع) وتراوحت متوسطات العبارات؛ بين ذروتها للشعور بالأمان والاستقرار (4.22)، وأدناها لفرص الترقي الوظيفي (2.79) بتقدير "متوسط". وتعكس هذه الأرقام نجاح الشركة في توفير بيئة عمل آمنة ومستقرة، يقابلها حاجة ملحة لمراجعة سياسات الأجور، ونظم الحوافز، ومسارات الترقي المهني لضمان استدامة الولاء التنظيمي في البيئة اللوجستية الألمانية التنافسية.

2.4. نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مدى وجود علاقة (ارتباط، تأثير) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة أبعاد القيادة التحويلية في الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا من وجهة نظر العاملين؟"، ويرتبط بالسؤال الفرضية الأولى (H1): "توجد علاقة (ارتباط، تأثير) إيجابية ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة نمط القيادة التحويلية بأبعاده الخمسة (التحفيز الإلهامي، التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية، التمكين) على مستوى الرضا الوظيفي للموظفين في شركة رابن الألمانية." وتمت الإجابة وفحص الفرضية كالآتي:

2-2-4-فحص طبيعة العلاقة الارتباطية: لفحص العلاقة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، بين المتغيرين وأبعادهما وكانت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

الجدول (19): نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون بين متغيرات البحث لمفردات العينة

م	المتغير المستقل (القيادة التحويلية و أبعاده)	المتغير التابع (مستوى الرضا الوظيفي)
1	التأثير المثالي والكاريزمي للقائد وجاذبيته	0.782**
2	الاستثارة الفكرية للمرؤوسين	0.828**
3	الاعتبارات الفردية	0.796**
4	التحفيز الملهم والمقنع للمرؤوسين	0.669**
5	التمكين	0.648**
	محور القيادة التحويلية ككل	0.874**

**مستوى المعنوية 0.01، المصدر: من إعداد الباحث استناداً على نتائج التحليل الإحصائي

تُظهر نتائج الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جداً ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، بمعامل ارتباط كلي بلغ (0.874). وتفصيلياً، تصدرت "الاستثارة الفكرية" كأقوى الأبعاد ارتباطاً بالرضا (0.828)، تليها "الاعتبارات الفردية" (0.796) و"التأثير المثالي" (0.782)، بينما سجل "التحفيز الملهم" و"التمكين" قيم (0.669) و(0.648) على التوالي؛ وبناءً عليه تُقبل الفرضية الأولى (H1).

وتكشف النتائج عن مفارقة نقدية في بيئة اللوجستيات الألمانية؛ فبالرغم من صدارة "التمكين" في الممارسة الميدانية، إلا أنه جاء الأخير في قوة الارتباط بالرضا، مما يبرهن على أن منح السلطة في شركة "رابن" لا يحقق الرضا المكتمل ما لم يقترن بـ"استثارة فكرية" و"تقدير فردي". وتؤكد هذه النتيجة أن المحرك الجوهري لرضا الكوادر الدولية هو إشراكهم في حل المشكلات المعقدة وتحدي قدراتهم الذهنية، وليس مجرد تفويض المهام الروتينية.

2.4. 2. نتائج فحص الأثر لنمط القيادة التحويلية وأبعادها كمتغير مستقل، في الرضا الوظيفي كمتغير تابع، من وجهة نظر الموظفين في شركة رابن الألمانية للنقل الأوروبي والدعم اللوجستي الدولي.

ولفحص حجم الأثر ومدى دلالاته استخدم الباحث نموذج الانحدار الخطي المتعدد .(Stepwise) وكانت النتائج كما يبينها الجدول (20)

الجدول (20) نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد .(Stepwise) لأثر القيادة التحويلية و أبعاده في الرضا الوظيفي

م	الفرضية/ البعد	R	R^2	β	T	F	Sig	التفسير الإحصائي
1	التحفيز الإلهامي	0.669	0.447	0.669	15.215	231.494	0.000	تأثير متوسط-قوي
2	التأثير الكاريزمي	0.782	0.611	0.782	21.194	449.177	0.000	تأثير قوي
3	الاستثارة الفكرية	0.828	0.686	0.828	24.976	623.808	0.000	تأثير قوي جداً
4	الاعتبارات الفردية	0.796	0.633	0.796	22.222	493.810	0.000	تأثير قوي
5	التمكين	0.648	0.420	0.648	14.394	207.185	0.000	تأثير متوسط
	القيادة التحويلية (ككل)	0.874	0.764	0.874	30.470	928.432	0.000	تأثير قوي جداً

تُظهر نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise) أثراً إيجابياً طردياً دالاً إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)؛ حيث بلغت القيمة التفسيرية للنموذج الكلي ($R2=0.764$)، مما يعني أن القيادة التحويلية تفسر 76.4% من التباين في الرضا الوظيفي لدى موظفي شركة "رابن". وتصدرت "الاستثارة الفكرية" الأبعاد الأكثر تأثيراً بمقدار ($\beta=0.828$)، تليها "الاعتبارات الفردية" (0.796) و"التأثير الكاريزمي" (0.782)، بينما سجل "التمكين" أدنى تأثير نسبي (0.648)، مما يؤكد صحة الفرضية الرئيسة للدراسة. وتتجلى الدلالات العلمية لهذه النتائج في الآتي:

- **سيادة الجانب المعرفي**: تفوق "الاستثارة الفكرية" يؤكد ارتباط الرضا في قطاع اللوجستيات الألماني بتحفيز العقل والابتكار، تماشياً مع متطلبات "اللوجستيات 4.0".
- **أنسنة العمل الدولي**: يعكس التأثير القوي لـ "الاعتبارات الفردية" أن التقدير الشخصي هو حجر الزاوية لاستقرار الكوادر الدولية رغم الطبيعة الآلية للعمليات.
- **نضج الهياكل التنظيمية**: يُفسر تراجع الأثر النسبي لـ "التمكين" (رغم صدارة ممارسته) بنضج البيئة الألمانية التي تمنح استقلالية مؤسسية ثابتة، مما جعل الرضا مرتهناً بـ "الدعم القيادي" المباشر أكثر من مجرد منح الصلاحيات.

وتبرهن هذه النتائج على أن الاستثمار في الكفاءات القيادية التحويلية داخل الشركات اللوجستية الدولية يُعد ضمانة حتمية لتعزيز الرضا الوظيفي والاستدامة المؤسسية.

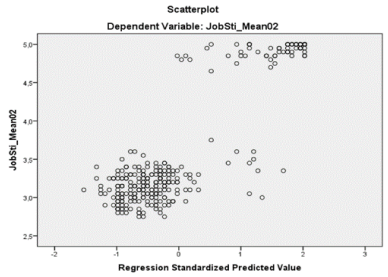
الجدول (21) نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة التحويلية في الرضا الوظيفي.

معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)	قيمة (F)	قيمة (T)	قيمة (B)	قيمة (β)	قيمة (D-W)
0.874	0.764	928.432	30.470	1.071	0.874	1.004
النموذج	المجموع التربيعي	قيمة (df)	المتوسط التربيعي	Sig.		
الانحدار	133.005	1	133.005	.000b		
البواقي	40.972	286	.1430			
المجموع	173.977	287				

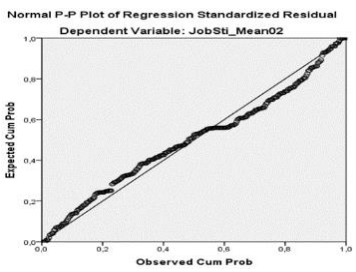
المصدر: من إعداد الباحث استناداً على مخرجات برنامج (SPSS – V.20).

يوضح الجدول (21) الكفاءة التنبؤية العالية للنموذج؛ إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (928.432) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يؤكد صلاحية النموذج لتفسير التغيرات في المتغير التابع. كما يشير معامل التحديد ($R2=0.764$) إلى أن القيادة التحويلية تساهم بنسبة (76.4%) في تعزيز الرضا الوظيفي، بينما تعزى النسبة المتبقية

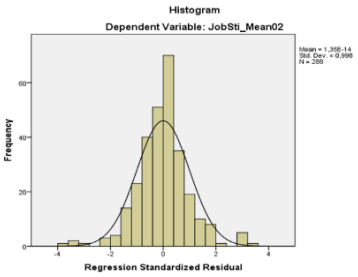
لعوامل أخرى خارج نطاق النموذج الحالي. ولضمان دقة هذه النتائج، قام الباحث بالتحقق من جودة المطابقة الإحصائية وافتراضات الانحدار، وهو ما تجسده الأشكال التوضيحية التالية:



الشكل (1/5): القيم المتعامدة لأثر نمط القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي



الشكل (2/5): التوزيع الاحتمالي للعوامل المؤثرة في القيادة والرضا الوظيفي



الشكل (3/5) الانتشار العشوائي للعوامل المؤثرة في القيادة التحويلية والرضا الوظيفي

تؤكد الأشكال (1/5، 2/5، 3/5) سلامة البناء الإحصائي للدراسة؛ حيث يظهر "التوزيع الاحتمالي" و"الانتشار العشوائي للبواقي" التزام البيانات بافتراضات التوزيع الطبيعي وخلوها من مشكلات الارتباط الذاتي، مما يعزز من موثوقية النموذج التفسيري. وتبرهن هذه الرسوم بيانيًا على وجود علاقة خطية طردية قوية، تدعم قبول الفرضية الرئيسة وتؤكد أن سلوكيات القائد التحويلي في شركة "رابن" الألمانية تمثل الضامن الأساسي لاستقرار الرضا الوظيفي وتطوير الأداء المؤسسي في بيئة اللوجستيات الدولية.

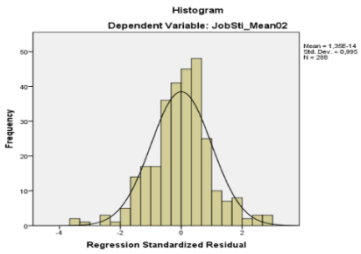
3.4. نتائج فحص الفرضية الثانية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العاملين بشركة رابن للنقل الأوروبي والدعم اللوجستي حول (العلاقة، التأثير) للقيادة التحويلية في الرضا الوظيفي؛ تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي) ".

ولفحص الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد.(Stepwise Regression) وكما يبينها الجدول (22)

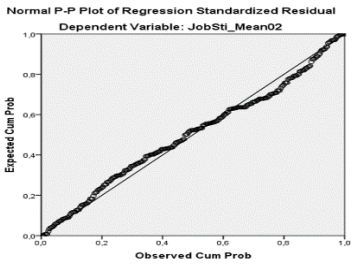
الجدول (22) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد(Stepwise Regression). لفحص أثر المتغيرات الديموغرافية

النموذج	R	R^2	β	T	F	B	D-W	التفسير
القيادة التحويلية فقط	0.874	0.764	0.874	30.470	928.432	1.071		تأثير قوي جداً
القيادة التحويلية + الجنس	0.877	0.770	0.850	28.296	476.352	1.040	1.055	تحسن طفيف
القيادة التحويلية+ الجنس+ التعليم	0.889	0.790	0.793	25.742	355.432	0.970		أعلى تفسير

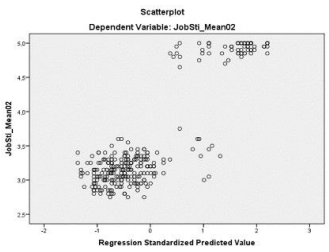
تبين نتائج الجدول (22) تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise Regression). أن نموذج القيادة التحويلية يفسر نسبة مرتفعة من التباين في الرضا الوظيفي(R^2=0.764) ، وترتفع هذه النسبة تدريجياً عند إدخال المتغيرات الديموغرافية لتصل إلى (0.790)، مما يدل على وجود تأثير تفاعلي محدود لكنه معنوي. حيث ساهمت في تفسير نسبة إضافية قدرها (2.6%) من التباين في الرضا الوظيفي، وهو ما يعزز من شمولية النموذج التفسيري للدراسة. كما تبين أن العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي إيجابية قوية ومستقرة عبر جميع النماذج (R=0.874–0.889)، مع انخفاض طفيف في قيمة (β) عند إدخال المتغيرات الديموغرافية، وهو ما يشير إلى تأثير جزئي لهذه المتغيرات دون أن تُضعف العلاقة الأساسية.



الشكل (1/6): القيم المتعامدة لأثر نمط القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي باختلاف المتغيرات.



الشكل (2/6): التوزيع الاحتمالي للعوامل المؤثرة في نمط القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي تبعا للمتغيرات



الشكل (3/6) الانتشار العشوائي للعوامل المؤثرة في نمط القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي تبعا للمتغيرات.

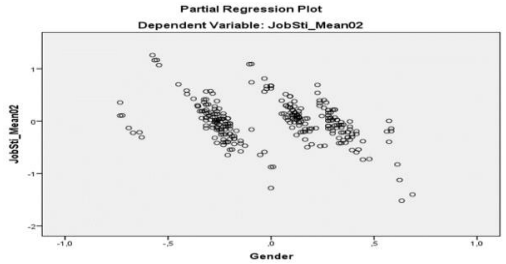
الجدول (23) معاملات الارتباط بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي للموظفين تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)

المتغيرات	الرضا الوظيفي	القيادة التحويلية	الجنس	العمر	التعليم
الرضا الوظيفي	1.000	0.874**	-0.350**	-0.341**	0.092
القيادة التحويلية	0.874**	1.000	-0.322**	-0.367**	0.049
الجنس	-0.350**	-0.322**	1.000	0.752**	0.648**
العمر	-0.341**	-0.367**	0.752**	1.000	0.533**
التعليم	0.092	0.049	0.648**	0.533**	1.000

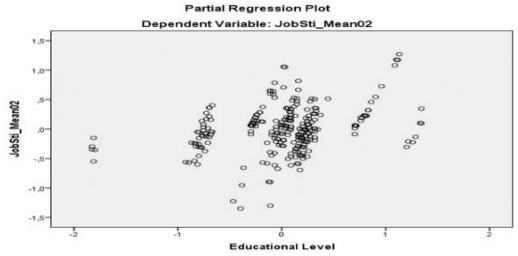
ملاحظة: **جميع القيم دالة عند (0.01) باستثناء التعليم (غير دال).

تُظهر نتائج الجدول (23) علاقات عكسية دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) بين متغيري (الجنس والعمر) من جهة، والقيادة والرضا من جهة أخرى، بقيم تراوحت بين (-0.322) و(-0.367). وتكشف هذه القيم السالبة عن تحفظ نسبي لدى الفئات العمرية الأكبر (والذكور) تجاه النمط التحويلي؛ ما يُعزى في بيئة "رابن" الألمانية إلى امتلاك الموظفين الأكثر خبرة لسقف توقعات مرتفع أو احتياجات تختلف عن الفئات الشابة التي تجد في "التمكين" استجابة أسرع لطموحاتها.

وفي المقابل، سجل "المستوى التعليمي" قيم ارتباط ضعيفة وغير دالة إحصائياً (0.049 و 0.092)؛ وهو ما يفسره الباحث بارتكاز القطاع اللوجستي الألماني على "الكفاءة الميدانية" (Vocational Excellence)، حيث يرتبط الرضا بالممارسة القيادية اليومية والدعم الفني لا بنوع المؤهل الأكاديمي. ورغم هذه التباينات، تظل العلاقة الأساسية بين القيادة والرضا هي المتغير "المهيمن" والثابت (R=0.874)، بينما تعمل الفروق الديموغرافية كمغيرات "تعديلية" (Moderators) تلون إدراك الموظف دون التأثير على جوهر العلاقة وقوتها.



الشكل (1/7): الانتشار العشوائي للعوامل المؤثرة للقيادة التحويلية في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل (2/7): الانتشار العشوائي للعوامل القيادة التحويلية المؤثرة في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

تُؤكد أشكال الانتشار العشوائي (Scatter Plots) دقة النموذج الإحصائي؛ حيث أظهرت انتشاراً منتظماً للبواقي حول خط الاتجاه العام دون قيم شاذة مؤثرة، مما يبرهن بيانياً على استقرار تأثير القيادة التحويلية كعامل وقائي ومحفز

للرضا الوظيفي عابر للفئات الديموغرافية. وتدعم هذه النتائج موثوقية النموذج التفسيري وقوة العلاقة الطردية حتى عند عزل أو إدخال المتغيرات الوسيطة.

ويتأكد بذلك، تحقق الفرضية الثانية (H2) كلياً؛ حيث توجد علاقة ارتباط معنوي إيجابية قوية ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط القيادة التحويلية والرضا الوظيفي في شركة "رابن" الألمانية، مع تباينات طفيفة تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، والمستوى التعليمي)، مما يعزز من شمولية النموذج وقدرته التنبؤية في بيئة اللوجستيات الدولية.

5-مناقشة النتائج وتفسيرها

كشفت نتائج الإحصاء الوصفي عن ممارسة مرتفعة للقيادة التحويلية بمتوسط (3.72) ورضا وظيفي بلغ (3.56)، وهي نتيجة تتسق جوهرياً مع دراسات (Iliev et al., 2025; Islam et al., 2025; حميد وآخرون، 2025؛ المجالي، 2022؛ الوزان والعمري، 2020؛ أرباب، 2022؛ إمام، 2020). ويشير تصدر بُعد "التمكين" (3.90) ثم "التحفيز الملهم" (3.78) إلى وعي قيادة شركة "رابن" بأهمية الاستقلالية المهنية، وهو ما يتفق مع دراسات (Adawiah & Putra, 2026; Hsieh et al., 2024; Çevik & Doğan, 2025; Hatfield & Kuvaas, 2026; Okçu et al., 2025). وفي المقابل، نجد تبايناً مع دراسات (المحضر، 2022؛ العتيبي، 2019؛ طكوبا وآخرون، 2022؛ محدادي وآخرون، 2023) التي سجلت مستويات متوسطة للرضا، ويعزو الباحث ذلك لتقدم البيئة الإدارية الألمانية. كما يفسر الباحث حلول "الاعتبارات الفردية" أخيراً (3.49) كعكس لنمط العمل اللوجستي المكثف الذي يغلب عليه التوجه نحو "المهام" لا "العلاقات"، وهي فجوة نوهت عنها دراسات (Straub, 2026; Kyambade & Namatovu, 2025; النعيري وفليفل، 2026).

أما بشأن العلاقة والأثر، فقد أثبتت الدراسة وجود ارتباط موجب قوي (R=0.874) وأثر تفسيري مرتفع (R2=0.764)، وهي نتيجة تعزز ما ذهبت إليه دراسات (Sayan & Sürücü, 2024; Putra, 2024; Chen et al, 2022, Salem et al., 2025; Roque et al., 2026; Essilfie et al., 2026) من حسم القيادة التحويلية في التنبؤ بالرضا. ويتفق تفوق "الاستثارة الفكرية" كأقوى بُعد مؤثر مع نتائج (Chen et al., 2022; Gan et al., 2021; Hoang et al., 2025; Tanjung et al., 2020; Cahyono et al., 2020)، مما يؤكد أن موظفي اللوجستيات يجدون رضاهم في التحديات الذهنية. وتتقاطع هذه النتائج مع دراسات (الجرباني وآخرون، 2025؛ فوزي، 2022؛ ناصر ويوسف، 2021؛ العبيد والماوري، 2026؛ القحطاني، 2023) في تأكيد الدور الوقائي للقيادة. ويرى الباحث أن القوة التفسيرية هنا تتجاوز دراسات (Hashem, 2025؛ الديب وآخرون، 2025؛ السعيداني، 2023)، نظراً لخصوصية شركة "رابن" كبيئة منظمة تدعم الأنماط الحديثة.

وفيما يخص الفروق، أظهرت النتائج تبايناً يعزى للجنس والعمر لصالح (الذكور والأصغر سناً)، متفقة جزئياً مع دراسات (Alahmed, 2024؛ العنزي، 2025؛ سمادي وآخرون، 2025؛ الزهراني، 2025؛ الهزاني، 2022)، ومختلفة مع دراسات (Parker & Russo, 2025; Sun & Yin, 2026; Curelaru et al., 2026) التي لم تجد فروقاً ببيئات أوروبية أخرى. ويفسر الباحث تفضيل الشباب للنمط التحويلي برغبتهم في التمكين، مقابل ميل الفئات الأكبر للنمط التقليدي. أما انعدام الفروق تبعاً للمستوى التعليمي فيتفق مع دراسات (أنديجاني، 2024؛ الرواشدة والطعاني، 2022؛ طبابيبة وآخرون، 2023؛ مغازي والبحيري، 2023؛ الجابري، 2026؛ عبد الباقي وكوديد، 2020؛ النعيري وفليفل، 2026؛ آل عزام وبن ظفرة، 2023؛ المقبالية، 2022؛ علي، 2021؛ العتيبي، 2020؛ محمد ومبارك، 2020؛ الغامدي، 2021)، مما يؤكد أن الرضا باللوجستيات يقوم على جودة الممارسة الميدانية لا المؤهلات الأكاديمية، وهو ما يعزز موثوقية نموذج الدراسة.

6-أبرز الاستنتاجات

بناء على نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- القيادة التحويلية كممارسة مؤسسية مرتفعة بشركة "رابن" تعكس نضج البيئة الإدارية واللوجستية الألمانية.
- "التمكين" ركيزة أساسية ونمط سائد بقطاع اللوجستيات الدولي لضمان استمرارية سلاسل التوريد.
- الاستثارة الفكرية هي المحرك الأقوى للرضا الوظيفي، مما يبرز قيمة الابتكار المهني لدى الموظفين.
- العلاقة الطردية القوية ($R=0.874$) تؤكد أن النمط التحويلي هو الضامن الأوحد لاستقرار الكوادر البشرية.
- النموذج التفسيري ($R^2=0.764$) يعكس شمولية أبعاد القيادة في التنبؤ باتجاهات الموظفين نحو العمل.
- انخفاض "الاعتبارات الفردية" يكشف فجوة بين كفاءة التشغيل والاحتياجات الإنسانية للموظف اللوجستي.
- الرضا الوظيفي المرتفع يعزز الصمود النفسي للعاملين في مواجهة ضغوط البيئات الدولية عالية التعقيد.
- التفوق المهني في ألمانيا يعتمد على الممارسة القيادية الميدانية أكثر من الاعتماد على المؤهلات.
- الفئات الشابة والذكور أكثر استجابة وتقديراً لنمط القيادة التحويلية والتمكين داخل شركة رابن.
- التحفيز الملهم يقلص الفجوة التنظيمية ويخلق رؤية مشتركة تعزز الولاء المؤسسي في الشركات الدولية.
- حيادية المتغير التعليمي تؤكد أن الخبرة الميدانية هي المحدد الفعلي لإدراك جودة القيادة والرضا.
- الاستثمار في القيادات التحويلية هو الخيار الاستراتيجي الأنجع للاستدامة التنافسية لقطاع النقل الأوروبي.

7-توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء كل نتائج الدراسة يوصي الباحث الشركات اللوجستية الدولية- وشركة رابن تحديدا- بما يلي:

1. تبني "ميثاق القيادة التحويلية" كدستور إداري ملزم لتعزيز الرضا الوظيفي بشركة رابن.
2. إطلاق منصة "مختبر الأفكار اللوجستية" لتفعيل بُعد الاستثارة الفكرية وتحفيز الابتكار الميداني.
3. تصميم برنامج "الرعاية الفردية" لتقدير الاحتياجات الشخصية للموظفين لردم فجوة الاعتبارات الإنسانية.
4. مأسسة نظام "تفويض السلطات الذكي" لتعزيز التمكين التنافسي في سلاسل التوريد الدولية.
5. استحداث "أكاديمية رابن للقيادة الملهمة" لتدريب المشرفين على مهارات التأثير الكاريزمي الحديثة.
6. تقديم حوافز "الرضا الرقمي" للفئات الأكبر سناً لمواكبة تحولات اللوجستيات 4.0 المتسارعة.
7. ربط الترقيات القيادية بمدى ممارسة السلوك التحويلي وأثره المثبت في رضا المرؤوسين.
8. إنشاء "مجلس الشباب القيادي" لتعظيم استفادة الشركة من حماس الفئات الأكثر استجابة.
9. تنظيم "ملتقيات التبادل المعرفي" العابرة للحدود لتعزيز الرؤية الملهمة المشتركة بين الفروع.
10. تطوير أدلة إجرائية توازن بين الصرامة التشغيلية اللوجستية والمرونة القيادية الإنسانية المبدعة.
11. إجراء مسوحات دورية "لنبض الرضا" لضمان استقرار النموذج التفسيري للقيادة وتطويره باستمرار.
12. تعميم تجربة "رابن ألمانيا" كنموذج رائد للقيادة التحويلية في بقية الفروع الأوروبية.
13. وبناء على ما تبين من وجود فجوة معرفية، يُقترح إجراء أبحاث مستقبلية تحت العناوين التالية:

1) أثر التفاعل بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية في تعزيز الرفاهية الوظيفية بالشركات اللوجستية.
2) القيادة التحويلية الرقمية والابتكار في بيئات العمل اللوجستية الافتراضية: التحديات والفرص
3) دور العوامل الثقافية كمتغير معدل في العلاقة بين القيادة التحويلية والولاء التنظيمي العابر للحدود.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع بالعربية

1. أرباب، نهى عثمان. (2022). أثر القيادة التحويلية في أداء العاملين: دراسة حالة شركة كوفتي للمواد الغذائية- الخرطوم. ***المجلة العربية للنشر العلمي***، (45)، 105-129. https://www.ajsp.net/volume.php?vol=26#
2. آل عزام، سعد، وبن ظفرة، فايز. (2023). أثر القيادة التحويلية على إدارة الأزمة الصحية في ظل وباء كوفيد 19 بالتطبيق على إمارة منطقة عسير. ***مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإدارية، 24***(2)، 268-299. https://doi.org/10.21608/jpsa.2023.295873
3. إمام، محمود. (2020). القيادة التحويلية كمدخل لتحقيق الأمان الوظيفي لدى العاملين في شركات السياحة المصرية. ***مجلة الاقتصاد والقانون***، (4)، 108-129.
4. بن يخلف، ليلى. (2022). ***الرضا الوظيفي ودوره في تحسين أداء العاملين: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للسيارات الصناعية (SNVI) الوحدة التجارية بورقلة*** [رسالة ماجستير]. جامعة قاصدي مرباح- ورقلة. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/32762
5. الجابري، نايف عبد الله. (2026). الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(28)، 50-73. https://doi.org/10.56793/pcra2213283
6. الجرباني، نصر صالح، والسودي، مبروك صالح، والجرباني، راجح دحان. (2025). تأثير القيادة التحويلية على جودة الحياة الوظيفية في وزارة التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية. ***مجلة جامعة البيضاء، 7***(1). https://doi.org/10.56807/buj.v7i1.721
7. الحاج، مها عبد العزيز، المكي، محمد عبد العاطي، وأحمد، إيمان أحمد. (2026). الدور الوسيط للثقافة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي (بالتطبيق على البنوك التجارية بمدينة بورتسودان "2019-2024"). ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7***(2)، 471-490. https://doi.org/10.53796/hnsj72/28
8. حاجي، كريمة.، ودولي، سعاد. (2022). أثر القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي للعاملين: دراسة حالة شركة الكهرباء والغاز ببشار. ***مجلة الابتكار والتسويق، 9***(1)، 505-523. https://asjp.cerist.dz/en/article/179034
9. حلاق، بطرس. (2020). ***القيادة الإدارية***. منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
10. حميد، منيرة خليل.، ندى، عبد الناصر يحيى، وأبو الحلاوة، إسماعيل عيسى. (2025). القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الدينية. ***مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 10***(18)، 431-450. https://pal-ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/253
11. خميس، نفيسة، وعنان، صبرينة، وقريشي، زينب. (2025). ***أثر القيادة التحويلية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في الشركة الوطنية لتوزيع الكهرباء والغاز بورقلة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح- ورقلة. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/39015
12. الدوري، زكريا، وصالح، أحمد. (2022). ***إدارة الأعمال الدولية: منظور سلوكي واستراتيجي***. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
13. الديب، نور الدين رحومة، أبورزيزة، عبد الرزاق محمد، والمخرم، منير أحمد. (2025). دور القيادة التحويلية في تطبيق آليات الحوكمة الإدارية: دراسة ميدانية على موظفي جهاز تنمية وتطوير المراكز الإدارية فرع طرابلس السواني. ***مجلة الجامعي***، (42)، 125-145. https://www.aljameai.org.ly/index.php/aljameai/article/view/1013
14. الرفاعي، رنا.، المظفر، فاطمة.، وعون، وفاء. (2020). واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى قيادات كلية التربية بجامعة الملك سعود. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 9***(4)، 173-174. https://doi.org/10.36752/1764-009-004-011
15. زرزور، نورة.، دغمة، حنان.، ومحلوس، مروة. (2021). ***أثر القيادة التحويلية على تمكين العاملين: دراسة ميدانية بمؤسسة دقيق سوف بالوادي*** [رسالة ماجستير]. جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي.
16. زيباري، مصطفي. (2021). ***دور الحوافز في تحقيق الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لشركتي المازن والبركة لطحن الحبوب في محافظة دهوك*** [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الأدنى.

17. السعيداني، إسماعيل. (2023). درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية وعلاقتها بالتمكين الإداري من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة مادبا في الأردن. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 43***(2)، 181-198. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1626386

18. سلامي، وردة.، والشريف، نادية. (2018). ***أثر أسلوب القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة حالة مؤسسة سونلغاز- وكالة تبسة*** [رسالة ماجستير]. جامعة العربي التبسي- تبسة. http://oldspace.univ-tebessa.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7701/9%8A.pdf?sequence=1&isAllowed=y

19. طبايبية، قطرالندي.، عنابي، اية.، ومراس، رميسة. (2023). ***الأبعاد الإتصالية للقيادة التحويلية ودورها في تحسين أداء المؤسسة: دراسة ميدانية ببنك الخليج- قالمة*** [رسالة ماجستير]. جامعة 8 ماي 1945 قالمة. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.scribd.com/document/785

20. طكوبا، مختار.، وحساني، حورية. (2022). ***الرضا الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين: دراسة حالة المؤسسة الاستشفائية إبن سينا أدرار*** [رسالة ماجستير]. جامعة أحمد دراية- أدرار.

21. عبد الباقي، حياة.، وكوديد، سفيان. (2020). أثر القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي لدى العاملين. ***مجلة الابتكار والتسويق، 7***(1)، 39-59. https://asjp.cerist.dz/en/article/117117

22. العبيد، ريم.، والماوري، أحمد. (2026). أثر القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي: الدور الوسيط للصحة النفسية (بالتطبيق على ديوان الخدمة المدنية والتطوير الحكومي في دولة قطر). ***مجلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 1***(1)، 43-70. https://doi.org/10.64190/abj.1.1.2026.5

23. العتيبي، سعد. (2020). دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، (59)، 129-132. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://journals.ekb.eg/article_243740

24. العتيبي، شادية نجيب. (2019). القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام إدارة التعليم بمحافظة عفيف وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفين التربويين. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3***(1)، 1-23. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N151218

25. عثماني، عصام.، وعبدالغني، غزال. (2021). ***الحو افز وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى اساتذة التعلُّم العالي: دراسة ميدانية على معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية- بسكرة*** [رسالة ماجستير]. جامعة محمد خيضر- بسكرة. http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/18306

26. علي، حمادة. (2021). القيادة التحويلية وأثرها على أداء القيادات والعاملين ونظم أداء العمل بوزارة الشباب والرياضة. ***مجلة تطبيقات علوم الرياضة، 7*** (108)، 179-203. https://doi.org/10.21608/jaar.2020.34150.1012

27. عيسى، رقية عبد الله. (2025). القيادة التحويلية ودورها في تحفيز الموظفين وتحقيق التميز المؤسسي. ***مجلة شمال إفريقيا للنشر العلمي، 3***(1)، 24-33. https://doi.org/10.65414/najsp.v3i1.350

28. الغافري، هاشل.، إيهاب، مختار.، الزكي، عبدالجواد.، الفزاري، سلطان.، إبراهيم، أسماء.، وعليوة، محمد. (2024). أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدي المعلم العماني وعلي التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته. ***المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 40***(1)، 1-96. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1546100

29. الغامدي، محمد. (2021). *القيادة التحويلية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

30. فوزي، علي فاضل. (2022). أبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع المنظمي: دراسة تحليلية في احدى شركات القطاع الصناعي. ***مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة***، (68)، 83-103. https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/issue/15181

31. القحطاني، شريفة. (2023). أثر القيادة التحويلية على الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على الإدارة العامة لعمليات الموارد البشرية بديوان وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 4***(48)، 150-182. https://doi.org/10.52133/ijrsp.v4.48.7

32. قدراوي، نادية. (2020). ***العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية بإدارة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة*** [رسالة ماجستير]. جامعة محمد خيضر- بسكرة.

33. قزوز، نبيلة.، وبراي، كنزة. (2025). ***أثر القيادة التحويلية على التهكم التنظيمي*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري تيزي وزو. https://dspace.ummto.dz/handle/ummto/28188

34. المجالي، محمد. (2022). القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي في البلديات. ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3***(8)، 467-480.

35. محدادي، إسماعيل.، قادري، تقي الدين.، ومعزوزي، ميلود. (2023). الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لعمال المؤسسات الاقتصادية: دراسة ميدانية لعمال شركة ليندغاز ورقلة. ***مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية، 9***(1)، 163-170.

36. المحضر، وائل. (2022). ***علاقة القيادة التحويلية بتحسين الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية*** [رسالة دكتوراه]. جامعة الأزهر.

37. محمد، أمحمدي.، ومبارك، بسود. (2020). ***دور القيادة التحويلية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية: المكتب الولائي لنقابة الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين UNPEF أدرار نموذجاً*** [رسالة ماجستير]. جامعة أحمد دراية- أدرار.

38. مغازي، شيماء.، والبحيري، هشام. (2023). تأثير القيادة التحويلية على سلوك العمل المبتكر: الدور الوسيط لصياغة الوظيفة (دراسة تطبيقية). ***مجلة البحوث الإدارية، 41***(3)، 1-39. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1531040

39. المقبالية، نصراء سالم عبد الله. (2022). ***أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لموظفي بنك ظفار بمحافظة مسقط*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرقية، إبراء. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1586823

40. ناصر، سلوى.، ويوسف، هالة. (2021). القدرة التنبؤية لتقدير الذات والإنهاك النفسي بالرضا الوظيفي لعينة من أعضاء هيئة التدريس جامعة المنوفية. ***مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية،*** (17)، 365-457.

41. النعيري، أنور علي.، وفليفل، عبد الحكيم فرج. (2026). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها في الاحتفاظ بالموظفين: دراسة ميدانية على بلدية زليتن. ***مجلة شمال إفريقيا للنشر العلمي، 4***(1)، 57-68. https://najsp.com/index.php/home/article/view/730

42. الوزان، سعاد.، والعمري، مريم. (2020). ***أثر القيادة التحويلية على الالتزام التنظيمي: دراسة حالة مديرية توزيع الكهرباء والغاز سونلغاز- ورقلة*** [رسالة ماجستير]. جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

43. ونوغي، فتحية. (2015). *أثر الرواتب على الرضا الوظيفي والرضا عن التعويضات والحفز الذاتي لأساتذة التعليم العالي: دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس- سطيف* [رسالة دكتوراه]. جامعة فرحات عباس- سطيف. http://dspace.univ-setif.dz:8888/jspui/handle/123456789/3465

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

1. Abelha, D., Carneiro, P., & Cavazotte, F. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: Assessing the influence of organizational contextual factors and individual characteristics. ***Review of Business Management (RBGN), 20***(4), 516–532. https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.3949

2. Al-Azzam, S., & Bin Zafrah, F. (2023). The impact of transformational leadership on health crisis management in light of the COVID-19 pandemic: An application to the Asir Region Emirate (In Arabic). ***King Khalid University Journal of Administrative Sciences, 24***(2), 268-299. https://doi.org/10.21608/jpsa.2023.295873

3. Al-Haj, M. A., Al-Makki, M. A., & Ahmed, I. A., (2026). The mediating role of organizational culture in the relationship between strategic leadership and institutional performance (Applied to commercial banks in Port Sudan "2019-2024") (In Arabic). ***Journal of Humanities and Natural Sciences, 7***(2), 471-490. https://doi.org/10.53796/hnsj72/28

4. Ali, H. (2021). Transformational leadership and its impact on the performance of leaders, employees, and work performance systems in the Ministry of Youth and Sports (In Arabic). ***Journal of Applied Sports Science, 7***(108), 179-203. https://doi.org/10.21608/jaar.2020.34150.1012

5. Al-Jabri, N. A., (2026). Psychological burnout among school principals in Madinah and its relationship to administrative empowerment from their own perspective (In Arabic). ***Arab Peninsula Journal for Educational and Humanitarian Research, 3***(28), 50-73. https://doi.org/10.56793/pcra2213283
6. Al-Jarbani, N. S., Al-Sawadi, M. S., & Al-Jarbani, R. D. (2025). The impact of transformational leadership on the quality of work life in the Yemeni Ministry of Technical Education and Vocational Training (In Arabic). ***University of Al-Bayda Journal, 7***(1). https://doi.org/10.56807/buj.v7i1.721
7. Al-Jarbani, N. S., Al-Sawadi, M. S., & Al-Jarbani, R. D., (2025). The impact of transformational leadership on the quality of work life in the Yemeni Ministry of Technical Education and Vocational Training (In Arabic). ***University of Al-Bayda Journal, 7***(1). https://doi.org/10.56807/buj.v7i1.721
8. Al-Obaid, R., & Al-Mawari, A., (2026). The impact of transformational leadership on job performance: The mediating role of mental health (Applied to the Civil Service Bureau and Government Development in the State of Qatar) (In Arabic). ***Arab Organization for Administrative Development Journal, 1***(1), 43-70. https://doi.org/10.64190/abj.1.1.2026.5
9. Al-Rifaie, R., Al-Muzaffar, F., & Aoun, W. (2020). The reality of transformational leadership practice among the leaders of the College of Education at King Saud University (In Arabic). ***Specialized International Educational Journal, 9***(4), 173-174. https://doi.org/10.36752/1764-009-004-011
10. Cahyono, Y., Novitasari, D., Sihotang, M., Aman, M., Fahlevi, M., Nadeak, M., Siahaan, M., Asbari, M., & Purwanto, A. (2020). The effect of transformational leadership dimensions on job satisfaction and organizational commitment: Case studies in private university lecturers. ***Solid State Technology, 63***(1S), 158-184.
11. Chen, C., Ding, X., & Li, J. (2022). Transformational leadership and employee job satisfaction: The mediating role of employee relations climate and the moderating role of subordinate gender. ***International Journal of Environmental Research and Public Health, 19***(1), 233. https://doi.org/10.3390/ijerph19010233
12. El Aissoug, C., Kim, T. Y., Choi, H., & Choi, D. H. (2026). Revisiting the concept of decent work: Exploring work values and job satisfaction in the era of Logistics 4.0. ***International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 56***(2), 109-137. https://doi.org/10.1108/IJPDLM-01-2025-0014
13. Engelstad, F., Gulbrandsen, T., Mangset, M., & Teigen, M. (2019). ***Elites and people: Challenges to democracy*** (34). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S0195-631020190000034012
14. Escortell, R., Baquero, A., & Delgado, B. (2020). The impact of transformational leadership on the job satisfaction of internal employees and outsourced workers. ***Cogent Business & Management, 7***(1), Article 1837460. https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1837460
15. Essilfie, F. R., Dadzie, S. A., Coffie, S., Aryee, R., & Acquah, H. E. (2026). Leadership styles and job satisfaction: Bibliometric and scientometric analysis. ***Social Sciences & Humanities Open, 13***, 102643. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102643
16. Gan, E., & Voon, M. (2021). The impact of transformational leadership on job satisfaction and employee turnover intentions: A conceptual review. ***SHS Web of Conferences, 124***, 08005. https://doi.org/10.1051/shsconf/202112408005
17. Greenberg, J., & Baron, R. A. (2019). ***Behavior in organizations*** (10th ed.). Pearson Education.
18. Harary, M. (2024). ***Efficient algorithms for the sensitivities of the Pearson correlation coefficient and its statistical significance to online data***. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.14686

19. Hashem, G. (2025). Examining intention to use crowd logistics: A synergy of unified theory of acceptance and use of technology and social exchange theory. ***Sustainable Futures, 9***, 100687. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100687
20. Hoang, Q. T. K., Tran, D. M., & Dinh, T. M. (2025). The impact of servant leadership and transformational leadership on employees' service recovery performance: A comparative analysis. ***The Learning Organization, 33***(1), 155-174. https://doi.org/10.1108/TLO-10-2024-0326
21. Iliev, D., Szamosi, L. T., Serafini, G. O., & Ilieva, N. (2025). Transformational leadership and teamwork as catalysts for motivation and job satisfaction among doctors: The case of Republic of North Macedonia. ***Leadership in Health Services, 38***(3), 425-441. https://doi.org/10.1108/LHS-09-2024-0106
22. Imam, M. (2020). Transformational leadership as an approach to achieve job security for employees in the Egyptian travel agencies. ***Journal of Economics and Law,*** (4), 108-129.
23. Islam, S., Nisho, T. F., & Akter, S. (2025). Impact of transformational leadership on university brand performance: The moderating role of academic buoyancy and the mediating role of academic performance and satisfaction. International Journal of Educational Management, 39(5), 1139-1155. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2024-0331
24. Issa, R. A., (2025). Transformational leadership and its role in motivating employees and achieving institutional excellence (In Arabic). ***North Africa Journal for Scientific Publishing, 3***(1), 24-33. https://doi.org/10.65414/najsp.v3i1.350
25. Kak Ahmed, Abdulrahman Z., & Jameel, Peshtiwan M. (2026). The role of transformational leadership in strategic containment: An analytical study of the views of academic and administrative leaders in private universities in the Kurdistan region of Iraq. ***Iraqi Journal for Administrative Sciences, 22***(87), 334–355. https://doi.org/10.71207/ijas.v22i87.5695
26. Kim, J. (2024). ***Statistics in survey sampling*** (4th ed.). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.07625
27. Kyambade, Musoke., & Namatovu, Adonia. (2025). Pleasurable emotional states in health-care organizations: The mediation role of employee wellbeing on transformational leadership and job satisfaction. ***Leadership in Health Services, 38***(2), 299-317. https://doi.org/10.1108/LHS-06-2024-0052
28. Locklear, A. (2024). ***Leadership dynamics and the revitalization of the Great Man philosophy: A comprehensive 2024 and beyond blueprint*** (1st ed.). Self-published.
29. Northouse, P. G. (2022). ***Leadership: Theory and practice*** (9th ed.). SAGE Publications.
30. Phillips, Jean M., Kang, Jae H., Choi, Dong Y., & Solomon, George T. (2020). Transformational leadership and attorney's performance in law firms. ***International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 26***(4), 749-770. https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2019-0100
31. Putra, M. Z. Y. (2024). The effect of transformational leadership on job satisfaction: A systematic literature review. ***International Journal of Business and Management Studies, 5***(6), 112–128. https://doi.org/10.46799/jst.v5i6.971
32. PwC, D. (2024). ***Transport & Logistics Barometer: 2024 full-year analysis***. **PwC Strategy&**. https://www.pwc.de
33. Raben Group. (2024). ***Sustainability report 2023: On the road to sustainable European network***. Raben Group N.V. https://www.raben-group.com
34. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). ***Organizational behavior*** (18th ed.). Pearson Education.
35. Roque, M., Nunes, N., Antunes, J. P., Paiva, P., & Rosendo, I. (2026). Leadership and worker well-being – cross-sectional study in companies and institutions. ***Social Sciences & Humanities Open, 13***, 102450. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102450

36. Salem, I. E., El Gamil, R., El-Said, O. A., & Youssif, M. (2025). Empowering impact: The influence of charismatic leadership via corporate social responsibility on employee quality of life in hotels. ***Journal of Hospitality and Tourism Insights,*** ***8***(6), 2418-2439. https://doi.org/10.1108/JHTI-07-2024-0688
37. Sayan, Z., & Sürücü, L. (2024). The role of transformational leadership and employee productivity in logistics performance. ***LogForum, 20***(1), 1–10. https://doi.org/10.17270/J.LOG.000965
38. Singgih, E., Iskandar, J., Goestjahjanti, F., Fahlevi, M., Nadeak, M., Fahmi, K., Anwar, R., Asbari, M., & Purwanto, A. (2020). The role of job satisfaction in the relationship between transformational leadership, knowledge management, work environment and performance. ***Solid State Technology, 63***(2s), 293.
39. Straub, S. M. (2026). Humans at the center!? Analyzing digital workplace characteristics and their impact on truck drivers' perceived workload. ***The International Journal of Logistics Management, 37***(7), 58–89. https://doi.org/10.1108/IJLM-01-2025-0046
40. Tanjung, B. N., Rahman, Y., Budiyanto., Badawi., Suryana, A. T., Sumar, W. T., Mufid, A., Purwanto, A., & Warto, A. S. (2020). The influence of transformational leadership, job satisfaction and organizational citizenship behavior on the performance of Islamic school teachers. ***Systematic Reviews in Pharmacy, 11***(7), 539–546. https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.78
41. Vocational Psychology Research, University of Minnesota. (2022). ***Minnesota Satisfaction Questionnaire. University of Minnesota***, Department of Psychology. https://vpr.psych.umn.edu/node/26

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي /Publishing and Ethical Statements

1	مساهمات المؤلف	ساهم المؤلف في تنقيح البيانات وإجراء التحليل الرسمي. وقد أُنجز العمل تحت إشراف أستاذ دكتور مشرف، مع التزام المؤلف بتوجيهاته العلمية. كما قام المؤلف بالتحقق من صحة النتائج، والمساهمة في المراجعة العلمية والتحرير النهائي للأطروحة، إضافةً إلى توفير الموارد اللازمة لتنفيذ الدراسة.	Author Contribution/ CRediT: The author contributed to data curation and formal analysis. The work was conducted under the supervision of a Professor, with the author adhering to the provided scientific guidance. The author also performed validation of results and contributed to the review and final editing of the thesis, in addition to providing the necessary resources.
2	تضارب المصالح	يصرّح الباحث بعدم وجود أي تضارب مصالح يتعلق بهذا البحث.	The author declares no conflict of interest related to this research.
3	التمويل	يؤكد الباحث أن هذا البحث لم يتلقَ أي تمويل خارجي.	The authors declare that this research did not receive any external funding.
4	حقوق النشر	تعود حقوق النشر كاملة للمجلة، وتمنح حق النشر بموجب رخصة المشاع الإبداعي(CC BY NC ND/ 4.0) ، ولا يحق للباحث إعادة استخدام أو نشر العمل خارج المجلة.	The journal retains full copyright, granting the right of publication under a Creative Commons Attribution (CC BY NC ND/ 4.0) license. Authors have no further rights to reuse or republish the work outside the journal.
5	آلية التحكيم	خضع هذا البحث لتحكيم مزدوج التعمية (Double-Blind Peer Review)، وتم الكشف عن تقارير المحكمين بعد موافقتهم.	This research underwent a Double-Blind Peer Review. Reviewer reports were disclosed after their consent.
6	فحص الانتحال	تلتزم المجلة بفحص جميع البحوث المقبولة باستخدام أدوات كشف الانتحال عبر برنامج iThenticate.	The journal is committed to checking accepted manuscripts using plagiarism detection tools by iThenticate.
7	إتاحة البيانات	تؤكد المجلة أن جميع البيانات المستخدمة في الدراسة متاحة للعامة عبر منصات البيانات المفتوحة، أو يمكن توفيرها عند الطلب وفق الضوابط الأخلاقية، مع ضمان عدم الكشف عن أي معلومات شخصية للمشاركين.	The journal affirm that all data used in the study are publicly available via open data platforms or can be provided upon reasonable request, with full commitment to ethical principles and non-disclosure of identifying participant information.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

TABLE OF CONTENTS فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Qassem Maghrabah	أ- ز
281	القيادة الأخلاقية لدى المعلمات و أثرها في التربية القيادية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدينة المنورة: دراسة حالة 1-أ. العنود مسلط المطيري. 2-أ. نوره حمود المطيري Ethical Leadership among Female Teachers and Its Impact on Leadership Education of Early Childhood Pupils in Medina: A Case Study 1-Ms. Alanoud Mislat Al-mutairi. 2- Ms. Nourah Hmood Al-Mutairi.	24 - 1
282	تصور مقترح لحوكمة الاستثمار في التعليم العالي السعودي كر افعة لاقتصاد المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030 1-أ. وفية عثمان الصبحي. 2-أ. مها صالح اليحيان. أ. إيناس معيض المخلفي A Proposed Framework for Investment Governance in Saudi Higher Education as a Lever for the Knowledge Economy in Light of Vision 2030 1-Ms. Wafiah Othman Alsubhi. 2- Ms. Maha Saleh Al-Yahyan. 3- Ms. Enaas Moedh Al-Mokaalafi	49 - 25
283	الاحتراق النفسي لدى مدراء المدارس في المدينة المنورة وعلاقته بالتمكين الإداري من وجهة نظرهم أنفسهم أ. نايف عبد الله منير الجابري Burnout among school principals in Madinah and its relationship to administrative empowerment from their own perspectives Mr. Naif Abdullah Muneer Al-jabri	73 - 50
284	معوقات الحرية الأكاديمية في برامج الدراسات العليا في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك 1-أ.سامي منصور العنزي. 2-أ.د/ سعود عيد العنزي Obstacles to Academic Freedom in Graduate Programs at the College of Arts and Education at University of Tabuk 1-Mr. Sami Mansour Al-Anzi. 2- Prof/ Saud Ead Al-anzi.	98 -74
285	مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم أ. حسن صالح الجريري Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah; Teachers' Perspectives Mr. Hasan Saleh Al-Jariri	123-99
286	تأثير القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي في الشركات اللوجستية الدولية بألمانيا د. محمد حامد حامد شاهين Transformational Leadership Impacts on Job Satisfaction in International Logistical Companies in Germany Dr. Mohammed Hamid Hamid Shahien	-124 153