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 (30) ربيع الثاني 1448هـ / سبتمبر 2026م.

A scientific, periodical, monthly (temporarily quarterly) journal published by the Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation; Volume (3), Issue (30), Rabi' al-Thani 1448 AH / September 2026 AD.

https://doi.org/10.56793/pcra221330

TOGETHER WE REACH THE GOAL
SJIF/ JAPCEHR;2022=5.107

AIF 2022=2.31



حقوق النشر: هذا العمل مُرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي نُسب المُصنَّف - 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/pcra221330

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدرعن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

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

المجلد (3) العدد (30) ربيع الثاني/ 1448هـ سبتمبر/ 2026

Volume (3), Issue (30), Rabi` al-Thani/ 1448 AH-September/ 2026 AD

رخصة النشروالتداول: يؤكد مركزجزيرة 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 هيئـة التحريـر

Members of the editorial board

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

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

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على رسولنا الكريم، محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً، وبعد/

يسرّني نيابة عن هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية أن أقدم للباحثين والقراء العدد (30) من المجلد (3)، ربيع الثاني 1448هـ/ سبتمبر 2026م. وتضمن العدد (9) أبحاث جميعها بالعربية؛ تناول الأول معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة، وبحث الثاني الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية، ومسح الثالث واقع القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة: الممارسات والآثار كما يراها المعلمون ورؤية الحد منها، واستقصى الرابع تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل: دراسة نوعية، وتتبع الخامس أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة باليمن، ودرس السادس التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن وأثره في بناء المعنى: دراسة لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه، وتضمن السابع إطارًا استراتيجيًا لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي في السعودية، وحلل الثامن حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي، وأخيراً مسح التاسع سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر، وكما يتبين؛ فهي أبحاث أصيلة وتعكس تنوعاً موضوعياً ومجالياً يثري المكتبة العربية بعمق تناولها وقيمتها المضافة.

وبهذه المناسبة، نتقدم بجزيل الشكر للباحثات والباحثين الذين أثروا العدد بأبحاثهم القيمة؛ وخصوصاً الباحثين والباحثات من المملكة العربية السعودية وساهموا بثلثيها (9/6)، وضمنها (2) بحثين بمشاركة باحثين وباحثات من جمهورية مصر العربية، ثم للباحثتين من الجمهورية اليمنية وساهمتا ببحثين (9/2)، وأخيراً للباحثة من دولة قطر، وساهمت ببحث واحد (1). ويمثل هذا التنوع وحدة المعرفة، ووحدة الهدف كما تتكامل الجهود في تناول القضايا التربوية والإنسانية بمنهجية تحليلية نقدية؛ يجعل منها إضافة حقيقية، وبالاستناد إلى مراجع حديثة أغلبها بالإنجليزية، مما يعزز من قيمة النتائج ويجعلها أداة فاعلة في تطوير السياسات التعليمية، وتحفيز الممارسات التربوية والإدارية نحو الجودة والتميز.

وختاماً: وإذ نُثمن جهود الباحثين الكرام، فإننا نُجدد الدعوة للمهتمين في الحقول التربوية والإنسانية إلى اغتنام فرصة النشر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث، وهو ما يضمن أعلى معايير الجودة الأكاديمية، إذ تلتزم المجلة بإجراءات تحكيمية صارمة؛ ويعقبها نشر فوري، مع تعريف واسع بالبحث، وهو ما يضاعف عدد التنزيلات والاستشهادات خلال وقت قياسي. ورغم أن معظم الرسوم تصب في صالح تجويد البحوث وتحديث مراجعها؛ فهي تبقى 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، وتضمن المجلة تحقيق التأثير والاستفادة من أحدث ما يُنشر، وهو ما تؤكده قوائم المراجع. وأخيراً، يسعدنا أن نؤكد أن شعار المجلة (**الريادة والتميز**) مع تقديم خدمات سريعة وبجودة عالمية وبما يجعل من البحث قيمة إضافية في مجاله ويحصد أعلى التقديرات. ونستودعكم الله على أمل اللقاء قريباً في العدد القادم (31)، سائلين الله أن يوفقنا جميعاً لخدمة العلم وصناعة الغد المشرق. والله ولي الهداية والتوفيق.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمري

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/pcra221330).		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/pcra221330).	
❁ 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؛ توثيقٍ 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 (10,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (25) words.	عدد كلمات الدراسة (10.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (25) 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 (16) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (16) 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

ISSN: 2707-742X

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

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: info@apcfra.com &
apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
https://apcfra.com/sendpaper

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 (771196665 -
00967715474947 /00967
الموقع الإلكتروني:
https://www.apcfra.com
البريد الإلكتروني: info@apcfra.com
apcra.org@gmail.com &
أو التحميل المباشر عبر الموقع:
https://apcfra.com/sendpaper

ISSN: 2707-742X

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

م	عنوان البحث / اسماء الباحثين// The title of the research / the names of the researchers	ص /p
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Maghrabah	أ- ز
301	معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة 1-أ. أسماء لافي عوض الحربي 2-أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد 3-أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط 4-د. نجوى ناجي خضر Obstacles to Creative Leadership Among Saudi Secondary School Principals and a Vision for Activation Under Modern Trends 1-Ms. Asma Lafi Awad Al-Harbi. 2-Prof. Kamal Abdulwahab Ahmed. 3-Prof. Ahmed Salmi Arnaout. 4-Dr. Nagwa Naji Khadr.	01
302	الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية 1-أ. نواره حزام غنّام المطيري. 2-أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد. 3-أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط. 4-شيماء محمد عطيّة. Competitive Advantage in Saudi Secondary Schools and Its Relationship to Academic Achievement and a Vision for Improvement According to Global Standards 1-Ms. Nawwarah Hezam Ghannam Al-Mutairi. 2-Prof. Kamal Abdulwahab Ahmed. 3-Prof. Ahmed Salmi Arnaout. 4-Dr. Shaima'a Muhammad Atiyah.	26
303	القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة: الممارسات والآثاركما يراها المعلمون ورؤية الحد منها أ. العنود مسلط المطيري Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation Ms. Alanoud Mislat Al-mutairi	51
304	تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل: دراسة نوعية أ.وفيّه عثمان الصبحي Challenges and Implementation Requirements of Virtual Laboratories in Colleges of Science at Saudi Universities: A Qualitative Study Ms. Wafiah Othman Al-Subhi	79
305	أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الر ابع أساسي بمحافظة المهرة أ.أشواق سالمين محبوب خوبر The Effect of the Multiple Intelligences Methodology on Fourth-Grade Pupils' Achievement in the Arabic Language Course in Al-Mahra Governorate Ms. Ashwaaq Salmeen Mahboob Khobar	106
306	التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن و أثره في بناء المعنى: دراسة لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه أ.صالحة غائث المطيري Integrated Steering of Qur'anic Readings in Surah Ar-Rahman and Its Impact on Meaning Construction: A Multi-faceted Linguistic-Contextual Study Ms. Saleha Ghaith Al-Mutairi	131
307	إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية 1-أ.حامد حسين العيسي. 2-أ. زاهر محمد عقيلي. 3-أ. عبد الله أحمد المهداوي. 4-أ. محمد سعود الحجاجي A Proposed Framework for AI-Enabled Educational Tablet Adoption in Saudi Basic Education 1-Mr. Hamed Hussein Al-Eissa. 2-Mr. Zaher Mohammed Aqeeli. 3-Mr. Abdullah Ahmed Al-Mahdawi. 4-Mr. Mohammed Saud Al-Hajaji.	157
308	حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي أ.م.د/ نورا علي يسلم صحران The Dynamics of Qur'anic Intertextuality in Constructing Consciousness and Shaping Narrative in Yahya Haqqi's novella "The Lamp of Um Hashim" Co-Prof/ Noora Ali Yeslem Sahran	187
309	سياسات إدارة النفايات الصلبة و أثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر أ. مضاوي سلطان المريخي Solid Waste Management Policies and Their Impact on Achieving Environmental Sustainability in Qatar Ms. Madhawi Sultan Al-Marriakhi	212

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 01- 25
تاريخ الاستلام: 2026/5/31 القبول: 2026/07/08
النشر: 2026/07/10

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 01- 25
Copyright License
ISSN: 2707-742X

معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة [1]

Obstacles to Creative Leadership Among Saudi Secondary School Principals and a Vision for Activation Under Modern Trends[2]

أ. أسماء لافي عوض الحربي
باحثة دكتوراه بقسم الإدارة التربوية|| بكلية التربية جامعة العريش

Ms. Asma Lafi Awad Al-Harbi
PhD Researcher, Department of Educational || Administration, Faculty of Education, Arish University, Egypt

Email: Asmaalafi2015@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0000-0343-3758 || Mobile: 00966506951977

أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد[1]
Email: kamalabdalwahab@yahoo.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0004-2826-9455|| Mobile: +201004589925

Prof.Dr. Kamal Abdulwahab Ahmed[1]

أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط[1]
Email: a-selmy@Aru.edu.eg || Orcid: https://orcid.org/0009-0001-3920-425X || Mobile: +201009614090

Prof.Dr. Ahmed Salmi Arnaout[1]

د. نجوى ناجي خضر[1]
Email: nagwanagy1888@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0009-2476-2054 || Mobile: +20106668825

Dr. Nagwa Naji Khadr[1]

[1]قسم الإدارة التربوية|| كلية التربية، جامعة العريش|| جمهورية مصر العربية

[1]Department of Educational Administration, Faculty of Education, Arish University, Arish, Egypt.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة لتفعيل القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التوجهات الحديثة، من خلال تحليل واقع ممارستها، وتحديد أبرز معوقاتها، واستخلاص متطلبات تفعيلها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المراجعة التكاملية النقدية(Integrative Critical Review) ، مستندةً إلى تحليل أكثر من (70) دراسة ووثيقة علمية ووطنية ودولية حديثة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء مرتفعًا نسبيًا، ولا سيما في أبعاد الحساسية للمشكلة، والطلاقة، والمرونة، بينما جاء بُعد الأصالة بدرجة أقل. كما كشفت عن معوقات تنظيمية وبشرية وتقنية، أبرزها المركزية، ومحدودية الصلاحيات، وضعف الثقافة التنظيمية الداعمة للإبداع. وأكدت الأدبيات العالمية أن التمكين الإداري، والتطوير المهني المستدام، والتحول الرقمي، والقيادة التشاركية، وبناء المناخ المدرسي المحفز تمثل متطلبات رئيسة لتفعيل القيادة الإبداعية. وانتهت الدراسة بتقديم رؤية استراتيجية وخطة تشغيلية تنفيذية (2027–2031)، مدعومة بأهداف قابلة للقياس وتوصيات لتعزيز الابتكار المدرسي وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية، المدارس الثانوية، التمكين الإداري، رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

Abstract: This study aimed to develop a proposed vision for activating creative leadership among secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of contemporary educational trends by examining its current practice, identifying the major barriers limiting its implementation, and determining the key requirements for its enhancement. The study employed a descriptive approach using an integrative critical review methodology based on the analysis of more than 70 recent national and international studies, policy documents, and scholarly reports. The findings indicated that the overall level of creative leadership practice was relatively high, particularly in the dimensions of problem sensitivity, fluency, and flexibility, whereas originality received comparatively lower ratings. The review also identified organizational, human, and technological barriers, most notably administrative centralization, limited decision-making authority, and insufficient organizational support for innovation. Furthermore, international evidence highlighted administrative empowerment, continuous professional development, digital transformation, distributed leadership, and supportive school climates as essential drivers of creative leadership. Accordingly, the study proposed a strategic vision accompanied by an operational implementation plan (2027–2031) and practical recommendations to strengthen school innovation and advance the objectives of Saudi Vision 2030.

Keywords: Creative Leadership, Secondary Schools, Administrative Empowerment, Saudi Vision 2030.

[1]- **التوثيق للاقتباس (APA):** الحربي، أسماء.، أحمد، كمال.، أرناؤوط، أحمد.، وخضر، نجوى. (2026). معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 1- 25. https://doi.org/10.56793/pcra2213301

[2]-**Citation in APA format**: Al-Harbi, A., Ahmed, K., Arnaout, A., & Khadr, N. (2025). Obstacles to Creative Leadership Among Saudi Secondary School Principals and a Vision for Activation Under Modern Trends, *Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research Journal, 3*(30), 1–25. https://doi.org/10.56793/pcra2213301

1-المقدمة/Introduction

تتسارع التحولات التربوية المعاصرة فارضةً على المنظومات التعليمية ضرورة الانتقال من الأنماط الإدارية التقليدية إلى نماذج القيادة الإبداعية؛ لكونها المحرك الأساسي للابتكار المؤسسي والاستجابة لمتطلبات المستقبل. وبذلك يسعى الباحثون إلى تشخيص واقع معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة، لتقديم إطار فكري وإجرائي يقلل الفجوة بين الفكر القيادي العالمي والممارسة الميدانية.

فعالميا، تحظى القيادة الإبداعية باهتمام متزايد باعتبارها منبئاً رئيساً بتطوير البيئات التعليمية وتنمية مهارات التفكير العليا للمتعلمين والمؤثرة في كفايات المعلمين. ويظهر هذا التوجه جلياً في الأدبيات التي رصدت أبعاد هذا النمط القيادي؛ حيث ناقشت دراسة (Chen & Yuan, 2021) دور القيادة الرؤيوية في تغذية الخيال الإبداعي للمعلمين، وبيّنت دراسة (Almeida & Rojas, 2023) نجاح القادة المبدعين في رفع حافزية الميدان التربوي بالمناطق الحضرية، في حين استعرضت دراسة (Tee et al., 2025) أثر توزيع الأدوار القيادية وتشجيع التجريب في تعزيز جدارته. واستكمالاً لبناء النماذج النظرية، أسهمت دراسة (Lucas, 2025) في تقديم إطار مفاهيمي من 12 بُعداً لترسيخ التفكير الإبداعي بالمؤسسات التعليمية، وتوسعت دراسة (Lea-Therese, 2025) في رصد تجليات القيادة الإبداعية (التكاملية، والتيسيرية، والتوجيهية) لتوليد الأفكار، بينما أكدت دراسة (Wagner, 2026) على فاعلية دمج تلك الكفاءات في برامج إعداد القادة، وعززت دراسة (Zhang et al., 2026) هذا الطرح بإبراز دور الأنشطة الإبداعية والبيئات الرقمية المدرسية المتكاملة في تنمية المهارات المستقبلية للطلبة استناداً لبيانات تقييم الأداء الدولي.

وفي السياقين السعودي والعربي، برز توجه واضح نحو إصلاح الإدارة التربوية لمواكبة خطط التحول الوطني ورؤية المملكة 2030، إلا أن ممارسات القيادة الابتكارية لا تزال تواجه تحديات بنيوية وثقافية تحول دون تمكينها في المرحلة الثانوية؛ حيث يبدو أنه ورغم الاهتمام النظري، إلا أن إطلاق الطاقات الإبداعية لمديري المدارس الثانوية يصطدم بجملة من المعوقات والتحديات الميدانية التي استدعت تقصيها في البيئات العربية والسعودية، لبناء رؤى تفعيلية مستدامة. فقد كشفت نتائج الأدبيات الوطنية والعربية عن تفاوت درجة ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها (كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، والحساسية للمشكلات) بين الارتفاع والمتوسط (العتيبي والمطيري، 2026؛ المالكي، 2026؛ العنيزي والسرحة، 2025؛ الشراري، 2025؛ الدوسري، 2023؛ العرفية وآخرون، 2025؛ معتوق، 2025؛ عصافرة، 2023)، مع إثبات ارتباطها الإيجابي بالتميز المؤسسي وتنمية رأس المال الفكري وثقافة الجودة وإدارة الأزمات (المالكي، 2026؛ الدوسري، 2023؛ ابن طالب، 2023؛ العوفي، 2022؛ الجهني وحريري، 2021؛ الشمري، 2025). غير أن هذه الممارسات لا تزال تواجه معوقات تنشأ عن البيروقراطية ومحدودية الصلاحيات، ونقص الموارد، وضيق الوقت، وضغوط العمل، وضعف التأهيل وتوفير برامج التطوير المهني المتخصصة (آل حسين، 2018؛ محمد، 2022؛ الزهراني وآخرون، 2025؛ المسعودي، 2025؛ العمود، 2025؛ المطرف وآخرون، 2025؛ المطيري والعتيبي، 2026؛ اليحيى، 2026). وهذا بحد ذاته يؤكد وجود فجوة علمية وتطبيقية تتطلب صياغة نظم تنموية وحوكمة إدارية حديثة (غانم، 2019)، مما يبرهن على الحاجة الماسة لتشخيص معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وبناء رؤية تفعيلية شاملة لتجاوزها.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في رصد فجوة بين التوجهات الاستراتيجية للمملكة الرامية لتطوير التعليم والابتكار، وبين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية التي تكبلها قيود مركزية تحول دون التمكين الكامل للقيادة الإبداعية بمحاورها (الأصالة، والطلاقة، والحل الابتكاري للمشكلات). ويؤكد هذا الطرح ما توصلت إليه دراسة (الدوسري،

2023) من وجود تفاوت في وعي قادة المدارس بأبعاد التميز المؤسسي وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، وهو ما أيّدته دراسة (الشهراني، 2023) برصدها ضعف برامج التنمية القيادية في تعزيز دافعية المبادرة وتوليد الحلول المرنة. وتكاملت مع هذه المؤشرات نتائج دراسة (الحربي، 2024) التي شددت على أن النمط البيروقراطي يفرض قيوداً تقلل من هوامش الحرية والتجريب التربوي، في حين كشفت دراسة (المطيري، 2020) عن تزايد الضغوط الإدارية وتعدد الأعباء مما يستنزف الوقت المخصص للابتكار، وصولاً إلى ما أكدته دراسة (العتيبي، 2026) من أن غياب بيئات العمل المرنة يضعف قدرة القادة على تحفيز دافعية الإنجاز والسلوك الإبداعي لدى المعلمين بالمرحلة الثانوية.

وتتضاعف أبعاد هذه المشكلة عند محاولة قادة المدارس الموازنة بين تطبيق نظام المسارات الحديث ومتطلباته المتسارعة، وبين مواجهة معوقات هيكلية وثقافية تفرز بيئة طاردة للأفكار الريادية وتستدعي اتخاذ بدائل تفعيلية لتجاوزها؛ حيث رصدت دراسة (القحطاني، 2023) معوقات ثقافية وتنظيمية تتمثل في التمسك بالأنماط الكلاسيكية وتوجس القيادات من مخاطر التغيير، مدعومةً بما كشفته دراسة (الجهني وحريري، 2021) من ضعف آليات الحوكمة الرقمية وغياب الدعم المادي والمعنوي المخصص لرعاية الأفكار الابتكارية. وأكدت دراسة (الغامدي، 2025) أن قصور قنوات الاتصال والمساندة بين الإدارات التعليمية والمدارس يزيد من جمود الاستجابة للأزمات، لتأتي دراسة (الرويلي، 2026) وتؤكد وجود معوقات تشغيلية ترتبط بكثافة المقررات وضغط الجدول المدرسي وغياب وقت التفكير؛ مما جعل المشهد القيادي بالمدارس الثانوية السعودية بحاجة ماسة إلى صياغة رؤية تفعيلية إجرائية تكفل تحويل التوجهات القيادية العالمية إلى واقع عملي معيش. بناءً على ذلك، تبرز المشكلة الأساسية للدراسة في الأسئلة الآتية:

1-3-أسئلة الدراسة

يمكن تحديد المشكلة في الأسئلة الآتية:

1. ما واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بالسعودية للقيادة الإبداعية (الحساسية للمشكلة، الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وما العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة فيها وفقاً لنتائج الدراسات الحديثة؟
2. ما أبرز المعوقات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ممارسة القيادة الإبداعية؟
3. ما متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية بالمدارس الثانوية في السعودية في ضوء التوجهات الحديثة؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. كشف واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بالسعودية للقيادة الإبداعية (الحساسية للمشكلة، الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وتحديد العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة فيها وفقاً لنتائج الدراسات الحديثة.
2. استقصاء المعوقات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بالسعودية في ممارسة القيادة الإبداعية.
3. تحديد متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية بالمدارس الثانوية في السعودية في ضوء التوجهات الحديثة.

1-5-أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في بُعدين رئيسيين: البُعد النظري والبُعد التطبيقي، وتفصيل ذلك في الآتي:

- **الأهمية النظرية**: وتتمثل في الآتي:
  - إثراء الأدبيات التربوية المعاصرة برؤية فكرية حديثة تؤصل لأبعاد القيادة الإبداعية المدرسية.
  - تقديم منطلق علمي استشرافي يواكب التوجهات العالمية المعاصرة بالإدارة التعليمية المحلية.

- تزويد المكتبة السعودية والعربية بمرجع نظري رصين يتناول الابتكار القيادي التربوي.

- **الأهمية التطبيقية:** وتتمثل في الآتي:

- تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية بالوزارة وتدريبهم في ضوء الكفايات المستحدثة.
- مساعدة صناع القرار في صياغة سياسات مرنة تُمكّن الابتكار المؤسسي الميداني.
- تشخيص واقع الممارسات القيادية بالمدارس الثانوية وتحديد فجوات الأداء لتجويدها.
- رفع كفاءة المخرجات التعليمية من خلال بناء بيئات تنظيمية حاضنة للابتكار.

1-6-حدود الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: القيادة الإبداعية (أبعادها، العوامل المؤثرة فيها، معوقات ممارستها، متطلبات تفعيلها).
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم الاقتصار–في الغالب- على الدراسات بعد صدور رؤية المملكة 2030؛ 2017-2026.

1-7-مصطلحات الدراسة

- **القيادة الإبداعية:** تُعرف بأنها: "قدرة القائد التربوي على استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لتحسين الأداء المؤسسي، وحل المشكلات، وتحفيز الابتكار، وبناء بيئة تعليمية داعمة للتغيير" (Alghamdi & Curumsing,2023,p.105).
- وتُضيف العوفي (2022) بأنها: "البحث عن التجديد والإبداع في طرق العمل الإداري عبر مراحل متعددة تشمل التصور، وتكوين الفكرة، ومعالجة المشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها" (ص.42).
  - وتعرف إجرائياً بأنها: "النمط القيادي الذي يعتمده مديرو المدارس الثانوية السعودية، ويتبين منه قدرتهم على: التفكير الاستراتيجي الإبداعي، قيادة التجريب والابتكار، وبناء بيئة داعمة؛ بهدف تفعيل التحول الرقمي، وتحقيق أعلى معايير الأداء المهني والجودة، والتميز المؤسسي في المدارس الثانوية".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة/Theoretical Framework and Literature Review

2-1-الإطار النظري/Theoretical Framework

2-1-1-القيادة الإبداعية في الإدارة المدرسية:

شهد مفهوم القيادة الإبداعية تطورًا ملحوظًا خلال العقدين الأخيرين، إذ انتقل من التركيز على السمات الفردية للقائد إلى اعتباره عملية تنظيمية متكاملة تستهدف بناء بيئة مدرسية محفزة على الابتكار والتعلم المستمر. ففي الأدبيات المبكرة ارتبطت القيادة الإبداعية بقدرة القائد على التأثير في العاملين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المؤسسية (الرحاحلة، 2002؛ عبود، 2012)، بينما اتجهت الأدبيات الحديثة إلى توسيع هذا المفهوم ليشمل توظيف التفكير الإبداعي، وإدارة التغيير، واتخاذ القرار المبني على البيانات، والاستفادة من التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء المدرسي (عجلان، 2024؛ Serat et al., 2025؛ Ali & Amin, 2025). ويعكس هذا التحول انتقال القيادة الإبداعية من كونها مهارة شخصية إلى منظومة مؤسسية تستند إلى التمكين، والعمل التشاركي، والابتكار المستدام.

وتتفق الدراسات الحديثة على أن القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية ترتكز على أربعة أبعاد رئيسة هي: (الحساسية للمشكلة، الطلاقة، المرونة، الأصالة)، والتي تمثل الأساس في تشخيص المشكلات، وتوليد البدائل، والتكيف مع المتغيرات، وإنتاج حلول مبتكرة (الخثعمي والألفي، 2020؛ الدوسري، 2023؛ الشراري، 2025؛ الزهراني وآخرون، 2025). كما تؤكد الأدبيات أن فاعلية هذه الأبعاد ترتبط بقدرة المدير على توظيف التقنيات الرقمية، وإدارة المعرفة، وبناء فرق العمل، وتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة تتسم بالمرونة والاستجابة السريعة للمتغيرات (UNESCO, 2023؛ OECD, 2023؛ UNESCO, 2024). ومن ثم، لم يعد نجاح القيادة الإبداعية يقاس بقدرات المدير الفردية فحسب، وإنما بقدرته على إيجاد بيئة تنظيمية داعمة للابتكار والتطوير المستمر.

وتتمثل أهم أهداف القيادة الإبداعية في رفع جودة الأداء المؤسسي، وتنمية الكفايات المهنية للقيادات والمعلمين، وتحسين كفاءة اتخاذ القرار، وتعزيز ثقافة الابتكار، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، ومواءمة مخرجات المدرسة مع مستهدفات رؤية المملكة2030 ومتطلبات الاقتصاد المعرفي (الشمراني، 2019؛ آل خالص والبشر، 2025؛ حمدان وسميسم، 2024؛ UNESCO, 2023؛ OECD, 2023). كما تؤكد الأدبيات أن القيادة الإبداعية تسهم في تحسين نواتج التعلم، وزيادة الرضا الوظيفي، وتعزيز الشراكات المجتمعية، وتسريع التحول الرقمي، ورفع جاهزية المدارس للتعامل مع تحديات المستقبل، الأمر الذي يجعلها أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق التميز المؤسسي والاستدامة التعليمية (القرشي، 2021؛ البلوي، 2025؛ UNESCO, 2024).

وتشير الدراسات إلى أن ممارسة القيادة الإبداعية تتأثر بمجموعة مترابطة من العوامل الشخصية والمؤسسية؛ فمن الناحية الشخصية تبرز الدافعية الذاتية، والتطوير المهني، والانفتاح على التعلم، والقدرة على إدارة التغيير، في حين تشمل العوامل المؤسسية (التمكين الإداري، الثقافة التنظيمية، نظم الحوافز، توافر الموارد، مستوى التحول الرقمي)، المناخ المدرسي الداعم للابتكار (الحارثي وآخرون، 2023؛ الدوسري، 2023؛ العتيبي، 2021؛ OECD, 2023). وفي هذا السياق، قدم (Mehra et al., 2026) إطار The 6Cs الذي يحدد الخصائص الجوهرية للقائد المبدع، وأهمها: (الفضول المعرفي، الشجاعة، النزاهة، المثابرة، التعاون، التعاطف)، وهي خصائص تتوافق بدرجة كبيرة مع متطلبات القيادة المدرسية الحديثة في المملكة العربية السعودية، لما توفره من توازن بين الكفاءة المهنية، والبعد الإنساني، والقدرة على قيادة التغيير في البيئات التعليمية المعقدة.

الجدول (1) خلاصة الأدبيات الحديثة حول القيادة الإبداعية و انعكاساتها على المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية

المحور	التفصيلات الفرعية	انعكاسات الأدبيات على الو اقع السعودي
مفهوم القيادة الإبداعية	عملية قيادية تشاركية توظف الابتكار، وإدارة التغيير، والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي لتحسين الأداء المؤسسي (الرحاحلة، 2002؛ عبود، 2012؛ عجلان، 2024؛ Serat et al., 2025؛ Ali & Amin, 2025).	تؤكد الأدبيات أن تطوير المدارس السعودية يتطلب الانتقال من الإدارة التقليدية إلى قيادة استباقية ابتكارية، وتمكين العاملين، و اتخاذ قرار مبني على بيانات، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية (الدوسري، 2023؛ الحارثي وآخرون، 2023؛ المطيري والعتيبي، 2026).
الأبعاد الرئيسة	الحساسية للمشكلة، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، بوصفها مرتكزات الإبداع القيادي و اتخاذ القرار (الخثعمي والألفي، 2020؛ الدوسري، 2023؛ الشراري، 2025؛ الزهر اني وآخرون، 2025).	تؤكد الدراسات السعودية أهمية تنمية هذه الأبعاد بصورة متوازنة، مع إيلاء اهتمام أكبر لبعد الأصالة الذي جاء أقل ممارسة مقارنة بالحساسية للمشكلة والمرونة، الأمر الذي يستدعي توفير بيئات مدرسية أكثر دعمًا للتجريب والابتكار (الدوسري، 2023؛ الشراري، 2025؛ الزهر اني وآخرون، 2025).
الأهداف والفو ائد	تحقيق التميز المؤسسي، وتنمية رأس المال البشري، والتحول الرقمي، وتحسين نو اتج	تبين الأدبيات أن القيادة الإبداعية ترفع جودة الأداء المدرسي، وتحسين دافعية المعلمين، وتعزيز إدارة الأزمات، ودعم التحول

	التعلم، ودعم مستهدفات رؤية المملكة 2030 (آل خالص والبشر، 2025؛ حمدان وسميسم، 2024؛ UNESCO, 2024؛ OECD, 2023).	نحو المدرسة الذكية، بما ينعكس إيجابًا على جودة المخرجات التعليمية والتنافسية المؤسسية (ابن طالب، 2023؛ المالكي، 2026؛ الجهني وحريري، 2021؛ المطيري والعتيبي، 2026).
العوامل المؤثرة	التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، والتطوير المهني، والحوافز، والمناخ المدرسي، والموارد التقنية (الحارثي وآخرون، 2023؛ الدوسري، 2023؛ العتيبي، 2021؛ OECD, 2023).	توضح الدراسات أن الإبداع ترتبط بوجود بيئة تنظيمية داعمة، وتوسيع الصلاحيات، وتطوير برامج التنمية المهنية، وتحسين البنية الرقمية، وتعزيز الشراكات المجتمعية، والحد من المركزية والقيود الإدارية (العمود، 2025؛ اليحيى، 2026).
خصائص القائد المبدع	الفضول، والشجاعة، والنزاهة، والمثابرة، والتعاون، والتعاطف (The 6Cs)، بما يعزز الابتكار المؤسسي المستدام (Mehra et al., 2026).	تتطلب المدارس قادة ذوي كفايات مهنية ورقمية و إنسانية، قادرين على إدارة التغيير، وبناء فرق العمل، وتعزيز التعلم المهني، وترسيخ ثقافة الابتكار، بما يدعم التطوير المدرسي وتحقيق التميز (الشراري، 2025؛ الزهراني وآخرون، 2025؛ Ali & Amin, 2025).

يتضح من الجدول (1) أن الأدبيات تقدم تصوراً متكاملاً للقيادة الإبداعية كمنظومة مؤسسية تتجاوز المهارات الفردية، وتعتمد على تكامل الأبعاد السلوكية والتنظيمية والتقنية لبناء بيئات مدرسية ابتكارية مستدامة. وتكشف المقارنة بين الأدبيات السعودية والعالمية عن اتساق تام في التأكيد على التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، والتطوير المهني، والتحول الرقمي، كمرتكزات رئيسة لتعزيز هذا النمط القيادي. وفي المقابل، تُشير الأدبيات المحلية إلى استمرار تحديات المركزية، ومحدودية الصلاحيات، وتفاوت جاهزية البيئات المدرسية، مما يحد من استدامة توظيف الإمكانات الإبداعية للقادة. ومن ثم، يرى الباحثون أن تطوير القيادة الإبداعية بالثانويات السعودية يستلزم إطاراً مؤسسياً يجمع بين تمكين القادة، وبناء ثقافة محفزة، واستثمار التحول الرقمي، وربط الممارسات بمستهدفات رؤية المملكة 2030، وهو الأساس الذي تستند إليه الرؤية المقترحة.

2-1-2-معوقات ممارسة القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية السعودية:

تُشكل المعوقات التي يواجهها قادة المدارس الثانوية السعودية محاور أساسية تستدعي التفكير الاستباقي والتخطيط المُنظم لتطوير الإدارة التربوية. بالاستفادة من ملخصات الدراسات الحديثة، يوجز الباحثون أبرز تلك المعوقات كما وردت في الأدبيات (الدوسري، 2023؛ الشهراني، 2023؛ القحطاني، 2023؛ الحربي، 2024؛ المطيري، 2020؛ الغامدي، 2025؛ الرويلي، 2026؛ المطيري والعتيبي، 2026) مرتبةً حسب حدتها وتكرارها في الآتي:

1. استنزاف وقت مدير المدرسة في العمليات التشغيلية واليومية الروتينية المتكررة بالميدان.
2. ضغط المتطلبات الأكاديمية ونظام المسارات الحديث وتتابع الاختبارات المدرسية نهاية العام.
3. التمسك بالأنماط الإدارية الكلاسيكية والالتزام بالتعليمات المحددة دون أي مرونة تجريبية.
4. تزايد المسؤوليات التنظيمية والتشغيلية الصعبة الملقاة على عاتق مدير المدرسة الثانوية.
5. غياب الصلاحيات التقديرية الحقيقية التي تتيح للقائد اتخاذ القرارات الابتكارية المستقلة.
6. غياب آليات التقدير المادي والمعنوي لرعاية ودعم الأفكار والمبادرات الإبداعية الناشئة.
7. نقص الميزانيات المالية المخصصة والمساندة الجماعية المرنة من قِبل إدارات التعليم.
8. ندرة البرامج التدريبية المتقدمة والموجهة تعمداً لتعزيز كفايات حل المشكلات الإبداعي.
9. بطء تدفق المعلومات الفعالة والمساندة الميدانية الحقيقية بين الإدارات التعليمية والمدارس.
10. سيادة ثقافة الخوف من الفشل التنظيمي أو الخروج عن المألوف تشغيلياً.
11. غياب القبول الثقافي والمجتمعي الواسع لبعض الممارسات والأساليب القيادية المستحدثة بالتعليم.

12. نقص تأهيل الكوادر البشرية وضعف تكامل بعض الأنظمة والمنصات التكنولوجية المدرسية.

تُشير هذه المعوقات مجتمعة إلى أن ممارسات مديري المدارس الثانوية بالمملكة تصطدم ببيئة معقدة ومتداخلة تتطلب فحصاً عميقاً يتجاوز الوصف البسيط لمظاهر الجمود. ويرى الباحثون أن تجاوز هذه العوائق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعنوان الدراسة الحالية؛ حيث تبرز الحاجة الماسة إلى عدم الاكتفاء برصد التحديات، بل صياغة رؤية تفعيلية إجرائية متكاملة ومكيفة سياقياً في ضوء التوجهات الحديثة، قادرة على تحويل ممارسات القيادة الإبداعية من مجرد طموحات نظرية إلى واقع عملي مرن ومستدام يحقق مستهدفات رؤية المملكة 2030.

2-1-3-متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية بالمدارس الثانوية في السعودية في ضوء التوجهات الحديثة:

تُشكل متطلبات تفعيل القيادة الإبداعية مرتكزات استراتيجية جوهرية تسهم في الانتقال بالمؤسسات التعليمية نحو التميز والاستدامة والابتكار النسقي المستدام. بالاستفادة من ملخصات الأدبيات العربية والدولية المعاصرة، يوجز الباحثون أبرز المتطلبات نقلا عن دراسات (Kim, 2024; Habibi &; Almeida Rojas, 2023; Tee et al., 2025& Chen; Da'as, 2026 & et al., 2025; Lucas, 2025; Wagner, 2026; Zibenberg لطيف وآخرون، 2026) كالآتي:

أ. منح قادة المدارس الثانوية صلاحيات تقديرية واسعة تدعم استقلالية اتخاذ القرارات الابتكارية.

ب. صياغة نظم حوكمة مرنة تتجاوز الهياكل البيروقراطية الكلاسيكية وتدعم تجريب الأفكار التربوية.

ج. تصميم برامج تنمية مهنية متقدمة تركز على بناء كفايات العقلية الريادية.

د. توفير ميزانيات مالية مستقلة وقنوات دعم مادي مخصصة لرعاية المبادرات المدرسية.

هـ. بناء نظام حوافز ومكافآت جاذب لتقدير وتكريم الممارسات الإدارية والتعليمية المتميزة.

و. تهيئة بيئة مدرسية رقمية متكاملة تدعم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة.

ز. إرساء ثقافة تنظيمية حاضنة تتقبل المخاطرة المحسوبة وتلغي الخوف من الفشل التنظيمي.

ح. تفعيل قنوات اتصال مرنة ومساندة جماعية مستمرة بين إدارات التعليم والميدان التربوي.

ط. تعزيز ممارسات تفويض السلطة وتوزيع الأدوار القيادية لتوليد الأفكار الابتكارية الجماعية.

ي. تبني نماذج التخطيط الاستراتيجي والاستباقي لمواكبة متطلبات نظام المسارات التعليمية الحديثة.

ك. تعميق مهارات حل المشكلات الإبداعي لدى القيادات لمواجهة الأزمات التعليمية الطارئة.

ل. كسب التأييد المجتمعي والثقافي لدعم وتفعيل الأساليب والممارسات القيادية المستحدثة بالمدارس.

ويعتقد الباحثون أن هذه المتطلبات ستضمن إحداث نقلة نوعية في ممارسات الإدارة بالمدارس الثانوية، وهو ما يعني توفير بنية تحتية وفكرية متكاملة تتجاوز الحلول الجزئية المؤقتة. وتشكل هذه المتطلبات خلاصة التوجهات وتوصيات الدراسات الحديثة، وتمثل الركيزة الأساسية والمنطلق الفلسفي الذي سيبني عليه الباحثون رؤية تفعيل إجرائية ومؤصلة، تسهم بفاعلية في تذليل المعوقات الميدانية وتمكن القيادة الإبداعية بمدارسنا الثانوية بما يتوافق مع التوجهات الحديثة ومستهدفات رؤية المملكة 2030 الطموحة.

2-2-الدراسات السابقة/Literature Review

استقصى الباحثون الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ونظرا لكثرة الدراسات في الموضوع فقد تم ترتيبها وفقا لمحاور الحالية وعرضها بمنهجية نقدية- مرتبة زمنيا من الأحدث إلى الأقدم- وكالآتي:

2-2-1-دراسات تناولت ممارسة مديري المدارس للإبداع و أبعاده (الحساسية للمشكلة، الطلاقة، المرونة، الأصالة)

ركزت الدراسات في هذا المحور على الجانب الوصفي لدرجة الممارسة؛ حيث توصلت دراسة (المطيري والعتيبي، 2026) إلى ممارسات مرتفعة لدى القائدات بارتباطها بدافعية الإنجاز، واتفقت معها دراسة (المالكي، 2026) مؤكدةً دور القيادة الريادية في تعزيز ثقافة الجودة. كما أظهرت دراسة (الدوسري، 2023) ودراسة (ابن طالب، 2023) مستويات عالية من القيادة الإبداعية والأخلاقية، وأشارت دراسة (العثيم، 2023) إلى ممارسة مرتفعة لمديرات المدارس ببريدة، وهو ما أكدته دراسة (العوفي، 2022) لدى القادة الأكاديميين، بينما أوضحت دراسة (الخثعمي والألفي، 2020) ارتباط الممارسة بالمرحلة التعليمية. وتكاملت دراسة (العنزي والسرحة، 2025، Alanazi & Alserha) ودراسة (الشراري، 2025، Alsharari) في رصد تقديرات متوسطة لممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها، وتكشف الدراسات عن تشبع وصفي يمثل فجوة بحثية؛ إذ اعتمد معظمها المسح الكمي دون تحليل كيفية ترجمة الممارسات إلى إبداع مؤسسي ملموس.

وبمقارنة الدراسات سعودياً وعربياً، أكدت دراسة (الجهني وحريري، 2021) مستويات مرتفعة للقيادة الإبداعية وارتباطها بإدارة الأزمات، متفقة مع (العجمي، 2019). وعربياً، أظهرت دراسة (العرفية وآخرون، 2025) بعُمان مستوى مرتفعاً، بينما سجلت دراسة (المهنا، 2020) بالكويت ودراسة (معتوق، 2025) بليبيا ودراسة (عصافرة، 2023) بفلسطين مستويات متوسطة، مما يوضح ميل الدراسات السعودية لتقديرات مرتفعة تأثراً برؤية 2030. وتكمن الفجوة هنا في غياب الدراسات المقارنة المفسرة لتباين هذه التقديرات بين النظم التعليمية واختلاف أنساقها الإدارية ومركزيتها.

وعالمياً، ركزت الدراسات على قياس الآثار التنبؤية والوسيطة للقيادة الإبداعية على الأداء والابتكار متجاوزة الطرح الوصفي؛ حيث رصدت دراسة (Huang et al., 2026) بالصين أثراً إيجابياً للقيادة الإبداعية على الأداء التدريسي للمعلمين، وتوسعت دراسة أخرى لـ (Huang et al., 2026) بتأكيد وساطة العقد النفسي ومشاركة المعرفة. وأثبتت دراسة (Alabay, 2026) بتركيا أن للقيادة الإبداعية تأثيراً تحفيزياً كبيراً يتأثر بالهياكل الثقافية، في حين كشفت دراسة (Lea-Therese, 2025) بألمانيا عن تجليات سياقية ثلاثية للقيادة وعلاقتها الإيجابية بالنتائج الابتكار للوحدات البحثية.

وفيما يتصل بالمناخ التنظيمي، أكدت دراسة (Zibenberg & Da'as, 2026) أن الثقافة المدرسية الداعمة ترتبط بسلوكيات المعلمين الإبداعية عبر وسيط القيادة. ورصدت دراسة طولية لـ (Hoffmann et al., 2025) بالمكسيك أثر المناخ المدرسي كمنبئ دال باتجاهات الطلبة الثانوية نحو الإبداع الرقمي، وأيّدتها دراسة (Habibi et al., 2025) بإندونيسيا في ارتباط المناخ بالرضا الوظيفي والأداء. كما بحثت دراسة (Jiang et al., 2025) بماليزيا دور القيادة الشاملة في تعزيز إبداع المعلمين وسعادتهم عبر وسيط مناخ الابتكار. ومن زاوية التأثير متعدد المستويات، أظهرت دراسة (Chen & Yuan, 2021) بتايوان إسهام الرؤية القيادية في تعزيز التعلم الذاتي وخيال المعلمين الإبداعي، وهي النتيجة التي خلصت إليها المراجعة المنهجية لـ (Latif et al., 2026) بتأكيد ارتباط القيادة الرؤيوية والثقافة الأخلاقية بدفع الابتكار المدرسي.

وتكمن الفجوة البحثية في تركيز غالبية الدراسات العالمية على البيئات المفتوحة أو الأنظمة اللامركزية، مع وجود قصور في نمذجة العلاقات الوسيطة للقيادة الإبداعية داخل بيئات المرحلة الثانوية التي تتسم بالمركزية العالية أو تمر بتحول وطني متسارع، وهو ما يسعى البحث الحالي لتغطيته.

2-2-2-دراسات تناولت المعوقات التي تواجه مديري المدارس في ممارسة القيادة الإبداعية

كشفت الدراسات في هذا المحور عن تباينات جوهرية في المعوقات؛ حيث ركزت دراسة (الزهراني وآخرون، 2025) على التحديات التنظيمية والاجتماعية والثقافية لأداء المديرين وفق النظرية المتجذرة، بينما كشفت دراستا (Alamoudi, 2025 ؛Almasoudi, 2025) عن فجوات بيروقراطية تعيق الابتكار بجانب نقص الموارد والوقت. وعززت دراسة (Al-Motrif et al., 2025) هذا الاتجاه بالإشارة لضعف البنية التحتية والبرمجيات كمحددات تعيق التحول الرقمي

بالمدارس السعودية، ومع بداية تطبيق الرؤية تناولت دراسة (الحسين، 2018) نقص التدريب كمعوق رئيس لتطبيق الابتكار. وعربياً، سلطت دراسة (محمد، 2022) الضوء على غياب الحوافز، ومقاومة التغيير، وضغوط العمل. وتكمن الفجوة البحثية هنا في التركيز التقليدي على المعوقات الإدارية الكلاسيكية، مقابل قصور واضح في رصد المعوقات المستحدثة المرتبطة بالقيادة الرقمية، وأمن البرمجيات التعليمية، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

وفي الأدبيات العالمية، رصدت دراسة (Terzidis & Borloz, 2026) بسويسرا الفجوة بين النظرية والتطبيق في دمج الإبداع بالتعليم الثانوي، مظهرةً أن ضيق الوقت، وكثافة المقررات، وغياب الدعم والتدريب المتخصص هي المعوقات الأكثر تأثيراً. وتكاملت معها دراسة (Awodiji & Naicker, 2026) بنيجيريا في رصد المعوقات التنظيمية المرتبطة بالسياسات الحكومية وتحديات التحول الرقمي لقادة المدارس. وفي أمريكا، كشفت دراسة (Thayer et al., 2026) عن عوائق تواجه استدامة البرامج الحديثة تمثلت في غياب الوقت وضغط المناهج التقليدية غير المختبرة.

وبخصوص الفجوات التخطيطية والنوعية، رصدت مراجعة الأدبيات لـ (Tawil et al., 2026) معوقات تواجه المرأة في الأدوار القيادية التعليمية كالتنميط المجتمعي ومحدودية التدريب المتقدم، بينما أظهرت دراسة (Alabay, 2026) بتركيا أن الثقافة الهرمية المؤسسية تزيد الجمود وتُضعف تحفيز القيادة الإبداعية. وتتمثل الفجوة البحثية في تركيز الدراسات العالمية على بنية المناهج والبرامج، في حين يحتاج الميدان لرصد المعوقات التنظيمية النوعية التي تواجه قادة الثانويات عند الموازنة بين المعايير المركزية وهوامش الحرية الإبداعية.

2-2-3-دراسات تناولت متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية في ضوء التوجهات الحديثة

يمثل هذا المحور التوجه المستقبلي للدراسات؛ حيث قدمت دراسة (اليحيى، 2026، Al-Yahya) نموذجاً تطبيقياً للتحول نحو مهارات القيادة الرقمية والابتكار كضرورة لتحسين الأداء وتدريب القادة على التخطيط الاستراتيجي. وعلى المستوى العربي، أكدت دراسة (الشمري، 2025) أهمية الشراكات والمنصات التقنية كآلية لتفعيل القيادة الإبداعية رقمياً، وتكاملت معها دراسة (غانم، 2019) بتقديم تصور لآليات القيادة الإبداعية عبر تبني برامج وطنية لتعزيز البيئة التنظيمية القائمة على الابتكار. وتكمن الفجوة البحثية في ندرة الأطر الإجرائية المطبقة محلياً التي تقيس أثر هذه المتطلبات ميدانياً، فالأدبيات الحالية تقف عند حدود التصورات النظرية دون اختبار فاعليتها بمدارس المرحلة الثانوية.

وعالمياً، قدمت دراسة (Ballester-Miquel, et al., 2026) بإسبانيا رؤية لتفعيل الابتكار القائم على تمكين الكفايات، مظهرةً أن كفاية القيادة هي الأكثر تأثيراً على الابتكار المؤسسي تليها كفاية حل المشكلات. وقدمت دراسة مسحية مقارنة لـ (Almuqati & Kanabar, 2026) بين السعودية وأمريكا رؤية لتفعيل برامج ريادة الأعمال عبر دمجها بالتعليم واستكشاف الإرشاد بالذكاء الاصطناعي، ودعمتها مراجعة منهجية لـ (Ngo Ndjama & Mokoena, 2026) شملت عشر دول بتأكيد فاعلية البرامج الريادية بالمدارس الثانوية. وفيما يتعلق **بالقيادة التكيفية**، أظهرت دراسة (Virella & Zeisner, 2026) بنيوجيرسي أن القيادة المرنة تعتمد على التواصل وبناء الثقة والحلول الإبداعية لتجاوز الأزمات. وكشفت دراسة (Madalinska-Michalak & Flores, 2025) ببولندا نجاح القادة المبدعين في تعزيز الابتكار التربوي عبر توفير بيئة نفسية آمنة وتوظيف التفكير التصميمي، وركزت دراسة (Wagner, 2026) بجامعة بافالو على تطوير نظام يدمج كفاءات حل المشكلات الإبداعي في برامج إعداد القادة عبر شهادة مصغرة.

وعلى صعيد المناهج المستحدثة، أظهرت دراسة (Edwina et al., 2026) بنيجيريا أن ممارسات القيادة الإبداعية للمناهج والحوكمة الجمالية تعزز العمل المناخي بالمدارس. وفي دراسة لـ (Tee et al., 2025) تبين أن تشجيع التجريب وتوزيع الأدوار القيادية يسهم في تحسين ثقافة الابتكار، وتطابقت معها دراسة (Almeida & Rojas, 2023) بالبرازيل وكولومبيا في تأكيد نجاح القادة المبدعين في رفع حافزية المعلمين بالمناطق المكتظة.

واستكمالاً لبناء النظام الإبداعي، نجحت دراسة (Lucas, 2025) بأستراليا وإنجلترا في بناء إطار مفاهيمي بـ (12) بُعداً لدمج التفكير الإبداعي بالمدارس، وتدعمها دراسة دولية لـ (Zhang et al., 2026) شملت 9 دول متميزة تعليمياً عبر بيانات (PISA 2022) بتأكيدها أن الأنشطة الإبداعية والبيئات الرقمية تنمي التفكير الإبداعي لطلبة الثانوي، ويلتقي هذا مع النموذج المفاهيمي لـ (Mehra et al., 2026) الذي حدد صفات رئيسة تشكل شخصية القائد المبدع. وتكمن الفجوة البحثية في أن معظم النظم والبرامج المقترحة عالمياً هي نماذج وليدة بيئات غربية أو آسيوية ذات ملامح ثقافية مغايرة، مما يبرز حاجة ماسة لبناء رؤية بتوجهات عالمية ومكيفة سياقياً لتلائم خصوصية البيئة السعودية ونظام المسارات.

2-2-4-التعقيب على الدراسات السابقة

- **جوانب التشابه والاختلاف:** تتشابه الدراسة الحالية مع الأدبيات السابقة في غايتها الكبرى المتمثلة في الكشف عن واقع ومتطلبات تطوير الإدارة التربوية، وتلتقي موضوعياً في استهداف معوقات وممكّنات الابتكار مع دراسات (Almuqati & Kanabar, 2026؛ Latif et al., 2026؛ Terzidis & Borloz, 2026). بينما تختلف عنها في طبيعة المنهجية؛ ففي حين استندت دراسات (Ballester-Miquel, et al., 2026؛ Huang et al., 2026؛ Habibi et al., 2025) على المناهج الكمية ونمذجة المعادلات الهيكلية، ودراستا (Virella & Zeisner، 2026؛ Alene et al., 2025.) على التصاميم النوعية المعمقة، تنفرد الحالية بكونها مراجعة نظرية تحليلية شاملة لا تكتفي برصد الواقع ميدانياً، بل تتجاوز ذلك إلى بناء رؤية تفعيلية إجرائية متكاملة لتمكين القيادة الابتكارية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة.
- **مجالات الاستفادة والفجوة البحثية:** أسهمت الأدبيات السابقة في تعميق الخلفية النظرية، وتحديد أبعاد القيادة الإبداعية، وبناء محاور التحليل استناداً لنتائج دراسات (Tawil et al., 2026؛ Zibenberg & Da'as., 2026؛ Mehra et al.,.). وتتبلور الفجوة البحثية في تركز معظم الجهود العالمية حول بيئات تعليمية ذات سياقات مغايرة أو أنظمة لامركزية مفرطة كما في دراسات (Thayer et al., 2026؛ Lucas, 2025؛ Hoffmann et al., 2025؛ Almeida & Rojas, 2023)، مع نقص واضح في المراجعات النظرية المعنية بصياغة أطر تفعيلية تنسجم مع طبيعة الإدارة التعليمية بالمرحلة الثانوية وتحدياتها المعاصرة، وهو الفراغ العلمي الذي تتحرك الدراسة الحالية لسده.
- **ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية:** تتميز الحالية بقدرتها على صهر وتوليف المرتكزات الفكرية لعدة نماذج عالمية رائدة مثل برامج الإعداد بجامعة بافالو في دراسة (Wagner, 2026)، والمنظومة الريادية في دراسة (Ngo Ndjama & Mokoena, 2026)، ومبادرات الحوكمة الجمالية في دراسة (Edwina et al., 2026)، وممارسات التجريب في دراسة (Tee et al., 2025)، ونظرية القيادة الرؤيوية في دراسة (Chen & Yuan, 2021). وتتمثل إضافتها العلمية في تقديم دليل نظري ورؤية استراتيجية مؤصلة لتفعيل القيادة الابتكارية لمديري المدارس الثانوية، عبر تقديم حلول نسقية مستدامة تتجاوز المعوقات البيروقراطية والتنظيمية التقليدية، وتجسر الفجوة بين الطرح الفكري العالمي وبين الممارسة الميدانية الحقيقية، بما يعزز جودة ونواتج البيئة التعليمية المعاصرة.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها/Materials and Methods

3-1-منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة منهجية المراجعة النقدية للأدبيات (Systematic Literature Review) بالتطبيق على حالات دراسية وأدبيات محلية وإقليمية ودولية، مسترشدةً بالعناصر المفضلة للتقارير الخاصة بالمراجعات المنهجية والتحليلات البعدية (PRISMA Framework). وذلك لرصد معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية، واستخلاص التوجهات الحديثة لتطوير رؤية تفعيلية تتناسب مع سياق البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

3-2-استراتيجية البحث وقواعد البيانات (Search Strategy)

أ. أُجري بحث منظم ومقيد بجدول زمني محدد عبر قواعد البيانات الأكاديمية الرئيسية (مؤسسة شبكة العلوم (Web of Science)؛ سكوبس (Scopus)؛ مركز معلومات الموارد التعليمية (ERIC)؛ الباحث العلمي من جوجل (Google Scholar)؛ قواعد البيانات العربية (دار المنظومة، منصة معرفة، بنك المعرفة المصري، شبكة شمعة،) لضمان تغطية السياق المحلي والإقليمي.

ب. واستُخدمت الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية بالتكامل مع الروابط المنطقية (Boolean Operators) وفق الآتي: (معوقات OR تحديات؛ القيادة الإبداعية OR الإدارة المدرسية؛ المدارس الثانوية OR المملكة العربية السعودية). (Barriers OR Challenges; Creative Leadership OR School Principals; Secondary Schools OR Saudi Arabia) (Modern Trends OR Educational Innovation; School Management).

3-3-اختيار الحالات الدراسية وسياقها (Case Selection)

لأغراض التحليل المقارن واستخلاص التوجهات الحديثة لبناء الرؤية التفعيلية في المملكة العربية السعودية، تم اختيار (10) حالات دراسية وأطر تطبيقية لسياسات قيادية من دول ومناطق متنوعة عن طريق العينة القصدية (Purposive Sampling). شمل الاختيار تجارب من مناطق جغرافية متباينة، ومستويات تطوير إداري واقتصادي متنوعة (اقتصادات قائمة على الابتكار، واقتصادات ناشئة)، وخلفيات ثقافية ومؤسسية مختلفة تجاه الإبداع الإداري لضمان التوازن بين الفهم الشامل والخصوصية السياقية. توفر هذه الحالات نسيجاً غنياً من الرؤى حول كيفية تفكيك المعوقات الهيكلية والثقافية التي تواجه القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية.

3-4-معايير الشمول والاستبعاد (Inclusion and Exclusion Criteria)

لضمان اتساق المراجعة وموثوقيتها، خضعت المواد المنتقاة لمعايير دقيقة:

1. معايير الشمول (Inclusion Criteria):

1. الدراسات والأدبيات التي تركز حصرياً على الإدارة والقيادة الإبداعية في التعليم مع التركيز على المرحلة الثانوية.
2. البحوث الأمبيريقية (الميدانية) أو دراسات الحالة التي تبحث في معوقات العمل القيادي المدرسي وتحدياته.
3. الدراسات التي تقدم أطراً ونماذج واضحة وتوجهات حديثة في تفعيل القيادة الإبداعية.
4. الأبحاث المنشورة باللغتين العربية أو الإنجليزية خلال العقد الأخير لضمان معاصرة التوجهات.

2. معايير الاستبعاد (Exclusion Criteria):

أ. الدراسات التي تناولت الإبداع الإداري في مجالات غير تعليمية أو التعليم الجامعي والعالي.

ب. التقارير التي تناولت الإدارة في القطاعات غير التعليمية أو بيئات التدريب غير النظامية.

ج. المقالات التي تفتقر إلى التفاصيل المنهجية أو الأدلة الميدانية الكافية لدعم نتائجها.

3-5-تقييم الجودة وإجراءات التصفية (Quality Appraisal & Flowchart)

لرفع مستوى الموثوقية والصرامة العلمية للمراجعة الحالية، جرى تقييم جميع الحالات والدراسات المختارة باستخدام أداة تقييم المناهج المختلطة (Mixed Methods Appraisal Tool - MMAT). وتتيح هذه الأداة فحص الدراسات النوعية، والكمية، والمختلطة ضمن إطار موحد بناءً على ملاءمة المنهجية، وإجراءات جمع البيانات وتحليلها،

ومدى صدق النتائج وثباتها. وتمت عملية تصفية واستخلاص الدراسات خلال أربع مراحل أساسية تابعة لإطار (PRISMA)، وهي: (تحديد الهوية، الفحص الأولي، تقييم الأهلية، والشمول النهائي).

3-6-الصدق والثبات:

وللتأكد التام من موثوقية النتائج وصلاحيتها العلمية، وبالإضافة لما سبق؛ قام الباحثون بالآتي:

1. فرز واختيار الدراسات: وتم استبعاد البحوث غير المحكّمة أو ضعيفة المنهجية، مع التركيز على الأدبيات والوثائق ذات التحليلات المعمقة المرتبطة مباشرة بالقيادة الإبداعية.
2. التثليث (Triangulation): تمت مقارنة الرؤى والتوجهات المستخلصة من الدراسات الأكاديمية بالتقارير الحكومية والسياسات التعليمية الرسمية؛ لرفع مستوى الصدق والاتساق.
3. التحكيم ومراجعة الخبراء: عُرِضت التصنيفات، والموضوعات، ومحاور الرؤية والخطة التشغيلية المقترحة على (3) محكمين من الخبراء المتخصصين في الإدارة والقيادة التربوية؛ لتقليل التحيز وتعزيز المصداقية والاتساق الإجرائي.

4-النتائج والمناقشة/Results and Discussion

4-1-نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بالسعودية للقيادة الإبداعية (الحساسية للمشكلة، والطلاقة، والمرونة، والأصالة) وما العوامل المؤثرة فيها، وفقًا لنتائج الدراسات الحديثة؟ وللإجابة تم الآتي:

4-1-1-النتائج المتعلقة بو اقع الممارسة:

في ضوء التوجهات الحديثة لتطوير القيادة المدرسية وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030، أولت الدراسات اهتمامًا واسعًا بقياس واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية، باعتبارها أحد المداخل الرئيسة لتعزيز جودة الأداء المدرسي وإدارة التغيير والابتكار المؤسسي. ومن خلال التحليل التكاملي للدراسات السابقة، أمكن استخلاص أبرز المؤشرات المتعلقة بمستوى ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها المختلفة، وكما يوضحها الجدول الآتي.

الجدول (2) و اقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وفق الدراسات الحديثة

البعد	أبرز مؤشرات الممارسة المستخلصة من الدراسات السابقة	تعليق الباحثين
الحساسية للمشكلة	جاءت الحساسية للمشكلة من أكثر الأبعاد ممارسة، حيث احتلت المرتبة الأولى في عدد من الدراسات، مع قدرة القيادات على تشخيص المشكلات واستباقها و اتخاذ قرارات مناسبة. الدوسري (2023)، العثيم (2023)، الزهر اني وآخرون (2025).	يشير ذلك إلى تنامي الوعي القيادي بأهمية الاستجابة المبكرة للمشكلات، إلا أن كفاءة التشخيص لا تزال تتأثر بدرجة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية.
الطلاقة	أظهرت الدراسات قدرة جيدة لدى المديرين على توليد الأفكار وتقديم البدائل والحلول، وإن تفاوتت ما بين مرتفعة ومتوسطة. الشراري (2025)، الزهر اني وآخرون (2025)، الخثعمي والألفي (2020)	تعكس النتائج وجود بيئة مدرسية بدأت تشجع التفكير المتعدد، إلا أن الطلاقة لا تزال مقيدة بالإجراءات التنظيمية التقليدية.
المرونة	احتلت المرونة مر اتب متقدمة، وارتبطت بالقدرة على التكيف مع المتغيرات وإشراك العاملين في معالجة المشكلات. الشراري (2025)، الدوسري (2023)، العثيم (2023)	تؤكد الدراسات أن المرونة تمثل أكثر الأبعاد تأثرًا بتمكين القيادات المدرسية ودرجة اللامركزية في اتخاذ القرار.
الأصالة	جاءت الأصالة بدرجات تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وغالبًا ما احتلت المر اتب الأخيرة مقارنة ببقية الأبعاد. الشراري (2025)، العثيم (2023)، الزهر اني وآخرون (2025)	يشير انخفاض الأصالة إلى استمرار هيمنة النمط الإداري التقليدي، مما يحد من إنتاج الأفكار غير المألوفة والابتكارات التنظيمية.
المبادرة في العمل	رغم أنها جاءت أدنى نسبياً في بعض النتائج، إلا أن دراسة الدوسري (2023) والعبدان (2024) وآل محرق وآخرون (2025) أكدت أن	القادة قادرون على المبادرة رغم التحديات التنفيذية؛ مما يفسر أن المبادرات

	المبادرة عالية. كما أظهرت دراستا العثيم (2023) والجبي وحريري (2021) وجود رغبة واضحة لدى القادة لتقديم مبادرات مستقلة تخدم العملية التعليمية.	الإبداعية تحتاج لبيئة مدرسية أكثر دعماً وتقديراً للمحفزات لضمان ديمومتها.
مستوى الممارسة الكلي	اتفقت غالبية الدراسات على أن القيادة الإبداعية تمارس بدرجة مرتفعة، فيما أشارت دراسات قليلة إلى مستوى متوسط، بما يعكس تفاوتًا يرتبط بالسياقات التنظيمية وبيئات العمل. الدوسري (2023)، العثيم (2023)، المطيري والعتيبي (2026)، العنزي والسرحة (2025)، الشراري (2025)	يدل هذا التباين على أن القيادة الإبداعية أصبحت ممارسة راسخة نسبيًا في المدارس السعودية، إلا أن فاعليتها تختلف باختلاف البيئة التنظيمية ومستوى الدعم المؤسسي.
الآثار المؤسسية	ارتبطت القيادة الإبداعية دومًا بالتميز المؤسسي، ودافعية الإنجاز، وإدارة الأزمات، والجودة المدرسية. ابن طالب (2023)، الدوسري (2023)، الجبي وحريري (2021)، المالكي (2026)، المطيري والعتيبي (2026)	تؤكد النتائج أن القيادة الإبداعية لم تعد هدفًا بحد ذاته، و إنما أصبحت مدخلًا لتحقيق الأداء المؤسسي المستدام وجودة المخرجات التعليمية.

يتضح من الجدول (2) اتفاق الأدبيات الحديثة على ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات بالسعودية، مع اختلافات محدودة تعزى لبيئات التعليم وأدوات القياس. ويظهر بُعد الحساسية للمشكلة كأكثر الأبعاد استقراراً، في حين جاءت الأصالة كالأقل ممارسة، مما يعكس تأثير النظم التقليدية في الحد من إنتاج الأفكار الجديدة. كما كشفت الدراسات عن علاقة إيجابية قوية بين القيادة الإبداعية وكل من التميز المؤسسي، وإدارة الأزمات، وثقافة الجودة، ودافعية الإنجاز؛ مما يؤكد أن تطويرها يمثل مدخلاً استراتيجياً لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030. ومع ذلك، فإن تفاوت مستويات الممارسة يشير للحاجة لتعزيز بيئات العمل الداعمة، وتمكين القيادات من الصلاحيات والموارد لتحويل الابتكار إلى ثقافة تنظيمية مستدامة.

4-1-2-النتائج المتعلقة بالعوامل المؤثرة في ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمملكة للقيادة الإبداعية:

تشير الأدبيات السعودية الحديثة إلى أن ممارسة القيادة الإبداعية تتأثر بمنظومة متكاملة من العوامل الشخصية والمؤسسية، إذ لا يرتبط نجاح القائد بخصائصه الفردية فحسب، وإنما بمدى توافر بيئة تنظيمية داعمة للابتكار والتمكين. وتؤكد الدراسات أن القيادة الإبداعية تمثل نتاجًا للتفاعل بين الكفايات المهنية للقائد ومرونة النظام التعليمي والثقافة التنظيمية السائدة، بما ينعكس على مستوى المبادرة واتخاذ القرار والقدرة على إدارة التغيير (الحارثي وآخرون، 2023؛ الدوسري، 2023). ويعرض الجدول (3) أبرز هذه العوامل وفق ما انتهت إليه الدراسات السعودية.

الجدول (3) خلاصة بأهم العوامل المؤثرة في ممارسة القيادة الإبداعية وفقا لنتائج الدراسات السعودية

المحور	العامل المؤثر	دلالة نتائج الدراسات/المرجع
عوامل شخصية	سنوات الخبرة القيادية	الخبرة عامل مساعد، إلا أن أثرها يرتبط بالدافعية والاستعداد للتجديد أكثر من طول الخدمة. (الدوسري، 2023)
	المؤهل العلمي	لم تظهر فروق دالة، مما يعزز أن الإبداع ممارسة مهنية أكثر من كونه مؤهلاً أكاديمياً. (الخثعمي والألفي، 2020)
	التدريب والتطوير المهني	من أكثر العوامل تأثيرًا في تنمية التفكير الإبداعي والقدرات القيادية. (العتيبي، 2021)
	الدافعية الذاتية	ترتبط بالمبادرة، وتقبل التغيير، وتحمل المخاطرة المحسوبة (الدوسري، 2023).
عوامل مؤسسية	التمكين والدعم الإداري	توسيع الصلاحيات ومرونة الإجراءات يعززان ممارسة الإبداع. (الحارثي وآخرون، 2023)
	الثقافة التنظيمية	البيئة المحفزة للتعلم والتجريب شرطًا أساسًا لاستدامة الإبداع. (الحارثي وآخرون، 2023)
	الحو افزوالتقدير المهني	ضعف الحو افزيقلل الدافعية ويحد من تبني المبادرات الابتكارية. (الرفاعي، 2021)

يتضح من الجدول (3) اتفاق الأدبيات السعودية على انتقال تفسير القيادة الإبداعية من التركيز على الخصائص التقليدية كسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، إلى منظور شامل يدمج بين الكفايات السلوكية والعوامل التنظيمية. وتكشف النتائج أن التدريب والدافعية الذاتية يمثلان المحرك الرئيس لتنمية السلوك الإبداعي، في حين يؤدي التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، ونظم الحوافز دوراً حاسماً في تحويل القدرات لممارسات مؤسسية مستدامة. وبذلك يكمن التحدي الرئيس في تهيئة بيئة تنظيمية مرنة تحتفي بالمبادرة وتدعم اتخاذ القرار، وهو ما ينسجم مع الاتجاهات الدولية الحديثة التي تنظر للقيادة الإبداعية كنتاج لتفاعل القائد مع بيئته. ومن ثم، فإن تعزيزها بالثانويات السعودية يتطلب سياسات تقوم على التمكين، والتطوير المستدام، وتحفيز الابتكار، لمواءمة الممارسات مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

2-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما أبرز معيقات مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية عن ممارسة القيادة الإبداعية؟"

وللإجابة؛ ورغم ما أظهرته الدراسات الحديثة من ارتفاع نسبي في مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالسعودية، فإنها كشفت في الوقت ذاته عن مجموعة من المعوقات التنظيمية والبشرية والتقنية والثقافية التي تحد من فاعلية هذه الممارسات، وتقلل من قدرة القيادات المدرسية على الابتكار وإدارة التغيير. ومن خلال المراجعة التكاملية للدراسات، أمكن تصنيف هذه المعوقات في المحاور الآتية.

الجدول (4) أبرز معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالسعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة

المحور	أبرز المعوقات المستخلصة من الدراسات السابقة	تعليق الباحثين
تنظيمية وإدارية	صلاحيات محدودة، المركزية، البيروقراطية، كثرة اللوائح، غموض السياسات، ضعف التمكين الإداري. العثيم (2023)، الزهراني وآخرون (2025)، العمود (2025)، المطيري والعتيبي (2026)	تعد المعوقات التنظيمية الأكثر تأثيرًا في إضعاف القيادة الإبداعية، لأنها تحد من سرعة اتخاذ القرار وتطبيق المبادرات الابتكارية.
الموارد والدعم	نقص الموارد المالية، ضعف التجهيزات، قلة الوقت، محدودية الإمكانات اللازمة لتنفيذ المبادرات. المطيري والعتيبي (2026)، اليحيى (2026)، المسعودي (2025)	تشير الدراسات إلى أن نجاح القيادة الإبداعية يرتبط مباشرة بتوفير الموارد المادية والزمنية اللازمة للابتكار المدرسي.
التطوير المهني	ضعف التدريب المتخصص في القيادة الإبداعية، وقلة البرامج المهنية الحديثة. آل حسين (2018)، اليحيى (2026)، الزهراني وآخرون (2025)، المالكي (2026)	يمثل الاستثمار في التنمية المهنية أحد أهم متطلبات التحول نحو القيادة الإبداعية المستدامة.
بشرية وثقافية	مقاومة التغيير، ضعف ثقافة الإبداع، انخفاض الدافعية لدى بعض العاملين، محدودية المشاركة في اتخاذ القرار. العمود (2025)، الشراري (2025)، العثيم (2023)	تؤكد النتائج أن الثقافة التنظيمية قد تكون أكثر تأثيرًا من الموارد في نجاح القيادة الإبداعية.
تقنية ورقمية	ضعف البنية التقنية، محدودية توظيف التقنيات الحديثة، نقص الكفايات الرقمية. المطرف وآخرون (2025)، اليحيى (2026)	أصبح التحول الرقمي مطلباً أساسياً لممارسة القيادة الإبداعية في المدارس الحديثة.
متطلبات التفعيل	توسيع الصلاحيات، تبني اللامركزية، بناء برامج تدريبية، توفير الحوافز، تعزيز الشراكات، دعم التحول الرقمي، تحسين بيئة العمل. آل حسين (2018)، المطيري والعتيبي (2026)، المالكي (2026)، الدوسري (2023)، الزهراني وآخرون (2025)	تتفق الدراسات على أن معالجة المعوقات تتطلب إصلاحًا مؤسسيًا متكاملًا يجمع بين التمكين الإداري والتطوير المهني والتحول الرقمي.

يتضح من الجدول (4) أن معوقات القيادة الإبداعية بالثانويات بالسعودية تتسم بطابع منظومي متداخل؛ إذ تتفاعل العوامل التنظيمية والبشرية والتقنية معاً في الحد من الابتكار. وحظيت المعوقات التنظيمية بأعلى تكرار، لاسيما مركزية القرار ومحدودية الصلاحيات، تليها فجوات الموارد والتطوير المهني، ثم التحديات الثقافية والرقمية. كما تكشف

المراجعة أن غالبية الدراسات لم تكتفِ بالتشخيص، بل اتفقت على رؤية لتفعيل القيادة الإبداعية ترتكز على التمكين، والتنمية المهنية، وتوفير الحوافز، وتعزيز التحول الرقمي، وبناء ثقافة تشاركية. ويؤكد هذا التوافق أن التطوير يتطلب إصلاحاً شاملاً ينسجم مع مستهدفات رؤية 2030، ويحول الإبداع من ممارسة فردية إلى ثقافة تنظيمية مستدامة.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء التوجهات الحديثة؟

في ضوء نتائج الدراسات السعودية بشأن واقع القيادة الإبداعية ومعوقاتها، أجرى الباحثون مراجعة تكاملية لـ (27) دراسة عالمية حديثة نُشرت بين (2024–2026)، شملت بحوثاً كمية ونوعية ومراجعات منهجية ومقارنات بين بيئات متنوعة؛ لاستخلاص ممارسات عالمية أكثر فاعلية وتوظيفها في بناء رؤية تطويرية تستجيب لمستهدفات رؤية 2030. وأظهر التوليف العلمي أن نجاح القيادة الإبداعية عالمياً يستند إلى منظومة مؤسسية متكاملة تشمل التمكين، والثقافة التنظيمية، والتحول الرقمي، والتطوير المهني، والقيادة التشاركية، وبناء بيئات محفزة للابتكار، وكما يبينها الجدول(5).

الجدول (5) متطلبات تفعيل الإبداع في القيادة الإدارية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء التوجهات الحديثة

البعد	واقع المعوقات في المدارس	متطلبات التفعيل الممكنة في المملكة	رؤية الباحثين
التمكين الإداري واللامركزية	استمرار المركزية، محدودية الصلاحيات، بطء الإجراءات الإدارية، وضعف استقلالية المدير في اتخاذ القرار، مما يقلل من سرعة الإبداع.	منح المديرين صلاحيات أوسع، وربط المساءلة بالنتائج، واعتماد هياكل تنظيمية مرنة تسمح بالابتكار وسرعة القرار. (Ballester-Miquel et al., 2026؛ Lucas, 2025؛ Virella & Zeisner, 2026؛ Alene et al., 2025)	يمثل التمكين الإداري نقطة الانطلاق لأي تحول نحو القيادة الإبداعية؛ إذ لا يمكن مطالبة المدير بالإبداع في ظل بيئة تنظيمية مقيدة بقرارات مركزية.
التطوير المهني المستدام	اقتصار كثير من البرامج التدريبية على الجوانب الإدارية التقليدية، مع محدودية التدريب في القيادة الإبداعية والابتكار والتحول الرقمي.	بناء مسارات تدريبية مستدامة، وبرامج إرشاد مهني (Mentorship)، وتعلم قائم على حل المشكلات، والتفكير التصميمي، والقيادة الرقمية. (Tawil et al., 2026؛ Wagner, 2026؛ Awodiji & Naicker, 2026؛ Madalinska-Michalak & Flores, 2025)	ينبغي أن ينتقل التطوير المهني من التدريب المناسباتي إلى التعلم المهني المستمر القائم على الممارسة والتغذية الراجعة والتطوير الذاتي.
الثقافة التنظيمية الداعمة للإبداع	وجود مقاومة للتغيير، وضعف المشاركة في صنع القرار، وهيمنة الثقافة الإجرائية والرقابية على حساب ثقافة الابتكار.	بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة، والعمل الجماعي، وتقدير المبادرات، وتشجيع التجريب الآمن، وتحويل الخطأ إلى فرصة للتعلم. (Alabay, 2026؛ Zibenberg & Da'as, 2026؛ Jiang et al., 2025؛ Almeida & Rojas, 2023)	تعد الثقافة التنظيمية هي البيئة الحاضنة للإبداع، حيث إن تغيير الثقافة المؤسسية يجب أن يسبق تطوير الممارسات القيادية ذاتها.
التحول الرقمي والقيادة الذكية	تفاوت في جاهزية المدارس رقمياً، وضعف استثمار التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في دعم القيادة واتخاذ القرار.	دمج القيادة الرقمية في إعداد المديرين، وتوظيف الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات، وبناء منصات رقمية لدعم اتخاذ القرار والابتكار المدرسي. (Almuqati & Kanabar, 2026؛ Zhang et al., 2026؛ Awodiji & Naicker, 2026؛ Edwina et al., 2026)	يرى الباحثون أن القيادة الإبداعية في المدارس الحديثة أصبحت ترتكز على الكفاءة الرقمية بقدر ارتكازها على المهارات الإدارية التقليدية.
المناخ المدرسي	ضغوط العمل، كثافة المهام، محدودية الوقت،	توفير مناخ نفسي وتنظيمي آمن، وتخصيص وقت للإبداع، وتقليل الأعباء الإدارية، وتعزيز	يرى الباحثون أن المناخ المدرسي الإيجابي يمثل الوسيط

الداعم للإبداع	وضعف الدعم المؤسسي تقلل من فرص التجريب والابتكار.	الثقة والدعم التنظيمي. (Terzidis & Borloz, 2026؛ Hoffmann et al., 2025؛ Habibi et al., 2025؛ Madalinska-Michalak & Flores, 2025)	الرئيس الذي يحول الأفكار الإبداعية إلى ممارسات و اقعية داخل المدرسة.
القيادة التشاركية وإدارة المعرفة	ضعف مشاركة المعلمين في صناعة القرار، ومحدودية تبادل الخبرات، واعتماد كثير من المدارس على القيادة الفردية.	بناء فرق قيادة مهنية، وتوزيع المسؤوليات، وتشجيع مشاركة المعرفة، و إنشاء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة. (Huang et al., 2026؛ Tee et al., 2025؛ Chen & Yuan, 2021؛ Lea-Therese, 2025)	يرى الباحثون أن القيادة الإبداعية أصبحت ممارسة جماعية تعتمد على رأس المال المعرفي أكثر من اعتمادها على قدرات المدير الفردية.
القيادة الرؤيوية والتخطيط الاستراتيجي	التركيز على الجوانب التشغيلية اليومية، وضعف بناء الرؤية المستقبلية للمدرسة وربطها بالابتكار.	تطوير قيادة رؤيوية تستند إلى القيم، وصياغة رؤية مدرسية مشتركة، وربط الخطط الاستراتيجية بمؤشرات الابتكار والجودة. (Latif et al., 2026؛ Chen & Yuan, 2021؛ Lucas, 2025؛ Mehra et al., 2026)	يرى الباحثون أن الرؤية الاستراتيجية الواضحة تمثل المحرك الأساسي لاستدامة الإبداع وتحويله إلى ممارسة مؤسسية.
الاستدامة المؤسسية للابتكار	اعتماد المبادرات الإبداعية غالبًا على جهود فردية، مع غياب سياسات مؤسسية واضحة لاستدامة الابتكار وتقويمه.	دمج الابتكار في السياسات المدرسية، وتطوير مؤشرات أداء للإبداع، وربط الحوافز المؤسسية بالمبادرات، وبناء شراكات مجتمعية داعمة. (Ngo Ndjama & Mokoena, 2026؛ Edwina et al., 2026؛ Ballester-Miquel et al., 2026؛ Lucas, 2025)	يرى الباحثون أن استدامة القيادة الإبداعية لا تتحقق عبر مبادرات فردية، و إنما من خلال نظام مؤسسي يدمج الابتكار في الحوكمة والتقويم والتخطيط المدرسي.

يتضح من الجدول (5) توافق نتائج الدراسات العالمية مع الواقع السعودي؛ إذ تؤكد أن القيادة الإبداعية تتشكل عبر تفاعل متوازن بين التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، والتطوير المهني، والتحول الرقمي، والمناخ المدرسي، والقيادة التشاركية. وتكشف المراجعة أن غالبية المعوقات بالسعودية لا ترجع لضعف كفايات المديرين، بل للقيود التنظيمية والثقافية التي تحد من المبادرة واتخاذ القرار. ويُلاحظ انتقال الأدبيات العالمية من تنمية المهارات الفردية إلى بناء أنظمة داعمة للابتكار تقوم على اللامركزية، وإدارة المعرفة، واستثمار الذكاء الاصطناعي. ويرى الباحثون أن التحول المنشود بالثانويات السعودية يستلزم إعادة تصميم البيئة المؤسسية ليكون الإبداع جزءاً من بنية المدرسة وثقافتها، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 في بناء مدارس مرنة وقادرة على الابتكار المستدام.

5-الرؤية المقترحة لتفعيل القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية

5-1-مبررات الرؤية المقترحة

تستند الرؤية إلى المبررات العلمية والتنموية التي كشفت عنها نتائج الدراسة، ويمكن تلخيصها كالآتي:

1. تفاوت مستويات ممارسة القيادة الإبداعية، واستمرار معوقات تنظيمية وثقافية تحد من الابتكار المؤسسي.
2. تأكيد الأدبيات العالمية ارتباط نجاح القيادة بالبيئات المرنة والتمكين، وهي متطلبات تحتاج التفعيل محلياً.
3. توافق القيادة الإبداعية مع مستهدفات رؤية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية في تطوير القيادات والابتكار.
4. فرض التحولات التقنية: ذكاء اصطناعي واقتصاد معرفي ضرورة لتطوير قيادة مدرسية تدير التغيير وتصنع المستقبل.

5. الحاجة لإطار استراتيجي يحول الابتكارات الفردية إلى منظومة مؤسسية مستدامة ترتبط بالحوكمة والجودة.

2-5-المنطلقات المرجعية للرؤية

تستند الرؤية المقترحة إلى ستة منطلقات رئيسة هي:

أ. نتائج الدراسة الحالية وما توصلت إليه من مؤشرات حول واقع القيادة الإبداعية ومعوقاتها ومتطلبات تفعيلها.

ب. مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية.

ج. الاتجاهات العالمية الحديثة في القيادة الإبداعية، والقيادة الرقمية، والقيادة التكيفية، والقيادة التشاركية.

د. مبادئ الحوكمة التعليمية واللامركزية والتمكين الإداري في المؤسسات التعليمية.

هـ. فلسفة التحسين المستمر، وإدارة الجودة، والابتكار المؤسسي في التعليم.

و. متطلبات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، وبناء المدرسة المتعلمة القادرة على المنافسة والاستدامة.

3-5-الموجهات الاستراتيجية (الرؤية، الرسالة، القيم الحاكمة للرؤية):



الشكل (1) الرؤية والرسالة والقيم. المرجع: من إعداد الباحثين بالاستناد إلى نتائج الدراسة

يتضح من الشكل (1) أن الرؤية والرسالة والقيم الحاكمة تشكل إطارًا استراتيجيًا متكاملًا لتفعيل القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية، حيث تحدد الرؤية الاتجاه المستقبلي المنشود، بينما توضح الرسالة آليات تحقيقه، وتوفر القيم المرجعية الأساس الذي يوجه الممارسات والقرارات القيادية. ويُعد هذا التكامل عاملًا رئيسًا لنجاح رؤية التفعيل؛ إذ يسهم في توحيد الجهود المؤسسية، وتعزيز ثقافة الابتكار والتمكين والشراكة، بما يضمن استدامة التطوير وتحقيق التميز المؤسسي، انسجامًا مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

4-5-تحليل البيئة الاستراتيجية(SWOT)

الجدول (6) تحليل SWOT للرؤية المقترحة لتفعيل القيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية السعودية

بيئة داخلية/ نقاط القوة (Strengths)	الوزن%	بيئة داخلية/نقاط ضعف(Weaknesses)	الوزن%
أبرز العناصر • دعم القيادة السياسية للتحول التعليمي.• تو افق الرؤية مع رؤية المملكة 2030.• وجود كوادر قيادية ذات خبرات جيدة.• انتشار التحول الرقمي ومنصات التعليم.• وجود أنظمة وطنية داعمة للجودة والحوكمة.	30%	• أبرز العناصر: استمرار المركزية الإدارية. • محدودية الصلاحيات.• ضعف برامج القيادة الإبداعية المتخصصة.• تفاوت الثقافة التنظيمية بين المدارس.• ضعف نظم الحو افز للإبداع.	25%

بيئة خارجية/فرص(Opportunities)	الوزن%	بيئة خارجية/ تهديدات(Threats)	الوزن%
•رؤية المملكة 2030.• التوسع في الذكاء الاصطناعي.• الشراكات مع الجامعات والقطاع الخاص.• المبادرات الوطنية للتحول الرقمي.• الاتجاه العالمي نحو الابتكار المدرسي.	28%	•التسارع التقني العالمي.• مقاومة التغيير المؤسسي.• الضغوط الإدارية المتزايدة.• اتساع الفجوة الرقمية بين المدارس.• محدودية الموارد في بعض البيئات التعليمية.	17%

يتبين من الجدول (6) أن الاستراتيجية المثلى (**نمو وتوسع**) إذ أعطيت الأوزان وفقا لمعامل التأثير والاستدامة؛ وكانت نقاط القوة أعلى وزنا (30%) لأن نتائج الدراسة أظهرت أن البيئة السعودية تمتلك قاعدة مؤسسية داعمة للإصلاح، تليها الفرص (28%) لارتباطها بمبادرات وطنية ودولية متسارعة، ثم الضعف (25%) باعتبارها قابلة للمعالجة من خلال السياسات والبرامج، وأقلها التهديدات (17%) لأنها عوامل خارجية يصعب التحكم فيها ولكن يمكن الحد من آثارها.

5-5-الأهداف الاستراتيجية للرؤية المقترحة

الجدول (7) الأهداف الاستراتيجية لتفعيل القيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية السعودية

م	الهدف الاستراتيجي	الارتباط بتحليل SWOT
1	تمكين مديري المدارس الثانوية من صلاحيات قيادية مرنة داعمة للابتكار.	معالجة الضعف + استثمار القوة
2	تطوير برنامج وطني مستدام لإعداد القيادات المدرسية في القيادة الإبداعية الرقمية.	معالجة الضعف + استثمار الفرص
3	بناء ثقافة تنظيمية مدرسية محفزة للإبداع والتعلم المؤسسي التشاركي.	معالجة الضعف
4	توظيف الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية لدعم القيادة و اتخاذ القرار.	استثمار الفرص
5	تطوير منظومة وطنية للحوافز المرتبطة بالأداء والابتكار المدرسي.	معالجة الضعف
6	تعزيز الشراكات المؤسسية لدعم الابتكار المدرسي وتبادل الخبرات النوعية.	استثمار الفرص
7	إنشاء منظومة وطنية لقياس القيادة الإبداعية وربطها بجودة الأداء.	استثمار القوة
8	تعزيز جاهزية المدارس للقيادة المرنة وإدارة التغيير والابتكار المستدام.	مواجهة التهديدات
9	تقليص الفجوات التنظيمية والرقمية بين المدارس وفق أولويات الاحتياج.	مواجهة تهديدات + معالجة ضعف

6-5-مراحل تطبيق رؤية التفعيل:



الشكل (2) مراحل تطبيق رؤية التفعيل: المرجع من إعداد الباحثين

7-5-الخطة التشغيلية للرؤية المقترحة:

الجدول (10) الخطة التشغيلية لتفعيل القيادة الإبداعية في المدارس الثانوية السعودية في ضوء التوجهات الحديثة (2027–2031)

الهدف الاستراتيجي	الوسيلة/النشاط	الجهة المنفذة	الزمن	التكلفة (ريال سعودي)	مؤشرات تحقق الهدف	إدارة المخاطر (البدائل)
تمكين مديري المدارس الثانوية من صلاحيات قيادية مرنة تعزز	مراجعة اللوائح وتوسيع الصلاحيات وإصدار دليل للتمكين القيادي.	وزارة التعليم، الجهات التنظيمية، إدارات التعليم.	2027–2028	8.000.000	اعتماد اللوائح الجديدة، ارتفاع نسبة القرارات المدرسية، تحسن رضا المديرين.	التطبيق المرحلي، تنفيذ مشروع تجريبي في عدد من المدارس قبل التعميم.

الابتكار و اتخاذ القرار.						
تطوير الكفايات المهنية في القيادة الإبداعية والرقمية.	تنفيذ برنامج وطني للتدريب والتوجيه المهني والقيادة الرقمية.	وزارة التعليم، الجامعات، المعهد الوطني للتطوير المهني، القطاع الخاص.	2027–2030	25.000.000	عدد القيادات المدربة، نسب اجتياز البرامج، تحسن نتائج تقويم الأداء.	التوسع في التدريب الإلكتروني والشراكات مع الجامعات عند محدودية الموارد.
بناء ثقافة مدرسية داعمة للإبداع والعمل التشاركي.	نشر مجتمعات التعلم المهنية، وتفعيل فرق الابتكار المدرسي.	إدارات التعليم، المدارس، الجامعات، الجمعيات المهنية.	2028–2031	10.000.000	عدد المبادرات الإبداعية، مستوى المشاركة، نتائج استبانات المناخ التنظيمي.	البدء بمدارس نموذجية ثم التوسع التدريجي ونشر الممارسات الناجحة.
توظيف التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية.	تطوير منصات رقمية، وتطبيق أدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار.	وزارة التعليم، هيئة الحكومة الرقمية، شركات التقنية.	2027–2031	40.000.000	ارتفاع نسبة الاستخدام الرقمي، سرعة اتخاذ القرار، عدد التطبيقات المفعلة.	استخدام حلول سحابية منخفضة التكلفة وتطبيق التنفيذ المرحلي وفق جاهزية المدارس.
تطوير منظومة الحو افز والتميز المؤسسي.	استحداث جو ائز وحو افز وربطها بالمبادرات الإبداعية ومؤشرات الأداء.	وزارة التعليم، إدارات التعليم، القطاع الخاص.	2028–2031	12.000.000	عدد المبادرات المكرمة، ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي، تحسن الأداء المدرسي.	تنويع الحو افز بين المادية والمعنوية في حال محدودية التمويل.
تعزيز الشراكات المؤسسية لدعم الابتكار المدرسي.	عقد اتفاقيات مع الجامعات والقطاع الخاص ومراكز البحث والابتكار.	وزارة التعليم، الجامعات، القطاع الخاص، المؤسسات المجتمعية.	2027–2031	6.000.000	عدد الشراكات، البرامج المشتركة، المبادرات المنفذة.	الاستفادة من المسؤولية الاجتماعية والشراكات غير الربحية عند تعثر التمويل.
بناء منظومة وطنية لقياس القيادة الإبداعية وتقويمها.	إعداد مؤشرات وطنية وربطها بالاعتماد المدرسي والتقويم الدوري.	هيئة تقويم التعليم والتدريب، وزارة التعليم، الجامعات.	2028–2031	15.000.000	إصدار المؤشرات، نشر التقارير السنوية، تحسن نتائج المدارس.	استخدام مؤشرات مرحلية قابلة للتحديث وإجراء مراجعات دورية للأداة.
تحقيق الاستدامة والجاهزية المستقبلية للقيادة الإبداعية.	إدماج القيادة الإبداعية في الخطط المدرسية، ومتابعة التحسين المستمر وإدارة المخاطر.	وزارة التعليم، إدارات التعليم، المدارس، الشركاء المحليون.	2030–2031	9.000.000	إدراج مؤشرات الإبداعية في الخطط، استدامة المبادرات، تحسن نتائج التقويم.	تحديث الخطة سنويا، والاستفادة من نتائج التقويم والتغذية الراجعة.

إجمالي التكلفة التقديرية للخطة (2027–2032): نحو 125 مليون ريال سعودي (ما يعادل تقريبًا 33.3 مليون دولار أمريكي على أساس 3.75 ريال لكل دولار)، وهي تكلفة تقديرية على مستوى البرامج الوطنية وقابلة للمراجعة وفق أولويات التنفيذ والإمكانات المتاحة.

6-توصيات داعمة لتنفيذ الرؤية/Recommendations and Suggestions

1. إعداد سياسة وطنية للقيادة الإبداعية تتضمن معايير واضحة للتمكين والابتكار في المدارس الثانوية.
2. إدماج القيادة الإبداعية والقيادة الرقمية ضمن معايير اختيار وتقويم وترقية مديري المدارس.
3. إنشاء برامج تطوير مهني بالشراكة مع الجامعات ومراكز متخصصة، تركز على الإبداع والذكاء الاصطناعي والتغيير.
4. تطوير منظومة حوافز مؤسسية تربط المبادرات الإبداعية بمؤشرات الأداء والتميز المدرسي.
5. توسيع الشراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات المجتمعية لدعم الابتكار وتبادل الخبرات والموارد.
6. اعتماد نظام دوري لقياس مؤشرات القيادة الإبداعية ونشر تقارير متابعة تسهم في التحسين المستمر واتخاذ القرار.
7. مراجعة الخطة التشغيلية سنويا في ضوء نتائج التقويم والتطورات التقنية والتعليمية، بما يضمن استدامتها ومواءمتها مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
8. كما تقترح الدراسة إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في مجال القيادة التربوية، وخصوصا في العناوين الآتية:
    1. إجراء دراسات تجريبية حول تنمية القيادة الإبداعية ونوعية معمقة حول ممارسات القيادة الإبداعية
    2. تصميم برامج تدريبية قائمة على القيادة الإبداعية، وأثرها في: أداء المدراء، وجودة البيئة، وتحفيز المعلمين.
    3. إجراء دراسات ارتباطية بين القيادة الإبداعية ونواتج التعلم الطلابية في ضوء التحول الرقمي ورؤية 2030.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. ابن طالب، علي إبراهيم محمد. (2023). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، *33*(3)، 115–149. https://doi.org/10.21608/jealex.2023.310538
2. آل حسين، منيرة. (2018). القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (15)، 97-179. https://search.mandumah.com/Record/908902
3. آل خالص، مهند فهد.، والبشر، سعود غسان. (2025). تعزيز عملية اتخاذ القرار المبنية على البيانات في الإدارة التعليمية في الرياض من خلال الذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (66)، 164- 182. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.66.2025.832
4. آل محرق، شمعة حسن.، الشهراني، نحاء فايز.، وناصري، صالحة محمد. (2025). الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة بيشة نموذجًا، *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، *5*(5)، 199-252. https://www.benkjournal.com/article/view/1459/1108
5. البلوي، عبد الله. (2025). *القيادة المدرسية في ظل رؤية 2030*. الرياض: دار الرؤية المستقبلية.
6. الجهني، هناء إبراهيم.، وحريري، رندة. (2021). علاقة القيادة الإبداعية بإدارة الأزمات للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(40)، 18–45. https://search.mandumah.com/Record/1195163
7. الحارثي، عبد المحسن سعد.، آل عثمان، منال محمد.، الدويش، ريم محمد.، والعنزان، أحلام علي. (2023). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالتميز المؤسسي بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(4)، 150-181. https://search.mandumah.com/Record/1465624
8. حمدان، ناصر، وسميسم، خالد. (2024). *القيادة الرقمية في التعليم الثانوي: رؤية استراتيجية*. الرياض: دار التميز التربوي.
9. الخثعمي، سعيد، والألفي، محمد. (2020). القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية) .*مجلة كلية التربية*، *36*(1)، 482-508. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=290403
10. الرحاحلة، أحمد. (2002). *القيادة الإبداعية: المفهوم والتطبيق*. عمان: دار الثقافة.

11. الرفاعي، عيدة عويد. (2021). تحديات تحقيق التميز المؤسسي في إدارة تعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات، *المجلة العربية للنشر*، (36)، 250-278. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOAjsp/AjspNo36Y2021/ajsp_2021-n36_251-278.pdf

12. الزهراني، إبراهيم حنش.، المالكي، مطلق سعود.، القحطاني، سعد عبدالعزيز.، والمطيري، عيسى نويشي. (2025). مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية بالطائف: دراسة نوعية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *14* (4)، 637–650. https://doi.org/10.31559/eps2025.14.4.7

13. الشمراني، فهد. (2019). *القيادة الرقمية في التعليم السعودي: الواقع والمأمول*. الرياض: دار النشر التربوي.

14. العبدان، جواهر محمد. (2024). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديرات ووكيلات المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *8* (43)، 139-176. https://search.mandumah.com/Record/1524715

15. عبود، نجم كاظم. (2012). *القيادة التربوية الحديثة*. بغداد: دار الحكمة.

16. العتيبي، سعد علي. (2021). القيادة المدرسية والميزة التنافسية في مدارس التعليم العام. *مجلة جامعة الإمام*. https://imamjournals.org https://imamjournals.org

17. العثيم، مها خالد. (2023). القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، *2* (2)، 79–131. https://doi.org/10.12816/0061393

18. عجلان، فهد. (2024). *القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية*. الرياض: دار الفكر التربوي.

19. العجمي، فاطمة. (2019). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة نجران للقيادة الإبداعية ومقترحات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 182(2)، 614-642. https://search.mandumah.com/Record/1116202

20. العرفية، نعيمة سالم.، الحضرمي، أحمد سعيد.، والحجري، راشد محمد. (2025). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان للقيادة الإبداعية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (51)، 381–406. https://search.mandumah.com/Record/1594712

21. عصافرة، هنادي أسعد عامر. (2023). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (22)، 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C211022

22. العوفي، نورة. (2022). الإبداع الإداري للقادة الأكاديميين ودوره في تنمية رأس المال الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*، *38* (1)، 226-289. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=332330

23. غانم، إكرام عبد الستار محمد. (2019). القيادة الإبداعية مدخل لتعزيز مجتمعات التعلم القائم على الابتكار في التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، *129*-188. https://search.mandumah.com/Record/1035602

24. القرشي، منى. (2021). *القيادة التشاركية وأثرها على الرضا الوظيفي للمعلمين* .مكة المكرمة: دار النشر التربوي.

25. المالكي، حامد جعفر. (2026). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الجودة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة سبأ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *2* (6)، 27–55. https://doi.org/10.48185/sjhss.v2i6.2043

26. محمد، أحمد محمد شهوان. (2022). معوقات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الخادمة. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، (22)، 25–49. https://search.mandumah.com/Record/1485249

27. المطيري، جواهر مسلم.، والعتيبي، خزنة محمد. (2026). واقع القيادة الإبداعية في تعزيز دافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (49)، 285–313. https://doi.org/10.33193/JEAHS.49.2026.735

28. المطيري، طروة عمر عامر. (2020). درجة ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى المشرفات التربويات من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (3)، 743-780. https://search.mandumah.com/Record/1055276

29. معتوق، محمد رمضان. (2025). القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *4* (4). 691–709. https://doi.org/10.65418/ajashss.v4i4.1676

30. المهنا، محمد فرج متعب. (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، *مجلة العلوم التربوية*، *3* (1)، 235-303. https://search.mandumah.com/Record/1132914

31. وزارة التعليم. (2023). *رؤية المملكة 2030 والتحول الرقمي في التعليم*. الرياض: وزارة التعليم.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English :

1. Abu Hilal, W. O. D., & Abu Samra, M. A. (2025). Creative leadership of school principals in the Jerusalem Suburbs' Directorate of Education and its relationship to organizational commitment of teachers. *Jordanian Educational Journal, 10*(2, Suppl. 2), 530–550. https://doi.org/10.46515/jaes.v10i2.1551
2. Alabay, G. (2026). Teachers' perspectives on school administrators' creative leadership: Examining the impact on motivation through the lens of organizational culture. *SAGE Open, 16*(1). https://doi.org/10.1177/21582440261422110
3. Al-Abdan, J. M. (2024). Creative leadership and its relationship to institutional excellence among female principals and vice-principals of public secondary schools in Al-Kharj Governorate [In Arabic]. *Arab Journal for Educational and Psychological Sciences*, *8*(43), 139–176. https://search.mandumah.com/Record/1524715
4. Alamoud, M. S. (2025). Bolman and Deal lens on school innovation: Navigating challenges and strategies for school leaders in Saudi Arabia. *Educational Management Administration & Leadership. Advance online publication.* https://doi.org/10.1177/17411432251358086
5. Alanazi, S. D., & Alserha, K. A. (2025). The degree of application of creative leadership for secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship to some variables. *Jordanian Educational Journal, 10*(1), 459–476. https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1372
6. Al-Arfiya, N. S., Al-Hadhrami, A. S., & Al-Hajri, R. M. (2025). The degree of practicing creative leadership by basic education school principals in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman [In Arabic]. *Arab Journal for Educational and Psychological Sciences*, (51), 381–406. https://search.mandumah.com/Record/1594712
7. Al-Dossary, M. F. (2023). The availability of dimensions of creative leadership among secondary school principals in Wadi Al-Dawasir and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(8), 1–21. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F071022
8. Alene, A. A., Tsegaye, M. A., & Wolle, G. S. (2025). Secondary school principals' adaptive leadership practices amid the quality education crisis in Amhara Regional State, Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, Article 101349. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101349
9. Alghamdi, A., & Curumsing, M. (2023). Digital leadership in education: A framework for school principals. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 105. https://www.researchgate.net/publication/382002184_Digital_Leadership_of_School_Principals_to_Improve_the_Quality_of_Learning_in_the_Industrial_Revolution_Era_40
10. Al-Harthi, A. S., Al-Othman, M. M., Al-Duwaish, R. M., & Al-Anzan, A. A. (2023). Organizational culture and its relationship to institutional excellence in public education schools in Riyadh City [In Arabic]. *Journal of University of Tabuk for Humanities and Social Sciences*, *3*(4), 150–181. https://search.mandumah.com/Record/1465624
11. Ali, Q., & Amin, S. (2025). Human-Centered Digital Leadership as a Catalyst for Sustainable Transformation in Higher Education: A Strategic Framework. *Pakistan Social Sciences Review, 9*(3), 498–518. https://doi.org/10.35484/pssr.2025(9-III)40
12. Al-Juhani, H. I., & Hariri, R. (2021). The relationship between creative leadership and crisis management for the secondary stage in public schools in Jeddah from the teachers' point of view [In Arabic]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*(40), 18–45. https://search.mandumah.com/Record/1195163
13. Al-Khalis, M. F., & Al-Bishr, S. G. (2025). Enhancing data-driven decision-making in educational administration in Riyadh through artificial intelligence [In Arabic]. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, (66), 164–182. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.66.2025.832
14. Al-Malki, H. J. (2026). The degree of practicing the dimensions of entrepreneurial leadership by public education school principals in Riyadh City and its relationship to promoting a quality culture from the teachers' point of view [In Arabic]. *Saba Journal for Humanities and Social Sciences*, *2*(6), 27–55. https://doi.org/10.48185/sjhss.v2i6.2043
15. Almasoudi, Y. (2025). Barriers and opportunities for practising creativity and creative teaching with gifted girls in primary schools in the KSA (Doctoral dissertation, University of Exeter). University of Exeter Open Research. https://hdl.handle.net/10871/141365

16. Almeida, R., & Rojas, C. (2023). Creative leadership in school management: Enhancing innovation and teacher engagement in urban Latin American contexts. *International Journal of Educational Management, 37*(4), 512–530. https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0123
17. Al-Motrif, A., Alfayez, A. A., Almalhy, K. M., Omar, S. A., & Alruwaili, T. (2025). Academic and technical obstacles to the shift to digital education in Saudi schools: teachers and experts' views. *Interactive Learning Environments, 33*(9), 5142–5165. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2479157
18. Al-Muharraq, S. H., Al-Shahrani, N. F., & Nasiri, S. M. (2025). Modern trends in educational leadership: Creative leadership among public school female principals in Bisha Governorate as a model [In Arabic]. *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research*, *5*(5), 199–252. https://www.benkjournal.com/article/view/1459/1108
19. Almuqati, H., & Kanabar, V. (2026). Empowering student entrepreneurs through education: A comparative study between Saudi Arabia and United States. In D. Rajagopal, M. Goncalves, & V. Zlatev (Eds.), Next Generation Entrepreneurship (Palgrave Studies of Entrepreneurship and Social Challenges in Developing Economies). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-98513-3_8
20. Al-Mutairi, J. M., & Al-Otaibi, K. M. (2026). The reality of creative leadership in enhancing achievement motivation among public secondary school female teachers in Riyadh City [In Arabic]. *Journal of Educational and Human Sciences*, (49), 285–313. https://doi.org/10.33193/JEAHS.49.2026.735
21. Al-Othaim, M. K. (2023). Creative leadership among public secondary school female principals in Buraidah City from the teachers' point of view [In Arabic]. *International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences*, *2*(2), 79–131. https://doi.org/10.12816/0061393
22. Alshammari, H. M. (2025). Creative leadership and institutional excellence in the digital transformation era: A systematic review. *Journal of Ecohumanism, 4*(2), 1383–1403. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1376949
23. Alsharari, J. S. D. (2025). The degree of creative leadership practice among principals of governmental basic schools in the city of Al-Jowf from the teachers' point of view. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 23*(1), 1210–1226. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.0095
24. Al-Yahya, H. N. (2026). Ways of improving the performance of female secondary school leaders in the light of digital and innovative leadership skills: an applied research in secondary schools in Al-Kharj, *Saudi Arabia. Cogent Social Sciences, 12*(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2026.2628346
25. Al-Zahrani, I. H., Al-Malki, M. S., Al-Qahtani, S. A., & Al-Mutairi, E. N. (2025). Creative leadership indicators among public school principals in Taif: A qualitative study [In Arabic]. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, *14*(4), 637–650. https://doi.org/10.31559/eps2025.14.4.7
26. Al-Zahrani, I. M. (2025). Obstacles to developing cognitive creativity among secondary school students in Al-Baha region from the perspective of their teachers and ways to address them in light of Vision 2030 and contemporary global trends. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(11S), 28 – 54. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B140425
27. Asafrah, H. A. A. (2023). The degree of practicing creative leadership among public basic school principals in Hebron City from the teachers' point of view [In Arabic]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *7*(22), 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C211022
28. Awodiji, O. A., & Naicker, S. R. (2026). Leading secondary school for sustainable development in the post-digital era: The role of continuous professional development. Sustainable Futures, 11, Article 101905. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2026.101905
29. Ballester-Miquel, J. C., Perez-Ruiz, P., Gisbert-Muñoz, S., & Enri-Peiró, S. (2026). The role of soft skills in workplace innovation: Leadership and problem-solving as key drivers. *Journal of Innovation & Knowledge, 12*, Article 100901. https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100901
30. Chen, H.-H., & Yuan, Y.-H. (2021). The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open, 11*(3). https://doi.org/10.1177/21582440211029932

31. Edwina, N. C., Chizoma, O.-I. G., & Georges, I. K. (2026). Creative Leadership and Aesthetic Governance for Sustainability: Evidence from School Based Climate Education Reforms in South-South Nigeria. *Archives of Current Research International, 26*(5), 526–538. https://doi.org/10.9734/acri/2026/v26i51911
32. Habibi, A., Attar, R. W., Saudagar, F., Tomczyk, Ł., Hendra, R., & Alhazmi, A. H. (2025). Instructional leadership, self-efficacy, commitment and school climate on teachers' job satisfaction and performance: Asian context. *Asian Education and Development Studies, 14*(5), 1002-1021. https://doi.org/10.1108/AEDS-11-2024-0262
33. Huang, M., He, T., Ni, Y., Xu, Y., & Guo, T. (2026). Creative leadership and kindergarten teachers' creative teaching performance: A moderated mediation model. *Acta Psychologica, 267*, Article 107157. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107157
34. Ibn Talib, A. I. M. (2023). Ethical leadership and its relationship to administrative creativity among secondary school principals from the point of view of educational supervisors in Riyadh City [In Arabic]. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 33*(3), 115–149. https://doi.org/10.21608/jealex.2023.310538
35. Jiang, M., Zhang, J., & Arshad, M. Z. (2025). Cultivating a creative ecosystem: The role of inclusive leadership in educational success. *Acta Psychologica, 257*, Article 105076. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105076
36. Joanna Madalińska-Michalak. (Cham: Springer, 2025). School Principal Leadership and Nurturing Teacher Resilience, in *Teacher and School Resilience in an Era of Uncertainty*, ed. Joanna Madalińska-Michalak, 137–154. https://www.researchgate.net/publication/396690231_School_Principal_Leadership_and_Nurturing_Teacher_Resilience
37. Latif, M. B. R. A., Sunandar, A., & Juharyanto. (2026). Principals' role of visionary leadership based on ethical culture in improving school quality: A systematic literature review. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, 7*(1), 134–142. https://doi.org/10.46843/jiecr.v7i1.1200
38. Lucas, B. (2021). Creative school leadership. FORM/Department of Education
39. Lucas, B. (2025). The development of a conceptual framework for embedding creativity in schools. *Thinking Skills and Creativity, 58*, Article 101874. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101874
40. Madalinska-Michalak, J., & Flores, M. A. (Eds.). (2025). *Teacher and school resilience in an era of uncertainty*. Palgrave Macmillan. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education. https://doi.org/10.1007/978-3-031-93960-0
41. Matouq, M. R. (2025). Creative leadership among public school principals from the teachers' point of view [In Arabic]. *African Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Sciences, 4*(4), 691–709. https://doi.org/10.65418/ajashss.v4i4.1676
42. Mehra, M. R., Vukićević, M., & Zuckermann, A. (2026). The creative academic leader: Six attributes that shape discovery, integrity, and impact. *Journal of Cardiac Failure, 32*(2), 515–518. https://doi.org/10.1016/j.cardfail.2025.10.010
43. Ngo Ndjama, J. D., & Mokoena, S. (2026). Entrepreneurship education programmes: Fostering learners' entrepreneurial mindset in high schools. *International Journal of Innovation Studies*. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.ijis.2026.100203
44. OECD. (2023). *Digital education outlook: Shaping the future of learning*. OECD Publishing.
45. Strobel, L.-T., Strobel, M., Welpe, I. M., & Korsgaard, M. A. (2025). The role of creative leadership manifestations in creativity and innovation. *Creativity Research Journal, 37*(3), 358–376. https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2321734
46. Tawil, S., Al-Tarawneh, A., & Alnoimi, O. A. A. M. (2026). Empowering female leadership in the digital age: Opportunities and challenges of technological transformation. In A. Sarea, A. Echchabi, M. A. Salami, & A. Mahmood (Eds.), *Artificial intelligence for sustainable innovation management and risk management* (Studies in Systems, Decision and Control, Vol. 227). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95310-1_55
47. Tee, R. J., Cheah, S. L., Ghani, M. F. A., & Tee, Y. Q. (2025). Leading beyond the conventional: Creative leadership driving school innovation and organisational learning in Malaysia. *International Journal of Advanced Research in Future Ready Learning and Education, 41*(1), 11–30. https://doi.org/10.37934/frle.41.1.1130
48. Terzidis, A., & Borloz, E. (2026). Bridging the gap between creativity theory and practice: Insights from Valais secondary school teachers. *International Journal of Educational Research Open, 10*, Article 100557. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100557

49. Thayer, L., Melton, H., Rimm-Kaufman, S. E., & Downer, J. T. (2026). Sustaining SEL in schools: Collective wisdom from 19 experienced principals in an SEL-intensive district. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 7*, Article 100194. https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100194
50. UNESCO. (2023). *Innovation in education: Global trends and local practices*. UNESCO Publishing.
51. UNESCO. (2024). *Fostering innovation in schools: A global perspective*. UNESCO.
52. Virella, P., & Zeisner, C. (2026). Enacting and sustaining resilience in school leadership: Lessons from New Jersey principals during overlapping crises. *Journal of Educational Administration, 64*(1), 92–106. https://doi.org/10.1108/JEA-06-2025-0213
53. Wagner, N. (2026). *Designing the future of school leadership: Cultivating creative capacity in leadership preparation programs*. Creativity and Change Leadership Graduate Student Master's Projects, 414. Buffalo State Digital Commons. https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/414
54. Zhang, S., Jiang, Q., Xiong, W., Fan, J., & Zhao, W. (2026). Investigating the factors influencing secondary school students' creative thinking based on the opportunity–propensity framework: Evidence from high-performing countries and regions. *Thinking Skills and Creativity, 60*, Article 102067. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102067
55. Zibenberg, A., & Da'as, R. (2026). School culture and creativity-fostering teacher behavior: The mediating role of implicit leadership theories and the moderating role of teacher seniority. *Thinking Skills and Creativity, 61*, Article 102150. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102150

Publishing and Ethical Statements / بيانات النشر والالتزام الأخلاقي

N	Publication Data in English	بيانات النشر بالعربية	م
1	Authorship Contributions: A1: Overall supervision, conceptual framework, and final editing. A2: Methodology, instrument design, and data collection. A3: Statistical analysis and interpretation of findings. A4: Initial draft preparation and academic review.	مساهمات الباحثين: الأولى: الإشراف العام، بناء الإطار العلمي، المراجعة والتحرير النهائي. الثاني: المنهجية وتصميم الأداة وجمع البيانات. الثالث: التحليل الإحصائي وتفسير النتائج. الرابع: إعداد المسودة الأولية والمراجعة العلمية.	1
2	Conflict of Interest: No conflicts of interest among the authors.	تضارب المصالح: لا يوجد أي تضارب في المصالح بين الباحثين.	2
3	Funding: Self-funded (No external funding or grants).	التمويل: تمويل ذاتي (لا يوجد دعم أو تمويل خارجي).	3
4	Copyright Licensed under: (CC BY-NC-ND)	حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	Review Process: Double-blind peer review.	آلية التحكيم: تحكيم مزدوج التعمية.	5
6	Plagiarism Check: Verified using. (Turnitin)	فحص الانتحال: تم الفحص باستخدام	6
7	Data Availability: Data are available upon reasonable request.	إتاحة البيانات: البيانات متاحة عند الطلب وفق الإجراءات المعتمدة.	7

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 26- 50
تاريخ الاستلام: 2026/5/31 القبول: 2026/07/14
النشر: 2026/07/16

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 26- 50
Copyright License
ISSN: 2707-742X

الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية[1]

Competitive Advantage in Saudi Secondary Schools and Its Relationship to Academic Achievement and a Vision for Improvement According to Global Standards[2]

أ. نواره حزام غنّام المطيري
طالبة دكتوراه تربية مقارنة وإدارة تربوية || قسم التربية وعلم النفس||كلية التربية جامعة العريش||جمهورية مصر

Ms. Nawwarah Hezam Ghannam Al-Mutairi
PhD student in comparative education and educational administration || Faculty of Education, Arish University, Egypt

Email: Nawara4321@gmail.com || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0005-1318-6398 || **Mobile:** 00966509972276

أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد[1]
Email: kamalabdalwahab@yahoo.com || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0004-2826-9455|| **Mobile:** +201004589925

أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط[1]
Email: a-selmy@Aru.edu.eg || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0001-3920-425X || **Mobile:** +201009614090

د. شيماء محمد عطيّة[1]
Email: dr.sh.attia86@gmail.com || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0009-8384-4404 || **Mobile:** +201068626164

[1]قسم الإدارة التربوية|| كلية التربية، جامعة العريش|| جمهورية مصر العربية
[1]Department of Educational Administration, Faculty of Education, Arish University, Arish, Egypt.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة لتطوير الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وتحسينها في ضوء المعايير العالمية، من خلال تحليل واقع ممارستها، وتحديد متطلبات تطويرها وآلياتها الإجرائية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المراجعة التكاملية النقدية (Integrative Critical Review)، بالاستناد إلى تحليل الوثائق الوطنية والدولية، ومراجعة أكثر من (80) دراسة حديثة. وأظهرت النتائج أن تعزيز الميزة التنافسية يتطلب مواءمة الإطار الوطني للتقويم والاعتماد المدرسي (منصة تميز) مع نظام إدارة جودة المؤسسات التعليمية (ISO 21001:2018/2025)، ومؤشرات تقويم المخرجات الدولية (PISA 2026). كما كشفت الأدبيات أن تطبيق متطلبات الحوكمة وفق محاور ISO السبعة (السياق، والقيادة، والتخطيط، والدعم، والعمليات، وتقييم الأداء، والتحسين) يمثل مدخلاً رئيساً لمعالجة معوقات الأداء، وتحسين البيئة المدرسية، ورفع جودة نواتج التعلم. وانتهت الدراسة إلى تقديم رؤية تكاملية مدعومة بخطوات تنفيذية ومصفوفة مؤشرات عملية تسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز كفاءة الإنفاق والتميز المؤسسي، وبناء مخرجات تعليمية مبتكرة قادرة على المنافسة عالمياً، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 ومتطلبات التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الميزة التنافسية، المدارس الثانوية، المملكة العربية السعودية.

Abstract: This study aimed to develop a proposed vision for enhancing the competitive advantage of Saudi secondary schools and its relationship with students' academic achievement in light of international standards by analyzing current practices and identifying the requirements and implementation mechanisms for improvement. The study adopted the descriptive approach using the Integrative Critical Review method, drawing on an analysis of national and international policy documents and a review of more than 80 recent studies. The findings indicated that strengthening competitive advantage requires aligning the national school evaluation and accreditation framework (Tamayoz Platform) with the Educational Organizations Management System standard (ISO 21001:2018/2025) and the international learning outcome indicators of PISA 2026. The reviewed literature further revealed that implementing ISO governance requirements through its seven dimensions—context, leadership, planning, support, operation, performance evaluation, and improvement—provides a comprehensive framework for overcoming performance challenges, improving the school environment, and enhancing learning outcomes. The study concluded by proposing an integrated improvement framework supported by practical implementation procedures and performance indicators that can enhance academic achievement, improve institutional excellence and spending efficiency, and develop innovative educational outcomes capable of competing globally while supporting the objectives of Saudi Vision 2030 and sustainable development.

Keywords: Competitive Advantage, Secondary Schools, Kingdom of Saudi Arabia.

[1]- **التوثيق للاقتباس (APA):** المطيري، نواره.، أحمد، كمال.، أرناؤوط، أحمد.، وعطية، شيماء. (2026). الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 26- 50. https://doi.org/10.56793/pcra2213302

[2]-**Citation in APA format**: Al-Mutairi, N., Ahmed, K., Arnaout, A., & Atiyah, S. (2026). Competitive Advantage in Saudi Secondary Schools and Its Relationship to Academic Achievement and a Vision for Improvement According to Global Standards, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 26–50. https://doi.org/10.56793/pcra2213302

1-المقدمة/Introduction

يحظى مفهوم الميزة التنافسية باهتمام كبير في مختلف المجالات والمؤسسات وذلك على المستويين العالمي والمحلي، حيث تُعد جوهر أداء المنظمة، وأول هدف تسعى له في ظل الصراع الكبير بينها وبين منافسيها وخاصة في وقتنا الحاضر وما يتميز به من عولمة وسرعة التحولات في بيئة تتصف بسيطرة التقنيات وشدة المنافسة، مما يلزم المنظمات العمل على مواجهة هذه التحديات للمحافظة على مستواها وزيادة تطورها، من خلال عمليات التحسين وزيادة تنافسيتها.

وقد فرضت التحولات الناجمة عن العولمة والتطور التكنولوجي المتسارع على المنظومات التعليمية العالمية إعادة هندسة أدوارها، لتتحول المدرسة من فضاء لتلقين المعرفة إلى مؤسسة تنموية تتطلب إدارة استراتيجية واعية تحقق ميزتها التنافسية المستدامة لضمان بقائها وجودة مخرجاتها في بيئة شديدة التنافس (Kasasbeh et al., 2014; Chen et al., 2022; Fatonah, 2023; Park, 2024; Alatoai & Alshahri, 2025; Aerts et al., 2026; Wang, 2026). ويعكس الاهتمام الدولي بالميزة التنافسية للتعليم تنامي أثرها كمدخل أساس في المؤشرات والتقارير الدولية المعنية بقوة الدول الاقتصادي والبشري، مثل تقرير التنافسية العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، وأطر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ونموذج التميز الأوروبي (عيسى، 2020؛ أحمد وآخرون، 2022؛ سعيد والبرواري, 2023؛ Kaleli et al., 2025; Ochola et al., 2025; OECD, 2026). وتؤكد الأدبيات التربوية العالمية أن جودة البناء التنظيمي والقدرات الديناميكية كإدارة المعرفة والمزيج التسويقي تمثل المرتكز الحاسم لتعزيز جاذبية المدارس وتحسين نواتجها الأكاديمية (Stepanus, 2020; Sabarhati et al., 2026; Belina et al., 2026; Mahmud et al., 2026; Marlina et al., 2026).

وفي الدول العربية، تسارعت وتيرة تبني الفكر الاستراتيجي عبر مداخل الجودة الشاملة والتميز المؤسسي واليقظة الاستراتيجية كأدوات لتطوير الخدمة التعليمية ومواجهة قيود الموارد ومقاومة التغيير (صالح ورضوان، 2023؛ الشلبي والغول، 2023؛ الجمل وعيسى، 2025؛ مصطفى، 2025؛ ياسين، 2025). وأثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين المداخل الإدارية الحديثة—كالريادة الاستراتيجية والانغماس الوظيفي وتصميم الوحدات الابتكارية—وبين تعزيز الميزة التنافسية، بما يرفع الروح المعنوية والفاعلية المؤسسية في البيئات التعليمية (أبو الغيث، 2025؛ الأنصاري وحياة، 2025؛ مارش وآخرون، 2025; Muthanna, 2026; Shahat et al., 2026).

وعلى المستوى الوطني في السعودية، حظي التعليم الثانوي برعاية استراتيجية مكثفة منذ إطلاق رؤية المملكة 2030، بهدف تحسين نواتج التعلم وتطوير رأس المال البشري، وهو ما انعكس في تقدم المملكة بمؤشرات التنمية البشرية والتنافسية العالمية للتعليم (اليحيى والعتيبي، 2022؛ وزارة التعليم، 2022؛ الشهراني، 2023). وتضافرت جهود وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب عبر البرنامج الوطني للتقويم المدرسي ومنصة "تميّز" لتصنيف المدارس وتحفيزها نحو الاعتماد والتميز، رغم استمرار بعض التحديات مثل غموض المفهوم وضعف الشراكات الاستراتيجية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023؛ الشايب، 2024؛ الدوسري وآخرون، 2024). وفي ظل هذه التحولات، تؤكد البحوث الوطنية دور القيادة الرقمية والتحويلية والمناعة التنظيمية في تمكين المدارس الثانوية من التعافي وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة بأبعاد الجودة والإبداع والمرونة (المحمدي، 2025؛ البدري والحريري، 2025؛ ذاكر، 2025؛ الطويل والقرعان، 2026؛ السياري والغامدي، 2026).

وانطلاقًا من هذا الحراك، تقدم هذه الدراسة مراجعة نظرية تحليلية تتجاوز التوصيف المحدود، نحو تفكيك ونقد الأطر الفكرية الحاكمة للميزة التنافسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المدارس الثانوية السعودية؛ وصولًا إلى صياغة رؤية محكمة ترتكز على المعايير الدولية المستحدثة وتلبي متطلبات التحول الوطني المستدام.

1-2-مشكلة الدراسة (Study Problem)

تتحدد مشكلة الدراسة في وجود فجوة أدائية وتطبيقية بالمدارس الثانوية السعودية بين الطموحات الرسمية للتحول الرقمي ومنصة "تميز" الرقمية، وبين واقع الممارسة الإدارية التنافسية؛ حيث أشارت دراسة المحمدي (2025) إلى ندرة الأبحاث الموجهة نحو التنافسية في المدارس الحكومية، في حين رصدت دراسة الدوسري وآخرين (2024) معوقات جوهرية تحد من استثمار الموارد البشرية والتقنية لتوليد تميز حقيقي. ويؤكد الباحثون أن غياب بيئات التعلم الرقمية القائمة على مهارات التفكير الحاسوبي والتعلم المنظم ذاتياً—والتي ناقش تدني فاعليتها محلياً كل من الشهراني (2023) والشايب (2024)—يضعف من القدرة التنافسية للمدارس، ويحجم مؤشراتها في منصات التقويم الوطنية، مما يبرز حاجة ماسة لإعادة هندسة النظم الإدارية بما يتجاوز التحسينات الجزئية التقليدية.

وأمام هذه التحديات، يتبلور قصور واضح في تبني أطر عالمية تفسر كيفية ترجمة الأداء التنظيمي إلى مخرجات تحصيلية نوعية، مما يستوجب فحصاً تحليلياً متعمقاً للمدرسة في ضوء مقياسين مرجعيين؛ أولهما معيار (ISO 21001:2018) القائم على دورة التحسين المستمر (PDCA) والتفكير القائم على المخاطر، وثانيهما مقاييس التميز المعرفي الحياتي لبرنامج تقييم الطلاب الدولي (OECD, 2026). وتسعى الدراسات السعودية الحديثة كدراستي البدري والحريري (2025) والسياري والغامدي (2026) إلى معالجة هذا الخلل بربط التنافسية بأنماط القيادة المرنة والذكية؛ ولذا تنهض الدراسة الحالية بوصفها مراجعة نظرية تحليلية لتفكيك الأدبيات ونقدها، وصولاً إلى بناء رؤية تحسينية مقترحة تستند إلى معايير (ISO) و(PISA) الدوليين وتتكامل مع منصة "تميز" الوطنية للارتقاء بجودة المخرجات وتنافسيتها.

1-3-أسئلة الدراسة

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وما العوامل المؤثرة فيها؟
2. ما طبيعة العلاقة بين الميزة التنافسية وأداء المعلمين والتحصيل العلمي للطلبة في ضوء الوثائق العالمية؟
3. ما متطلبات تحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وفقا للمعايير العالمية؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة لتحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية وفقاً للمعايير العالمية من خلال الآتي:

1. التعرف على واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وأبرز العوامل المؤثرة فيها.
2. تشخيص طبيعة العلاقة بين الميزة التنافسية والتحصيل العلمي للطلبة في ضوء الوثائق العالمية.
3. استقصاء متطلبات تحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وفقا للمعايير العالمية.

1-5-أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها؛ حيث يتوقع الباحثون أن تفيد نظرياً وتطبيقياً، كالآتي:

- **الأهمية النظرية:**
  - تأسيس إطار نظري منهجي يربط الميزة التنافسية بالتحصيل الدراسي وفق المعايير العالمية المعاصرة.
  - إثراء المكتبة العربية ببحث تكاملي يدمج المعايير الدولية بالبيئة التعليمية السعودية لتحقيق الجودة.
- **الأهمية التطبيقية:**
  - تشخيص واقع الميزة التنافسية بالمدارس لتقديم حلول إجرائية تسهم في رفع مستويات التحصيل.

- تزويد متخذي القرار بآليات قيادية ذكية ومبتكرة لتوظيفها في صياغة الخطط التعليمية الاستراتيجية.
- تفعيل المعايير العالمية (ISO؛ PISA) للتكامل مع "تميز" لبناء نظام تقويم مدرسي متكامل ومستدام.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس لتمكينهم من قيادة التحول التنافسي وتحسين التحصيل.
- توجيه المعلمين لتطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تدعم التفكير الناقد للطلاب وتزيد تحصيلهم العلمي.
- تمكين القيادات من استثمار الموارد المدرسية المتاحة بفاعلية لتحقيق كفاءة الإنفاق والتميز المؤسسي.
- توفير قاعدة بيانات تفصيلية تمكن الباحثين من إجراء دراسات مستقبلية حول جودة التعليم.

1-6-حدود الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: الميزة التنافسية في الأدبيات السابقة (والميزة التنافسية، العوامل المؤثرة فيها، تأثير الميزة التنافسية في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب، ومعوقات الميزة التنافسية، ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية).
- **الحدود المكانية**: مدارس التعليم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: تم الاستفادة من أحدث الدراسات المنشورة بعد صدور الرؤية (2018-2026).

1-7-مصطلحات الدراسة

- **الميزة التنافسية:** تعرف في المدارس بأنها: " قدرة المدرسة على التفوق في الأداء وصياغة الاستراتيجيات التي تمكنها من التغلب على المشكلات الداخلية الخاصة بها والاستغلال الأمثل لكافة مواردها البشرية والمادية والمالية بتكلفة أقل وفاعلية أفضل بهدف إنجاز أنشطتها بشكل يحقق لها قيمة أفضل من منافسيها والحصول على مركز تنافسي أفضل" (صالح ورضوان، 2023، ص.337).
  - وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "قدرة المدارس الثانوية السعودية على استخدام مواردها وقدراتها بكفاءة، وفاعلية تطبيقها لاستراتيجيات تمكنها من استثمار الفرص، وقادرة على مواجهة المعوقات الداخلية والخارجية وتحقيق رغبات المستفيدين بشكل يميز مخرجاتها".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة/Theoretical Framework and Literature Review

2-1-الإطار النظري/Theoretical Framework

2-1-1-واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية و أبرز العوامل المؤثرة فيها

شهد مفهوم الميزة التنافسية تطورًا ملحوظًا في الأدبيات الإدارية والتربوية؛ إذ انتقل من التركيز على الموارد والإمكانات الداخلية إلى تبني منظور استراتيجي يربط بين جودة الأداء، والابتكار، والاستدامة، وقدرة المؤسسة التعليمية على تقديم قيمة مضافة للمستفيدين. فقد ربطت الأدبيات المبكرة الميزة التنافسية بكفاءة استثمار الموارد البشرية والمادية والمعرفية، وعدّتها مصدرًا لتحقيق التفوق المؤسسي (الهلالي، 2019؛ الخوالدة، 2020؛ أبو بكر، 2022)، بينما وسعت دراسات لاحقة المفهوم ليشمل جودة الخدمات التعليمية، والقيمة المدركة لدى المستفيدين، وبناء الثقة المجتمعية، باعتبارها مؤشرات تعكس قدرة المدرسة على التميز والمحافظة على مكانتها التنافسية (محمد وآخرون، 2020). أما الأدبيات الحديثة فقد اتجهت إلى النظر إلى الميزة التنافسية بوصفها منظومة ديناميكية تقوم على التخطيط الاستراتيجي، والابتكار الإداري والتقني، والاستدامة المؤسسية، بما يمكن المدارس من الاستجابة للمتغيرات المتسارعة

وتحقيق التفوق المستدام (الفحيلة والكرود، 2024؛ البدري وحريري، 2025؛ Zainul et al., 2026). ويعكس هذا التطور انتقال الفكر الإداري من التركيز على امتلاك الموارد إلى حسن توظيفها لإنتاج قيمة تعليمية مستدامة.

وتشير الأدبيات إلى أن واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية يرتبط بعوامل كثيرة؛ تشمل جودة الخدمات التعليمية، والتخطيط الاستراتيجي، والابتكار، ورضا المستفيدين، واستثمار الموارد بكفاءة، حيث تتكامل في تعزيز الأداء المؤسسي وتحسين صورة المدرسة وزيادة قدرتها على المنافسة (الهلالي، 2019؛ محمد وآخرون، 2020؛ الفحيلة والكرود، 2024؛ البدري وحريري، 2025). كما أظهرت دراسات سعودية أن المدارس التي تتبنى ممارسات القيادة الاستراتيجية، وإدارة المعرفة، والتحسين المستمر، تحقق مستويات أعلى من التميز المؤسسي مقارنة بالتقليدية، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات العالمية التي تنظر إلى الميزة التنافسية باعتبارها نتاجًا لتكامل القيادة والابتكار وجودة التعليم.

وتجمع الدراسات أن الميزة التنافسية تتأثر بعدة عوامل وأهمها: **1-العوامل القيادية**، مثل القيادة الاستراتيجية، والتخطيط، واتخاذ القرار، وتمكين العاملين، **2-العوامل التنظيمية:** الثقافة التنظيمية، وإدارة المعرفة، والشراكات المجتمعية، ونظم الجودة. 3-**العوامل البشرية** (الكفايات المهنية، التنمية المستدامة، الدافعية)، 4-**العوامل التقنية:** توظيف التقنيات الرقمية والابتكار، وتطوير البنية التقنية، بما يدعم تحسين الأداء المؤسسي واستدامة التميز (الخوالدة، 2020؛ أبو بكر، 2022؛ الفحيلة والكرود، 2024؛ البدري وحريري، 2025؛ Zainul et al., 2026).

كما تؤكد الأدبيات أن الميزة التنافسية لا تقتصر على تحقيق التفوق الآني، وإنما تمثل مدخلًا استراتيجيًا لضمان استدامة الأداء المؤسسي، وبناء السمعة التنظيمية، واستشراف المستقبل، وتعزيز المرونة، ورفع كفاءة المدرسة في مواجهة المتغيرات، وهو ما يجعلها أحد المرتكزات الرئيسة لتطوير المؤسسات التعليمية في البيئات التنافسية (أكبر، 2017؛ القحطاني، 2019؛ عمري، 2020؛ Arizal et al., 2026؛ Brad et al., 2026). وترتبط هذه الأدوار بخصائص أساسية تتمثل في الاستدامة، والمرونة، والتجديد، والتوافق الاستراتيجي، والنسبية في القياس، وهي خصائص تضمن قدرة المدرسة على المحافظة على مكانتها التنافسية وتحسين أدائها بصورة مستمرة (صالح ورضوان، 2023).

الجدول (1) خلاصة المراجعة للأدبيات حول واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وأبرز العوامل المؤثرة فيها

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	انعكاساته على المدارس الثانوية السعودية
تطور المفهوم	انتقل مفهوم الميزة التنافسية من التركيز على الموارد والإمكانات إلى الجودة، والابتكار، والاستدامة، والقيمة المضافة للمستفيدين (الهلالي، 2019؛ الخوالدة، 2020؛ محمد وآخرون، 2020؛ أبو بكر، 2022؛ الفحيلة والكرود، 2024).	يتطلب تطوير المدارس تبني ممارسات استراتيجية تتجاوز الإدارة التقليدية نحو الابتكار والتحسين المستمر، بما يتوافق مع مستهدفات تطوير التعليم في المملكة (البدري وحريري، 2025؛ Zainul et al., 2026).
واقع الميزة التنافسية	ترتبط الميزة التنافسية بجودة الخدمات التعليمية، ورضا المستفيدين، والتخطيط الاستراتيجي، والابتكار، والتميز المؤسسي، بما يعزز قدرة المدرسة على تحقيق قيمة تعليمية مستدامة (الفحيلة والكرود، 2024؛ البدري وحريري، 2025).	تؤكد الدراسات أن تعزيز هذه الأبعاد يسهم في رفع جودة الأداء المدرسي، وتحسين سمعتها، وتعزيز ثقة أولياء الأمور والمجتمع، وزيادة قدرة المدارس على المنافسة محليًا وإقليميًا (محمد وآخرون، 2020؛ Zainul et al., 2026).
العوامل المؤثرة	تتأثر الميزة التنافسية بمجموعة متكاملة من العوامل، تشمل القيادة الاستراتيجية، والثقافة التنظيمية، وإدارة المعرفة، والكفايات البشرية، والتخطيط الاستراتيجي، والتحول الرقمي، والابتكار، والشراكات المجتمعية (الفحيلة والكرود، 2024؛ البدري وحريري، 2025؛ Zainul et al., 2026).	تؤكد الأدبيات أن تطوير القيادات المدرسية، وتمكين العاملين، وتعزيز الثقافة التنظيمية، وبيئة داعمة للابتكار، والاستثمار في التقنيات، تمثل مرتكزات رئيسة لبناء ميزة تنافسية مستدامة في المدارس الثانوية السعودية (أبو بكر، 2022؛ البدري وحريري، 2025).
الأهمية والخصائص	تحقق الميزة التنافسية الاستدامة، والمرونة، والسمعة المؤسسية، والتجديد، والتوافق الاستراتيجي، يعزز قدرة المدرسة على مواجهة التحديات وتحقيق التميز المؤسسي (عمري، 2020؛ صالح ورضوان، 2023؛ Arizal et al., 2026؛ Brad et al., 2026).	تعد الميزة التنافسية إطارًا لتطوير المدارس، وتحسين الأداء، واستدامة التميز، وتهيئة المؤسسات التعليمية لمواجهة تحديات التعليم المعاصرة (صالح ورضوان، 2023؛ Arizal et al., 2026؛ Brad et al., 2026).

يتضح من استعراض محتويات الجدول (1) أن مفهوم الميزة التنافسية انتقل من التركيز على الموارد والإمكانات إلى منظور أشمل يقوم على القيادة الاستراتيجية، الابتكار، جودة العمليات، والاستدامة المؤسسية. وتكشف الدراسات عن توافق بين الأدبيات العربية والدولية في تحديد العوامل الرئيسة لبناء الميزة التنافسية؛ غير أن البحوث السعودية ركزت بدرجة أكبر على تشخيص واقع الممارسة والعوامل التنظيمية، بينما اتجهت الأدبيات الدولية نحو بناء نماذج تفسيرية تربط بين القيادة، الجودة، والابتكار المؤسسي. وبذلك فتطوير الميزة التنافسية في المدارس السعودية يتطلب رؤية مؤسسية متكاملة ترتكز على القيادة الفاعلة، إدارة المعرفة، التحسين المستمر، والابتكار، وهو ما يشكل الأساس النظري للدراسة الحالية، تمهيدًا لبحث علاقتها بالتحصيل الدراسي والمعايير العالمية في المحاور اللاحقة.

2-1-2 علاقة الميزة التنافسية بأداء المعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة في ضوء الأدبيات والوثائق العالمية

تشير الأدبيات العالمية إلى أن الميزة التنافسية لم تعد تقاس بجودة الأداء فقط، بل بقدرتها على تحسين نواتج التعلم والتحصيل الدراسي (UNESCO, 2024 ؛OECD, 2023). ورغم محدودية الدراسات العربية، فقد أثبتت البحوث الدولية وجود ارتباط إيجابي بين الميزة التنافسية والمخرجات التعليمية عبر القيادة المدرسية، أداء المعلمين، الابتكار، والمناخ المدرسي. وفي السعودية، بينت دراسات (الحجيري وآخرون، 2025؛ Alatoai and Alshahri, 2025؛ شحات وآخرون، 2026) أن توظيف التقنيات الذكية والذكاء الاصطناعي وريادة الأعمال عزز جودة الأداء والتحصيل. كما أوضحت دراسات (Zhu et al., 2025؛ Eryilmaz and Strietholt, 2025؛ Fardiansyah et al., 2026؛ Riaz et al., 2026) أن القيادة المدرسية والدافعية المهنية والثقافة التنظيمية تمثل عوامل رئيسة في تحسين المخرجات التعليمية. وأكدت الأدبيات أن البيئة المبتكرة والقيادة التعليمية الفاعلة (Moriah, 2026؛ Aerts et al., 2026؛ Karadağ and Sertel, 2026؛ Tiruneh et al., 2026) تسهم في رفع التحصيل وتقليص الفجوات. كما بينت دراسات (Baumann and Harvey, 2021؛ Park, 2024؛ Chen and Liao, 2025؛ Chen et al., 2022؛ Pietsch et al., 2025؛ Wang, 2026) أن أثر القيادة والابتكار يختلف باختلاف السياقات الثقافية والتنظيمية، مما يستدعي مواءمة الاستراتيجيات مع الخصائص الوطنية.

الجدول (2) خلاصة المراجعة النقدية للأدبيات حول العلاقة بين الميزة التنافسية وأداء المعلمين والتحصيل الدراسي

المحور	أبرز ما كشفت عنه الدراسات والتقارير العلمية	انعكاساته على المدارس الثانوية السعودية
علاقة الميزة التنافسية بالتحصيل	ترتبط الميزة التنافسية بتحسين التحصيل الدراسي وجودة نواتج التعلم من خلال الابتكار، والبيئات التعليمية الذكية، والتحسين المستمر (الحجيري وآخرون، 2025؛ Alatoai & Alshahri, 2025؛ شحات وآخرون، 2026؛ OECD, 2023؛ UNESCO, 2024).	يستلزم رفع التحصيل توظيف التقنيات الحديثة، وتبني ممارسات تعليمية مبتكرة، وربط التطوير المدرسي بجودة المخرجات التعليمية.
دور وسيط للمعلمين والقيادة	يتوسط أداء المعلمين، والكفاءة الجماعية، والرضا الوظيفي، ودافعية العمل العلاقة بين القيادة المدرسية والتحصيل الدراسي (Zhu et al., 2025؛ Eryilmaz & Strietholt, 2025؛ Fardiansyah et al., 2026؛ Riaz et al., 2026).	يتطلب تحسين التحصيل الاستثمار في التنمية المهنية للمعلمين، وتمكين القيادات المدرسية، وتعزيز بيئة العمل الداعمة للتميز.
البيئة المدرسية التنافسية	تسهم القيادة والمناخ المدرسي، والابتكار في رفع التحصيل وتقليص فجوات التعلم وتحسين جودة المخرجات (Moriah, 2026؛ Aerts et al., 2026؛ Karadağ & Sertel, 2026؛ Tiruneh et al., 2026).	تؤكد الأدبيات أهمية بناء بيئات مدرسية مرنة ومحفزة للابتكار، تدعم التميز الأكاديمي وتكافؤ فرص التعلم.
العوامل المعدلة	تتأثر العلاقة بين الميزة التنافسية والتحصيل بالسياق الثقافي، والدافعية الفردية، والبيئة الاجتماعية، والكفاءة الذاتية، ومستوى التنمية (Chen et al., 2022؛ Park, 2024؛ Chen & Liao, 2025؛ Pietsch et al., 2025؛ Wang, 2026).	يتطلب تطوير المدارس السعودية تبني ممارسات تنافسية تراعي الخصوصية الثقافية، وتدعم الدافعية، وتحقق التوازن بين المعايير العالمية والاحتياجات الوطنية.

يتضح من الأدبيات أن العلاقة بين الميزة التنافسية والتحصيل الدراسي ليست مباشرة؛ بل تقوم على منظومة متكاملة تضم القيادة المدرسية، وأداء المعلمين، والابتكار، والمناخ المدرسي، والسياق الثقافي. وتكشف المراجعة عن

تقارب بين الأدبيات العربية والدولية في تأكيد دور القيادة والابتكار في تحسين مخرجات التعليم، مع تركيز العربية على تشخيص الواقع والعوامل التنظيمية، مقابل توجه الدراسات الدولية إلى بناء نماذج تفسيرية تستند إلى قواعد بيانات واسعة، مثل TIMSS وPISA، لتفسير العلاقة بين التميز المؤسسي والتحصيل الدراسي. ومن ثم، فتطوير الميزة التنافسية في المدارس السعودية يتطلب نموذجًا موائمًا للبيئة المحلية، يربط بين مؤشرات الأداء المدرسي والتحصيل، ويستفيد من المعايير والممارسات العالمية، تمهيدًا للمحور التالي المتعلق بالمعايير الدولية للتميز المؤسسي وجودة التعليم.

2-1-3-متطلبات تحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وفقا للمعايير العالمية

تشير الأدبيات إلى أن الميزة التنافسية لم تعد مرتبطة بالموارد أو جودة الخدمات فقط، بل بقدرة المدرسة على تبني أنظمة مؤسسية قائمة على التحسين المستمر، الابتكار، الحوكمة، والتقويم المبني على الأدلة (أحمد، 2019؛ الخوالدة، 2020؛ الدوسري وآخرون، 2024؛ القصبي، 2024؛ عياش، 2025؛ عباس ومحمد، 2025؛ الغامدي، 2026). وفي السعودية، يمثل نظام الاعتماد ومنصة تميّز إطارًا وطنيًا لبناء ميزة تنافسية بتكامل التقويم الذاتي مع الخارجي وربط النتائج بخطط تحسين مستمر (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025). وتتفق هذه التوجهات مع (ISO, 2018) الذي يركز على دورة التحسين المستمر (PDCA) وإشراك أصحاب المصلحة، ومع (OECD, 2025) الذي يقيس جودة المخرجات عبر الكفايات العلمية والتفكير النقدي. ويكشف التكامل بين تميّز، (ISO, 2018)، و(OECD, 2025) أن بناء الميزة التنافسية يتطلب منظومة تربط بين جودة الإدارة، العمليات التعليمية، والتحصيل لتحقيق تميز مؤسسي وتنافسية عالمية.

الجدول (3) خلاصة المراجعة التحليلية لمتطلبات تحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية في ضوء المعايير العالمية

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	الاستفادة في المدارس السعودية
استراتيجيات بناء الميزة التنافسية	ترتكز على التحول الرقمي، والابتكار، والاستجابة الرشيقة، والشراكات، والتحسين المستمر، إلى جانب التميز المؤسسي (أحمد، 2019؛ الخوالدة، 2020؛ الدوسري وآخرون، 2024؛ القصبي، 2024؛ عياش، 2025؛ عباس ومحمد، 2025؛ الغامدي، 2026).	يتطلب تعزيز التنافسية تطوير الممارسات الإدارية والتعليمية، وتوظيف التقنيات الحديثة، وبناء شراكات داعمة للتحسين المستدام.
الإطار الوطني (منصة تميز)	يعتمد على التقويم الذاتي والخارجي، والاعتماد المدرسي، وتحليل مؤشرات الأداء، وربط نتائج التقويم بخطط التحسين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025).	يمثل المدخل الوطني لتعزيز الجودة، ورفع كفاءة الأداء، وترسيخ ثقافة التحسين المستمر في المدارس الثانوية.
المعايير العالمية المرجعية	يركز ISO 21001:2018 على إدارة الجودة وفق دورة (PDCA)، بينما يقيس PISA 2026 جودة المخرجات والكفايات التطبيقية والمهارات المستقبلية (OECD, 2026؛ ISO, 2018).	يقتضي التطوير مواءمة أنظمة الجودة بمؤشرات دولية، وربط الإدارة بتحسين التحصيل الدراسي والمهارات الحياتية.

تتفق الأدبيات على أن الميزة التنافسية المستدامة لا تتحقق من خلال تبني استراتيجيات إدارية منفردة، وإنما عبر منظومة متكاملة تجمع بين الحوكمة المؤسسية، والتحسين المستمر، والاعتماد المدرسي، وقياس جودة المخرجات وفق معايير دولية. وفي هذا الإطار، تمثل **منصة "تميز"** الأساس الوطني لتقويم الأداء، بينما يوفر **ISO 21001:2018** إطارًا لإدارة الجودة، ويقدم **PISA 2026** مؤشرات مرجعية لقياس التحصيل والكفايات المستقبلية. ومن ثم، فإن التكامل بين هذه المرجعيات يمثل الأساس العلمي لبناء الرؤية المقترحة لتحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية، وربطها بجودة التحصيل الدراسي وفق أفضل الممارسات العالمية.

2-الدراسات السابقة/ Literature Review

يستعرض الباحثون عشرات الدراسات السعودية والعربية والعالمية التي تناولت الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية يتم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

2-2-1-دراسات تناولت و اقع الميزة التنافسية والعوامل المؤثرة فيها

تباينت الدراسات السعودية في استكشاف واقع الميزة التنافسية ومحدداتها التنظيمية؛ إذ بينت دراسة (المحمدي، 2025) أن إدارة المعرفة تؤدي دورًا مرتفعًا في تعزيز التنافسية بأبعاد الجودة والبيئة التنظيمية، مع فروق تعزى للمهنة والخبرة. وتكاملت معها دراسة (البدري والحريري، 2025) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة الريادية والميزة التنافسية في المدارس الأهلية بجدة. وفي السياق ذاته، أوضح (ذاكر، 2025) أن المناعة التنظيمية تسهم في تمكين المدارس الثانوية من مواجهة التحديات وتحسين أدائها، بينما كشفت دراسة (الشايب، 2024) أن القيادة الرقمية رفعت مستوى الابتكار والجودة خصوصًا لدى ذوي الخبرة والمؤهلات العليا. وعلى مستوى التعليم العالي، أثبتت دراسة (الشهراني، 2023) أثر المرونة الاستراتيجية في تميز الأداء بجامعة الباحة، فيما بينت دراسة (اليحيى والعتيبي، 2022) أن القيادة التحويلية ترتبط إيجابيًا بالميزة التنافسية في المدارس الثانوية.

وفي الدول العربية، أبرزت دراسة (مثنى، 2026) في اليمن أن اليقظة الاستراتيجية ترتبط بدرجة عالية بالميزة التنافسية، بينما أكدت دراسات (أبو الغيث، 2025؛ Marsh et al., 2025) أثر التميز المؤسسي في تعزيز التنافسية بمعامل تأثير قوي. وفي مصر، أوضحت دراسة (مصطفى، 2025) أن المرونة الاستراتيجية ترفع الأداء المؤسسي رغم عوائق الموارد، بينما بينت دراسة (الجمل وعيسى، 2025) في فلسطين أن الانغماس الوظيفي يرتبط إيجابيًا بالميزة التنافسية مع ضعف في بعد التفاني. وفي الكويت، أظهرت دراسة (الأنصاري وحياة، 2025) أن الاستقلالية الإدارية تتصدر أبعاد التنافسية مع فروق تعزى للجنس والخبرة. وفي العراق، أكد (سعيد والبرواري، 2023) أن الحوكمة والتميز الفكري يعززان الأداء التنافسي، بينما بينت دراسة (الشلبي والغول، 2023) في الأردن أن المدارس الخاصة حققت مستويات مرتفعة من التنافسية في الجودة والاستجابة والموارد.

وعالميا، أوضحت دراسة (Mahmud et al., 2026) في إندونيسيا أن الهوية المؤسسية والمزيج التسويقي يعززان التنافسية المستدامة، فيما بينت دراسة (Belina et al., 2026) في إثيوبيا أن الاستثمار في البنية التحتية والقيادة التشاركية يرفع جودة التعليم. وأكدت دراسة (Marlina et al., 2026) أن التحول الرقمي فرض استراتيجيات ديناميكية قائمة على البيانات، بينما أوضحت دراسة (Sabarhati et al., 2026) أن الثقافة المدرسية تمثل آلية وسيطة رئيسة لتأثير القيادة بنسبة 70.5%. كما بينت دراسة (Osegbue et al., 2025) أن قيادة الرؤية وإدارة الموارد ركيزتان للتنافسية في الدول النامية، وأثبتت دراسة (Gurr et al., 2025) في أستراليا أن القيادة الناجحة يمكن نمذجتها كنظام مفتوح مرن، فيما أوضح (Stepanus, 2020) أن الذكاء التنافسي يعزز الاستدامة ويوجه الطاقات الداخلية للمؤسسة.

ويتبين أن الدراسات السعودية والعربية ركزت على ربط الميزة التنافسية بمتغيرات قيادية مستقلة (كالقيادة الريادية، الرقمية، التحويلية، والتميز الإداري)، بينما ندرت الدراسات التي تناولت واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية مع الموازنة بين العوامل الداخلية والمؤشرات العالمية. أما الدراسات الدولية فركزت على بناء أطر استراتيجية وتسويقية، لكنها لم ترصد بعمق واقع التنافسية في البيئات التي تشهد تحولات رؤيوية شاملة مثل السعودية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته عبر مواءمة المؤشرات العالمية مع خصوصية المدرسة السعودية.

2-2-2-دراسات تناولت فو ائد الميزة التنافسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

تكشف الأدبيات العربية عن ندرة الأبحاث التي ربطت مباشرة بين الميزة التنافسية والتحصيل الدراسي في التعليم الثانوي، إلا أن بعض الدراسات المحلية والعربية والعالمية تقدم مؤشرات واضحة. ففي السعودية، أوضحت دراسة (الحجيري وآخرون، 2025) أن المدرسة الذكية ترفع جودة الأداء والتحصيل عبر دمج التقنيات التفاعلية، بينما هدفت دراسة (Alatoai & Alshahri, 2025) إلى تطوير مقياس للتعلم الذاتي المدعوم بالذكاء الاصطناعي، مؤكدة أثر

التطبيقات الذكية في تعزيز الأداء الأكاديمي والتنافسية الرقمية. وفي سلطنة عمان، بينت دراسة (شحات وآخرون، 2026) أن دمج ريادة الأعمال مع نظرية TRIZ في وحدات تعليمية لطلاب الصف العاشر عزز التفكير الإبداعي ومهارات المستقبل، مع تفوق الإناث، مما انعكس إيجابياً على الأداء والميزة التنافسية بما يخدم رؤية عمان 2040.

أما عالمياً، فقد ربطت دراسات متعددة بين المناخ التنافسي والتحصيل. ففي الصين، أوضحت دراسة (Chen & Liao, 2025) أن التنافسية الفردية والمناخ المدرسي التنافسي يعززان الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي، بينما أكدت دراسة (Zhu et al., 2025) أثر القيادة غير المباشر في التحصيل عبر الكفاءة الجماعية للمعلمين. كما كشف التحليل البعدي لـ (Pietsch et al., 2025) في 75 دولة أن العلاقة بين القيادة والتحصيل تتباين بحسب السياقات الثقافية والتنمية البشرية، فيما أوضحت دراسة (Eryilmaz & Strietholt, 2025) باستخدام بيانات TIMSS أن دعم القيادة يرتبط برضا المعلمين وأداء الطلاب في العلوم والرياضيات. وفي نيجيريا، أثبتت (Moriah, 2026) وجود ارتباط طردي قوي بين القيادة والتحصيل الأكاديمي. وفي رواندا، أوضحت دراسة (Tiruneh et al., 2026) أن جودة التدريس ترتبط مباشرة بتقدم الطلبة. أما في إندونيسيا، فقد بينت دراسة (Fardiansyah et al., 2026) أن دافعية المعلمين تؤثر كلياً في الأداء الأكاديمي والتميز المؤسسي، بينما في باكستان أكدت دراسة (Riaz et al., 2026) أن ممارسات المدراء تعزز التحصيل عبر المناخ الإيجابي.

كما أوضحت دراسة (Aerts et al., 2026) في 69 دولة أن البيئات التنافسية تقلص فجوة التحصيل وتزيد من إيجابية التصورات الذاتية للطلاب من خلفيات اقتصادية ضعيفة. وفي تحليلات واسعة، كشف الميتا تحليل لـ (Karadağ & Sertel, 2026) عبر 348 بحثاً أن القيادة التربوية تمتلك أثراً مباشراً في تحصيل الطلبة، خاصة في الثقافات الجمعية. أما دراسة (Park, 2024) في 57 دولة فأكدت العلاقة الطردية بين تنافسية الطالب والتحصيل مع دور السياق الثقافي كمتغير معدل. وفي مقارنة بين ألمانيا وتايبيه، أوضحت دراسة (Chen et al., 2022) أن قدرة القيادة على التنبؤ بالتحصيل تختلف باختلاف البيئة التعليمية. وختاماً، أثبتت دراسة (Baumann & Harvey, 2021) في أستراليا أن الطلبة المتفوقين يتصفون بمستويات مرتفعة من التنافسية والدافعية الداخلية.

وباستقصاء الفجوة البحثية نجد أن الدراسات السعودية والعربية تنحصر في ثلاثة أبحاث فقط، مما يكشف عن نقص واضح في الدراسات التي تقيس مباشرة العلاقة بين الميزة التنافسية والتحصيل الدراسي في المدارس الثانوية الحكومية السعودية. أما عالمياً، ورغم الزخم الكبير في ربط القيادة والتنافسية بالتحصيل عبر قواعد بيانات مثل PISA وTIMSS، فإن معظم الدراسات أغفلت فحص العلاقة المباشرة بين أبعاد الميزة التنافسية المدرسية والتحصيل الفعلي للطلاب في السياق السعودي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى سدّه كمساهمة علمية أصيلة.

2-2-3-دراسات تناولت تطوير الميزة التنافسية ومتطلباتها في ضوء المعايير العالمية

اتجهت الأدبيات السعودية نحو رسم متطلبات تطويرية للأداء التنافسي وفق المعايير العالمية؛ إذ حللت دراسة (الطويل والقرعان، 2026) التوجهات التعليمية العالمية وأثرها في السياسات الوطنية، كاشفة عن معوقات إدارية تحد من المرونة، مما يفرض تبني القيادة الإبداعية وسلاسة السياسات لمواءمة سوق العمل الدولي. وفي إطار التصنيفات العالمية، أوضحت دراسة (السياري والغامدي، 2026) أن الجامعات تواجه صعوبات مرتفعة في تحقيق التنافسية وفق معايير (QS)، مما يستدعي استراتيجيات عاجلة للتغلب عليها. كما قدمت دراسة (العودة وآخرون، 2024) رؤية لتطوير التنافسية بالمدارس الثانوية عبر القيادة الرقمية، مبرهنة على معوقات ميدانية كضعف التدريب التكنولوجي، وموصية بإنشاء منصات تفاعلية وورش عمل.

وعربياً، ركزت الدراسات- جميعها مصرية- (ياسين، 2025) على التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتنافسية بجامعة أسوان، مؤكدة دوره في رفع كفاءة القيادات ومكانة المؤسسة. وأثبتت دراسة (صالح ورضوان، 2023) أن الاستثمار

الأمثل للموارد البشرية والمالية والمعرفية يضمن جودة المخرجات واستمرارية المؤسسة. كما سعت دراسة (أحمد وآخرون، 2022) لتعزيز تنافسية المدارس الخاصة بمحافظة سوهاج عبر الريادة الاستراتيجية، كاشفة عن ضعف المشاركة في اتخاذ القرار، واقترحت نموذجًا لتفعيل آليات الريادة. واختتمت دراسة (عيسى، 2020) بمدارس دمياط أن التطوير يرتكز على التدريب المستمر وصقل الكفايات المهنية للهيئة التدريسية.

وعالميًا، برز تقرير (OECD, 2026) ويقيس مهارات التنافسية العلمية والرقمية لطلبة بعمر 15 سنة– بعدة دول منها السعودية، مؤكداً أن الاستدامة ترتبط بالتعلم المنظم ذاتياً وتوظيف التفكير الحاسوبي لحل المشكلات المعقدة. وفي اليونان، أوضحت دراسة (Kaleli et al., 2025) أن إدارة الجودة الشاملة وفق نموذج (EFQM) تعزز التنافسية عبر التقييم الذاتي للقائد والشراكات المجتمعية والمقارنة المرجعية. وفي كينيا، أثبت (Ochola et al., 2025) أن جودة الخدمة التعليمية تفسر 67% من القدرة التنافسية للمدارس الثانوية، مما يجعلها متطلباً أساسياً للبقاء والتميز المؤسسي.

وبالتركيز على الفجوة البحثية؛ يتبين أن الدراسات العربية قدمت خططًا تطويرية بالاعتماد على مداخل تقليدية، إلا أنها لم تصغ رؤية مخصصة للبيئة السعودية تجمع بين التحول الرقمي والتنافسية المعرفية والتحصيل الدراسي كبنية واحدة. وعلى الجانب العالمي، ورغم أهمية الأطر الحديثة مثل (OECD, 2026) و(EFQM)، إلا أن المكتبة التربوية تفتقر إلى رؤية إجرائية موحدة لتطوير الميزة التنافسية في المدارس الثانوية الحكومية السعودية وفق تلك المعايير، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى صياغته كإضافة أصيلة.

2-2-4-التعقيب على الدراسات السابقة

- **أوجه التشابه والاختلاف بين الحالية والدراسات السابقة:** تلتقي الدراسة الحالية مع الأدبيات السعودية والعربية والعالمية في اتخاذ أبعاد الميزة التنافسية وتطوير التعليم الثانوي منطلقاً موضوعياً لها كدراسة (Belina et al., 2026; Ochola et al., 2025; Mahmud et al., 2026)، كما تتشابه مع بعض المراجعات والأطر الفكرية العالمية في التركيز على البناء المفاهيمي للعوامل القيادية والتنظيمية الحاكمة لتنافسية المدارس مثل (Osegbue et al., 2025; Sabarhati et al., 2026). وفي المقابل، تختلف الدراسة الحالية جوهرياً في طبيعتها المنهجية؛ فبينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على جمع البيانات الميدانية الكمية أو التتبع الإحصائي لنتائج الاختبارات الدولية كدراسات (Aerts et al., 2026; Moriah, 2026; Wang, 2026; Chen & Liao, 2025)، تنفرد دراستنا بكونها مراجعة نظرية تحليلية متعمقة، تسعى لتفكيك ونقد الأدبيات المتناثرة لإعادة صياغة العلاقة الارتباطية بين التنافسية والتحصيل ضمن إطار فكري ونظري متكامل يناسب خصوصية السياق التعليمي السعودي.
- **مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة والفجوة البحثية:** أسهمت مراجعة الأدبيات في بناء مصفوفة التحليل النظري لهذه الدراسة، وتحديد المتغيرات الحاكمة لأبعاد الميزة التنافسية، بجانب الاستفادة من التصنيفات والمعايير الدولية الواردة في دراسات (OECD, 2026; Kaleli et al., 2025) لدعم البناء الفكري للمؤشرات المرجعية. وتتبلور الفجوة البحثية بوضوح في ندرة المراجعات النظرية التحليلية—السعودية والعربية—التي تتجاوز الوصف السطحي إلى التفكيك النقدي للعلاقة بين الأداء التنافسي ونواتج التعلم، حيث ركزت الأبحاث كدراسة (Marlina et al., 2026; Zhu et al., 2025) على قياس الواقع الإداري كمياً، في حين أغفلت دراسات أخرى كـ(Pietsch et al., 2025; Eryilmaz & Strietholt, 2025; Park, 2024) بناء أطر نظرية تفسر كيف تترجم المتغيرات التنافسية إلى تحصيل دراسي فعلي، وهو ما تسده الحالية تحليلياً.
- **ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية والتطبيقية:** تتميز الحالية بأصالتها كمراجعة نظرية تحليلية تقدم نموذجاً مفاهيمياً مفسراً وغير مسبوق يربط محددات الميزة التنافسية بمخرجات التحصيل الأكاديمي في المدارس

الثانوية السعودية، مستندةً إلى مواءمة نقدية مع المعايير العالمية (OECD, 2026; Kaleli et al., 2025). وتتمثل الإضافة العلمية والتطبيقية في تقديم خارطة طريق نظرية ورؤية تحسينية مقترحة تسد الفراغ المفاهيمي في المكتبة التربوية العربية، وتزود صناع القرار والباحثين بإطار مرجعي محكم يدعم التحول الاستراتيجي للتعليم الثانوي، بالاستفادة من الرصد التحليلي لمتغيرات المناخ التنافسي والبيئات الرقمية المتقدمة المعالجة في دراسات (Gurr et al., 2025; Riaz et al., 2026; Baumann & Harvey, 2021; Stepanus, 2020; Chen et al., 2022).

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها/Materials and Methods

3-1-منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة منهجية المراجعة المنهجية والنقدية للأدبيات (Systematic and Critical Literature Review)، مسترشدةً ببروتوكول تقارير المراجعة المنهجية المفضلة (PRISMA Framework). جرى تطبيق هذا المنهج لفحص وتحليل الوثائق والأدبيات المحلية والإقليمية والدولية المعنية بالميزة التنافسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، بهدف تفكيك الفجوات التنظيمية، واستخلاص التوجهات المعاصرة لبناء رؤية إجرائية لتطوير التنافسية في المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية ويُعد هذا النوع من الدراسات مناسبًا عند استهداف بناء رؤية تفسيرية شاملة حول ظاهرة تربوية معقدة متعددة الأبعاد مثل الميزة التنافسية (Bowen, 2009). وفقا للمعايير العالمية.

3-2. استراتيجية البحث والتقصي (Search Strategy)

أجرى الباحثون حصرا مسحياً منظماً ومقيداً زمنياً للوثائق والدراسات في أبرز قواعد البيانات الأكاديمية وهي:

- قواعد البيانات الدولية: (Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar).
- قواعد البيانات العربية والإقليمية: (دار المنظومة، منصة معرفة، شبكة شمعة، بنك المعرفة المصري) لضمان شمولية التغطية للسياقين المحلي والإقليمي.
- تم استخدام الكلمات المفتاحية بالعربية والإنجليزية بالتكامل مع الروابط المنطقية (Boolean Operators) كما يلي:

1. العربية: (الميزة التنافسية؛ التنافسية التعليمية؛ التحصيل الأكاديمي؛ مخرجات التعلم؛ المدارس الثانوية OR التعليم الثانوي؛ رؤية تطويرية؛ معايير عالمية؛ المملكة العربية السعودية).
2. الإنجليزية: (Competitive Advantage; Educational Competitiveness; Academic Achievement; Learning Outcomes; Secondary Schools; High Schools; Developmental Vision; Global Standards; Saudi Arabia).

3-3. تحديد الحالات والوثائق المرجعية (Case & Document Selection)

لأغراض المقارنة المعيارية (Benchmarking) واستخلاص المتطلبات العالمية، جرى اختيار (80) وثيقة ودراسة مرجعية حديثة، من بينها (10) دراسات تطبيقية ونماذج لسياسات تعليمية من دول ومناطق متباينة جغرافياً وثقافياً (تجمع بين اقتصادات ريادية متقدمة واقتصادات ناشئة). تم الاختيار عبر العينة القصدية (Purposive Sampling) لضمان تنوع النماذج الإدارية، وتوفير فهم شامل لكيفية بناء التنافسية المدرسية، وتحسين التحصيل الدراسي، وتكييف الأدوات التنظيمية مع الخصوصية الثقافية للمملكة.

3-4. محددات الشمول والاستبعاد (Inclusion and Exclusion Criteria)

لضبط اتساق وموثوقية المواد الخاضعة للتحليل، طُبقت المعايير التالية:

الجدول (4) معايير التصفية والفرز

معايير الشمول (Inclusion)	معايير الاستبعاد (Exclusion)
1. التركيز على التنافسية التعليمية والمدرسية بالمرحلة الثانوية	1. الدراسات غير التعليمية أو بيئات التدريب غير النظامي.
2. البحوث الميدانية والوثائق الرابطة بين التنافسية والتحصيل.	2. الأبحاث التي ركزت على التعليم الجامعي والعالي فقط.
3. المقالات الصادرة باللغتين العربية أو الإنجليزية (2016-2026)	3. دراسات تفتقر للعمق المنهجي أو لا تعرض مؤشرات واضحة.

3-5. تقييم الجودة وإجراءات التصفية (Quality Appraisal & Flowchart)

تم تقييم الدراسات المختارة باستخدام أداة تقييم المناهج المختلطة (Mixed Methods Appraisal Tool - MMAT) للتأكد من الملاءمة المنهجية وجودة البيانات. وتطبيقا لإطار (PRISMA)، تمت تصفيتها عبر أربع مراحل وكالآتي:

أ. تحديد الهوية (Identification): حصر كافة الدراسات المسترجعة من قواعد البيانات (N = 290).

ب. الفحص الأولي (Screening): استبعاد المكررات وفحص العناوين والملخصات (N = 150).

ج. تقييم الأهلية (Eligibility): قراءة النصوص الكاملة ومطابقتها بمحددات القبول والاستبعاد (N = 60).

د. الشمول النهائي (Inclusion): الاستقرار على (80) دراسة ووثيقة مرجعية خضعت للتحليل النقدي الشامل.

3-6. ضمان الصدق والثبات والموثوقية (Trustworthiness and Validity)

اعتمد الباحثون ثلاثة تدابير علمية لضمان سلامة ومصداقية المخرجات:

أ. **استبعاد الأدبيات الضعيفة:** حظر الاعتماد على الرسائل غير المنشورة، أو البحوث غير المحكمة، أو المؤتمرات الضعيفة علمياً، وحصر الشمول في أوعية نشر مصنفة ومؤثرة.

ب. **التثليث المنهجي (Methodological Triangulation):** جرت مقارنة التقاطعات والمؤشرات المستخلصة من الأبحاث الأكاديمية مع السياسات والأطر الرسمية الصادرة عن المنظمات الدولية (مثل OECD 2026) والوزارية الوطنية لضمان واقعية النتائج وموثوقيتها.

ج. **تحكيم الخبراء ومراجعة النظراء (Expert Review):** عُرِضت الرؤية التحسينية على لجنة تضم (3) أساتذة وخبراء متخصصين في الإدارة التربوية وسياسات التعليم، لضبط الاتساق الإجرائي وتقليص التحيز الذاتي

4-النتائج والمناقشة/Results and Discussion

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: " ما واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وما أبرز العوامل المؤثرة فيها، وفقًا لنتائج الدراسات الحديثة؟ وللإجابة تم الآتي:

4-1-1-النتائج المتعلقة بو اقع الميزة التنافسية في المدارس السعودية وفقاً للدراسات الحديثة:

في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030 ومنصات التقويم الوطنية مثل منصة "تميز"، أولت الأدبيات السعودية الحديثة اهتماماً واسعاً برصد واقع الميزة التنافسية في بيئات التعليم الثانوي بوصفه ركيزة لبناء رأس المال البشري. ومن خلال التحليل التكاملي للأدبيات النظرية والدراسات الوطنية، أمكن استخلاص أبرز المؤشرات المتعلقة بمستوى ممارسة وتحقيق الميزة التنافسية وأبعادها، والتعليق عليها تحليلياً وكما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (5) و اقع الميزة التنافسية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وفق الدراسات الحديثة

البعد/ العامل	أبرز مؤشرات الميزة وفقا للدراسات السعودية السابقة	تعليق الباحثين التحليلي
الجودة والاعتماد	جاءت بمستويات ممارسة مرتفعة، وارتبطت بجهود تطبيق التقويم المدرسي والحصول على الاعتماد المؤسسي. الشايب (2024)، الدوسري وآخرون (2024).	يعكس نجاح الحوكمة الرقمية الوطنية (تميز) في دفع المدارس لاستيفاء معايير الجودة، إلا أن الممارسة لا تزال تركز على الامتثال الشكلي أكثر من تجويد المخرجات.

الابتكار والعمل الإبداعي	تراوحت المؤشرات بين المتوسطة والمرتفعة، وسط فجوات في تبني مهارات التفكير الحاسوبي والأنشطة الإبداعية. الشهراني (2023)، المحمدي (2025).	يشير التفاوت إلى أن البنى الإدارية التقليدية ومركزية الصلاحيات لا تزال تفرض قيوداً تحد من توليد الأفكار الابتكارية التنافسية خارج الأطر المألوفة.
المرونة والتكيف التنظيمي	احتلت مراتب متقدمة، وارتبطت بتوظيف المدارس للمناعة التنظيمية والتعافي من صدمات التكنولوجيا. ذاكر (2025)، السياري والغامدي (2026).	تؤكد النتائج أن المدارس السعودية تمتلك طاقات مرنة جيدة للتعلم التنظيمي، ولكن استدامتها مشروطة بتمكين القيادات وتوسيع اللامركزية.
الكفاءة الرقمية والإنتاجية	أظهرت النتائج كفاءة متوسطة إلى مرتفعة في استخدام الأدوات الرقمية، مع ضعف في توظيفها للتعلم المنظم ذاتياً. الشايب (2024)، البدري والحريري (2025).	البنية التحتية الرقمية ممتازة بدعم الوزارة، لكن الفجوة تكمن في تحويل الرقمية إلى نموذج أداء مستدام يرفع الكفاءة الإنتاجية التعليمية للطلبة.
المناخ التنافسي والمعوقات	كشفت الدراسات عن معوقات مؤثرة كغموض المفهوم، وضعف الشراكات الاستراتيجية والحوافز. اليحيى والعتيبي (2022)، الدوسري وآخرون (2024).	هذه المعوقات تفسر سبب تعثر بعض المدارس الثانوية الحكومية في الانتقال من التحسين الجزئي إلى التميز الشامل المستند إلى معايير عالمية كـ (ISO).
مستوى الممارسة الكلي	اتفقت الأدبيات على أن واقع تحقيق التنافسية مرتفع نسبياً، مع تباين يعزى للمتغيرات الجغرافية ونوع التعليم. المحمدي (2025)، الطويل والقرعان (2026).	التباين الكلي يثبت أن التنافسية لم تتحول بعد إلى ثقافة مؤسسية موحدة، بل تعتمد على اجتهادات القيادة المدرسية ونوعية الدعم المجتمعي المحيط.
الآثار الاستراتيجية ونواتج التعلم	ارتبطت التنافسية طردياً وبقوة بتحسين نواتج التعلم، والتميز المؤسسي، والقدرة على خوض المنافسات الدولية. وزارة التعليم (2022)، الشهراني (2023).	يبرهن هذا على أن الميزة التنافسية ليست ترفاً إدارياً، بل هي المحرك الرئيس لرفع التحصيل الدراسي الفعلي للطلاب وتلبية متطلبات (PISA وOECD).

يتضح من الجدول (5) أن الأدبيات السعودية تؤكد وجود حراك إيجابي متنامٍ لبناء ميزة تنافسية بالمدارس الثانوية، مدفوعًا بالمستهدفات الوطنية وبرامج هيئة تقويم التعليم والتدريب. ويبرز بُعد الجودة والاعتماد كأكثر الأبعاد استقرارًا بفعل الرقابة المنظومية، بينما يظل بُعد الابتكار والأصالة متأثرًا بالأنماط الإدارية التقليدية وغموض المفاهيم التنافسية لدى الممارسين. كما يظهر التحليل الارتباط الوثيق بين الميزة التنافسية وبين تفعيل القيادة المرنة والمناعة التنظيمية لمواجهة التغيرات، ويؤكد أن تطوير واقع التنافسية في المدارس الحكومية يتطلب تجاوز الحلول المؤقتة نحو بناء رؤية تحسينية متكاملة تدمج بين معايير الجودة العالمية (ISO 21001:2025) ومستهدفات التقييم الدولي للطلاب (PISA)، لتتحول التنافسية إلى استراتيجية يومية تنعكس مباشرة على كفاءة المخرجات التعليمية والتحصيل الدراسي.

4-1-2-أبرز العوامل المؤثرة في الميزة التنافسية في المملكة:

تشير الدراسات الميدانية والوثائقية التي أُجريت في المملكة العربية السعودية والبيئة العربية خلال العقد الأخير إلى أن تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية لا يعتمد على متغير معزول، بل هو نتاج تفاعل منظومة متكاملة من العوامل التنظيمية والبشرية والتقنية، وكما يوضحها الجدول (6):

الجدول (6) العوامل المؤثرة في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية ورؤية الباحثين النقدية لها

العامل المؤثر	الدور في تحقيق الميزة التنافسية (الأدبيات السابقة)	وجهة نظر الباحثين والتحليل النقدي
القيادة المدرسية بأنماطها المعاصرة	المحرك الرئيس للمؤسسة؛ تضع الرؤية التنافسية، وتدير الموارد، وتخلق بيئة الابتكار والتطوير التنظيمي. اليحيى والعتيبي (2022)؛ الدوسري وآخرون (2024)؛ الشايب (2024)؛ البدري والحريري (2025)	القيادة (التحويلية، الريادية، الرقمية) هي حجر الزاوية الذي يضمن مرونة البناء المدرسي ويوجه الطاقات الإدارية نحو التنافسية العالمية.
جودة المعلمين والتطوير المهني	المعلم المتمكن عنصر جوهري في جودة التعليم؛ يرفع كفاءة الأداء المدرسي ونواتج التعلم. العودة وآخرون (2024)؛ البدري والحريري (2025)؛ الشلبي والغول (2023)	المعلم هو الذراع التنفيذية لتحويل الخطط الاستراتيجية إلى ممارسات صفية متميزة تحقق عمق التحصيل الدراسي للطلبة.
إدارة الموارد البشرية والتحفيز	تعزيز الالتزام والانغماس التنظيمي من خلال ممارسات العدالة، التمكين، ومنح الاستقلالية، والتقدير المهني. السبيعي (2021)؛ الجمل وعيسى (2025)؛ الأنصاري وحياة (2025)	توفير بيئة عادلة ومستقلة يقلل من مقاومة التغيير التنظيمي ويرفع الإنتاجية التنافسية لأعضاء الهيئة التعليمية.

البنية التحتية والتقنية التعليمية	توظيف فعال وتكاملي للتقنيات الذكية في التدريس، والتقويم، و اتخاذ القرارات القائمة على البيانات، والتواصل. الغامدي (2022)؛ الشايب (2024)؛ الحجيري وآخرون (2025)	يمثل التحول نحو بيئة مدرسية ذكية وسيلة استراتيجية لتسريع الاستجابة لمتطلبات التميز، وليس كغاية مادية جافة.
الثقافة والمناعة التنظيمية	خلق بيئة مرنة ومحصنة تشجع على التعلم المستمر، والعمل الجماعي، والمساءلة المهنية لتبادل الخبرات. الزهراني (2021)؛ المحمدي (2025)؛ ذاكر (2025)؛ مصطفى (2025)	تمتع المدرسة بالمناعة التنظيمية يحمي مكتسباتها التنافسية من الاضطرابات البيئية ويوطن التميز كفلسفة عمل ثابتة.

يُظهر التحليل لعناصر الجدول (6) تراتبية تبدأ بالقيادة التربوية (الدوسري وآخرون، 2024؛ اليحيى والعتيبي، 2022؛ البدري والحريري، 2025؛ الشايب، 2024) باعتبارها المحرك الرئيس لرأس المال البشري المتمثل في المعلم والتحفيز الإداري (البدري والحريري، 2025؛ العودة وآخرون، 2024؛ السبيعي، 2021؛ الشلبي والغول، 2023؛ الجمل وعيسى، 2025). ويعكس ذلك تحول الفكر التربوي السعودي والعربي من التركيز على المحددات المادية كالبنية التحتية إلى العوامل المعنوية غير الملموسة مثل الثقافة والمناعة التنظيمية (الغامدي، 2022؛ الزهراني، 2023؛ ذاكر، 2025؛ مصطفى، 2025؛ المحمدي، 2025). ومع هذا التوافق، فهناك فجوة تطبيقية بين التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ؛ نتيجة ضعف نظم التحفيز والتمكين ونقص الاستقلالية (اليحيى والعتيبي، 2022؛ السبيعي، 2021؛ الأنصاري وحياة، 2025)، مما يهدد بتحويل جهود المعلمين المتميزين إلى مبادرات فردية مشتتة. وعليه، يخلص الباحثون إلى أن الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية تمثل بناءً تراكمياً تشاركياً يتطلب هندسة واعية تتكامل فيها (القيادة الرؤيوية، المعلم المتمكن، البيئة الرقمية)، لتوطين ثقافة التميز كممارسة مستدامة بعيداً عن الاعتماد على الموارد المادية فقط.

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما طبيعة العلاقة بين الميزة التنافسية وأداء المعلمين والتحصيل العلمي للطلبة في ضوء الوثائق العالمية؟"

بهدف استقراء العلاقات التفاعلية والروابط السببية بين الميزة التنافسية كمتغير تنظيمي، وأداء المعلمين كمتغير وسيط، والتحصيل الدراسي للطلبة كمخرج نهائي، تم إجراء تحليل تكاملي شامل للوثائق والأدبيات العالمية والوطنية؛ حيث كشف الفحص التحليلي عن أبعاد ومحاور استراتيجية تفسر العلاقة التبادلية، وكما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (7) طبيعة العلاقة بين الميزة التنافسية وأداء المعلمين وتحصيل الطلبة وسبل الاستفادة منها محلياً

الأبعاد	طبيعة العلاقة والآثار التفاعلية المستخلصة من الأدبيات	سبل الاستفادة من الدراسات في الواقع السعودي
البعد الرقمي والابتكاري	توظيف البيئات الذكية وتطبيقات الذكاء وتصميم وحدات تعليمية مبتكرة قائمة على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات يرفع كفاءة الأداء الأكاديمي، ويدعم التعلم الذاتي المنظم، مما يعزز تنافسية مخرجات التعليم. الحجيري وآخرون، 2025؛ Alatoai & Alshahri, 2025؛ شحات وآخرون، 2026	تسهم هذه النتائج في دعم التوجه الحالي لوزارة التعليم نحو التحول الرقمي الكامل، ويمكن الاستفادة منها في تطوير بيئات التعلم الرقمية بالمدارس الثانوية السعودية لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي عبر تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل منهجي لرفع التحصيل الدراسي.
الأثر الوسيط لأداء المعلم	لا تؤثر التنافسية في التحصيل بمعزل عن المعلم؛ فالقيادة تحقق تميز المخرجات عبر قنوات وسيطة تشمل: رفع كفاءة المدرسين، وتعزيز التزامهم المهني، والارتقاء برضاهم الوظيفي وروحهم المعنوية Eryilmaz & Strietholt, 2025 .؛ Zhu et al., 2025؛ Riaz et al., 2026 ؛ Fardiansyah et al., 2026	تؤكد الأدبيات أن بناء التنافسية في المدارس السعودية يتطلب التركيز على المعلم كحلقة وصل رئيسية، ويتم ذلك من خلال تصميم برامج حوافز مهنية متطورة، وتفعيل المجتمعات المهنية التعليمية لرفع كفاءتهم الجماعية، بما ينعكس إيجابياً على نواتج تعلم الطلاب.
المناخ التنافسي المنظم	تؤكد الوثائق الضخمة للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب أن المناخ المدرسي عالي التنافسية المدعوم بقيادة تعليمية فاعلة يمتلك أقوى أثر تنبئي في تفوق المخرجات، ويسهم مباشرة في تقليص فجوات التحصيل Aerts et al., 2026 ؛ Karadağ & Sertel, 2026; Tiruneh et al., 2026 ؛ Moriah, 2026؛	يفيد هذا البعد في تعزيز آليات منصة تميز الرقمية والبرنامج الوطني للتقويم المدرسي في المملكة، بحيث لا تقتصر المنافسة على الجوانب الإدارية فقط، بل تمتد لتأسيس مناخ تنافسي تعليمي يحفز المدارس الثانوية على تضييق الفجوات الأدائية بين الطلاب.

السمات التنافسية الفردية	هناك تلازم طردي قوي بين امتلاك الطالب لسمة التنافسية الذاتية واليقظة والدافعية الداخلية وبين تفوقه الأكاديمي، كما أن المدارس عالية التنافسية تعمق ارتباط هذه السمة بالرفاه النفسي والذهني للطلبة Park, . Baumann & Harvey, 2021؛ Chen & Liao, 2025؛ 2024	يوجه هذا المحور لصناع القرار في المملكة أهمية رعاية الفروق الفردية وبناء برامج إرشادية وأكاديمية تشجع دافعية الإنجاز الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يؤهلهم للمنافسة بقوة في الاختبارات الوطنية والدولية مع الحفاظ على رفاهيتهم النفسية.
المحددات الثقافية والسياقية	العلاقة العامة بين القيادة التنافسية والتحصيل ليست جامدة، بل مرنة تتأثر وتتباين جودةً وتأثيراً تبعاً لسياقات التنمية البشرية، والعوامل الثقافية الوطنية، والانفتاح الفكري للمجتمعات. (Wang, 2026 ؛Pietsch et al., 2025 ؛Chen et al., 2022)	يؤكد هذا ضرورة توطين النماذج العالمية في السعودية، حيث يتوجب على الباحثين ومطوري السياسات عدم نقل التجارب الدولية حرفياً، بل موائمتها وهندستها بما يتوافق مع الخصوصية الثقافية للمجتمع ومستهدفات رؤية 2030.

يخلص الباحثون إلى أن العلاقة بين الميزة التنافسية والتحصيل الدراسي علاقة منظومية متكاملة، تبدأ بتهيئة بيئة مدرسية رقمية وقيادة فاعلة، وتمر عبر كفاءة المعلمين بوصفهم وسيطًا رئيسًا، لتنتهي بتحسين أداء الطلبة وتحصيلهم. كما تؤكد الأدبيات الدولية أن البيئات التنافسية تسهم في تقليص فجوات التحصيل متى اقترنت بقيادة تربوية تراعي الجوانب النفسية والتعليمية للمتعلمين. وفي السياق السعودي، تقدم هذه النتائج إطارًا عمليًا يمكّن المدارس الثانوية من توظيف هذه المحددات ضمن منظومة متكاملة تتوافق مع منصة «تميز» ومعايير الجودة، بما يعزز استدامة التميز المؤسسي. ومن ثم، تمثل الميزة التنافسية مظلة استراتيجية توحد الجوانب الإدارية والتربوية، وترفع كفاءة استثمار الموارد، وتحسن نواتج التعلم، وتقود إلى تحول المدرسة من التقليدية الجامدة إلى المنافسة المستدامة.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: " ما متطلبات تحسين الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وفقا للمعايير العالمية؟"

وللإجابة؛ أجرى الباحثون مراجعة تكاملية للأدبيات والوثائق العالمية المعاصرة (2024–2026)، شملت تقارير دولية وأبحاثاً مقارنة؛ لاستخلاص متطلبات تطويرية قابلة للتطبيق محلياً لرفع كفاءة الأداء التنافسي وتحسين تحصيل الطلاب الدراسي بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. وأظهر التوليف العلمي أن بناء الميزة التنافسية المستدامة يستند إلى أبعاد مؤسسية متكاملة يوضحها الجدول (8):

الجدول (8) متطلبات تطوير الميزة التنافسية وتحسين التحصيل في المدارس الثانوية السعودية في ضوء المعايير العالمية

البعد	المعوقات في مدارس المملكة	متطلبات التفعيل (في ضوء الأدبيات العالمية)	رؤية الباحثين والنقد المنهجي
التمكين الإداري واللامركزية	استمرار البيروقراطية والمركزية الشديدة، ومحدودية صلاحيات القادة في استثمار الموارد و اتخاذ القرار التنافسي (الدوسري، 2020؛ العتيبي، 2021).	منح المدارس صلاحيات أوسع لإدارة الموارد وبناء الشراكات، واعتماد هياكل مرنة تتكيف مع المتغيرات (Ballester-Miquel et al., 2026; Lucas, 2025; Virella & Zeisner, 2026).	التمكين الهيكلي هو المحرك الأساسي للتنافسية؛ فلا يمكن مطالبة المدرسة بنو اتج متميزة والقرار الإداري مقيد بمركزية جافة تعوق المبادرة.
التطوير المهني المستدام للكوادر	روتينية البرامج التدريبية ومحدودية تركيزها على استراتيجيات التميز والتنافسية المعرفية الحديثة (الحربي، 2021؛ الغامدي، 2022).	بناء مسارات تدريبية نوعية ترتكز على مهارات المستقبل، والتعلم الموجه بالتحصيل، والمقارنات المعيارية (Tawil et al., 2026; Awodiji & Naicker, 2026; Madalinska-Michalak & Flores, 2025).	يجب الانتقال بالتطوير المهني من تلقين الإجراءات إلى مجتمعات تعلم مهنية تبحث في تحسين بيئات التعلم ونو اتج تحصيل الطلبة.
البيئة الرقمية والقيادة الذكية	تفاوت الجاهزية التقنية، مع فجوة بين امتلاك الأدوات والتوظيف الاستراتيجي لها في الإدارة والتدريس (الشهري، 2022؛ العسيري، 2023).	تفعيل القيادة الرقمية، وتوظيف منصات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي لتشخيص مستويات التحصيل و اتخاذ قرارات تحسينية (Almuqati & Kanabar, 2026; Zhang et al., 2026; Edwina et al., 2026).	ترتبط التنافسية طردياً بالمرونة الرقمية؛ وتوظيف التقنية كأداة ذكية لتشخيص مستويات الطلاب ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

نظم التحفيز والتقويم التنافسي	غياب الحوافز المادية والمعنوية المرتبطة بجودة الأداء الفعلي ونواتج التعلم، والتركيز على الامتثال الشكلي (السبيعي، 2022؛ الزهراني، 2023).	تصميم منظومة حوافز تربط التميز المهني بمخرجات التحصيل والمبادرات التنافسية المبتكرة للمدرسة (Alabay, 2026; Zibenberg & Da'as, 2026; Jiang et al., 2025).	غياب ربط الحوافز بالأداء النوعي يضعف الدافعية؛ وتحقيق التميز يتطلب تقويماً يثمن القيمة المضافة لجهود المعلمين في جودة المخرجات.
الثقافة والمناعة التنظيمية	مقاومة التغيير، وهيمنة ثقافة الرقابة والامتثال، وضعف المناخ النفسي الداعم لتجريب الأفكار الجديدة (الزهراني، 2023؛ الغامدي، 2022).	بناء ثقافة داعمة للابتكار، وتعزيز قيم العمل التشاركي والمساءلة المهنية الذاتية والأمان النفسي للكوادر (Terzidis & Borloz, 2026; Hoffmann et al., 2025; Habibi et al., 2025).	الثقافة التنظيمية المرنة تمثل الحاضنة الحقيقية للميزة التنافسية؛ فهي تحمي المؤسسة من التراجع وتعزز دافعية الإنجاز الجماعي.
الشراكات المجتمعية والانفتاح	محدودية الشراكة مع الجامعات والقطاع الخاص، والانغلاق الذي يقلل السمعة التنافسية للمدرسة (القحطاني، 2021).	بناء تحالفات استراتيجية مع قطاع الأعمال والتعليم العالي لتبادل الموارد ودعم برامج التفوق والتحصيل (Ngo Ndjama & Mokoena, 2026; Ochola et al., 2025; Kaleli et al., 2025).	الانفتاح على البيئة يحول المدرسة من وحدة معزولة إلى مركز مجتمعي يستقطب الموارد والخبرات الداعمة لتميز طلابها.

يتضح من الجدول (8) التوافق الوثيق بين تشخيص البيئة في المملكة والأدبيات العالمية؛ حيث إن معوقات المدارس السعودية لا تعود لضعف كفايات الكوادر البشرية بقدر ما تعود إلى القيود البنيوية وغياب نظم التمكين والتحفيز المستدام. وتكشف لمراجعة التحليلية أن المعايير العالمية المعاصرة (كإطار OECD 2026 ونموذج التميز EFQM) تنقل التركيز من وفرة الموارد المادية إلى فاعلية العمليات الحوكمية، وبناء مهارات التفكير المنظم ذاتياً، وتوظيف التقنيات الذكية كمدخل مباشر لتحسين التحصيل الدراسي، وهو ما تتبناه الرؤية المقترحة تالياً.

5-الرؤية المقترحة لتحسين التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وفقاً للمعايير العالمية

5-1-فلسفة الرؤية ومنطلقاتها المرجعية

استنادًا إلى نتائج المراجعة التكاملية النقدية، بُنيت الرؤية المقترحة على فلسفة تربوية تجمع بين المرجعية الوطنية والمعايير الدولية، بهدف تطوير الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وربطها بتحسين التحصيل الدراسي وجودة المخرجات. ويوضح الجدول الآتي أبرز مرتكزات هذه الفلسفة والمنطلقات التي تستند إليها الرؤية.

الجدول (9) فلسفة الرؤية ومنطلقاتها المرجعية

م	5-1-1-فلسفة الرؤية ومبرراتها	5-1-2-المنطلقات المرجعية للرؤية
1	ربط الميزة التنافسية بتحسين التحصيل الدراسي.	نتائج الدراسة والمراجعة التكاملية النقدية.
2	بناء منظومة متكاملة للجودة والحوكمة المدرسية.	مستهدفات رؤية المملكة 2030 وتنمية القدرات البشرية.
3	ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي والتحسين المستمر.	منصة «تميز» للتقويم والاعتماد المدرسي.
4	توظيف البيانات في اتخاذ القرارات التعليمية.	معيار ISO 21001:2018 لإدارة الجودة التعليمية.
5	تعزيز القيادة المدرسية والتمكين المؤسسي.	إطار OECD-PISA 2026 لتقويم نواتج التعلم.
6	توطين الممارسات العالمية بما يلائم البيئة السعودية.	الحوكمة، وإدارة المعرفة، والتحسين المستمر.
7	توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير المدرسي.	اللامركزية والشراكات والابتكار المؤسسي.
8	دعم التنافسية والاستدامة التعليمية.	التكامل بين المرجعية الوطنية والمعايير العالمية.

يتضح من الجدول (9) أن الرؤية لا تستند إلى مبررات نظرية منفصلة، وإنما إلى إطار تكاملي يربط بين نتائج الدراسة، ومستهدفات رؤية المملكة 2030، ومنصة تميز، ومعايير ISO 21001:2018، ومؤشرات OECD-PISA 2026.

ويُتوقع أن يسهم هذا التكامل في بناء بيئة مدرسية تعتمد الحوكمة والتحسين المستمر، وتوظيف البيانات في اتخاذ القرار، بما يعزز الميزة التنافسية، ويرفع تحصيل الطلبة، ويقود إلى مخرجات تعليمية أكثر قدرة على المنافسة محليًا ودوليًا.

5-2-الموجهات الاستراتيجية للرؤية (الرؤية، الرسالة، القيم) بحلول العام 2031م

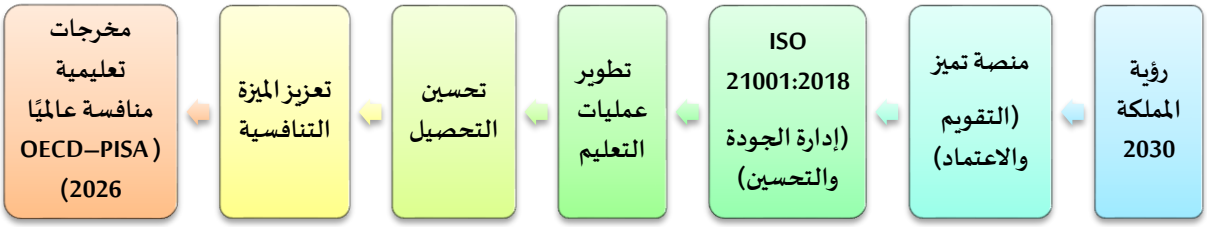
5-2-1-الرؤية: مدارس ثانوية ريادية بميزات تنافسية مستدامة ونواتج تعلم بجودة تلائم المعايير الوطنية والعالمية

5-2-2-الرسالة: تطوير أداء المدارس الثانوية بتكامل الحوكمة والجودة التعليمية، مع التقويم والاعتماد والتحول الرقمي، والتحسين المستمر، وشراكات فاعلة تدعم تميز المعلم والتحصيل للطلبة وصولا لمخرجات متميزة وطنيًا وعالميًا تلبي رؤية المملكة2030 وتحقق التنمية المستدامة.

5-2-3-القيم الحاكمة (التمكين المؤسسي، الجودة والتميز، الحوكمة والشفافية، التحسين المستمر،الابتكار والتحول الرقمي، الشراكة الفاعلة، العدالة وتكافؤ الفرص، التعليم المستدام، التحفيز والمساءلة)

الشكل (1) الإطار المفاهيمي للموجهات الاستراتيجية للرؤية المقترحة (إعداد الباحثين)

ويمكن توضيح الإطار الاستراتيجي للرؤية كما يبينه الشكل (2):



الشكل (2) الإطار الاستراتيجي للرؤية المقترحة (إعداد الباحثين)

يتضح من الشكلين (1، 2) أن الرؤية المقترحة تقوم على إطار استراتيجي متكامل يبدأ بتحديد الرؤية والرسالة والقيم بوصفها الموجهات الحاكمة، ثم يترجمها إلى مسارات تنفيذية تستند إلى تكامل المرجعية الوطنية (منصة تميز) مع متطلبات نظام إدارة الجودة التعليمية (ISO 21001:2018) ومؤشرات نواتج التعلم الدولية (OECD-PISA 2026). ويؤكد هذا التكامل أن تحسين التحصيل الدراسي يمثل المحصلة النهائية لجودة الحوكمة والقيادة والعمليات التعليمية، بما يسهم في بناء ميزة تنافسية مستدامة تدعم مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

3-5 تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT)

الجدول (10) تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT) لتطوير الميزة التنافسية بالمدارس الثانوية السعودية

نقاط القوة/30%	أبرز المؤشرات	الدلالة	نقاط ضعف/22%	أبرز المؤشرات	الدلالة
نقاط لقوة Stren Gths %30	دعم حكومي قوي للتعليم	أساسي للنمو	Weak-) %22 (nesses	استمرار المركزية الإدارية	إبطاء القرار
	مواءمة مع رؤية المملكة 2030	تعزيز الاستدامة		محدودية صلاحيات المدرسة	ضعف المبادرات
	منصة تميز للاعتماد والجودة	رفع كفاءة الأداء		ضعف توظيف البيانات	قرارات أقل كفاءة
	بنية رقمية تعليمية متقدمة	التحول الرقمي		تفاوت التقويم الذاتي	تباين جودة الأداء
	قيادات وكوادر مؤهلة	رفع جودة التنفيذ		ضعف ارتباط الحوافز بالأداء	انخفاض الدافعية
	توسع برامج التطوير المهني	رأس المال البشري		مقاومة بعض التغيير	بطء التطوير
	اهتمام متزايد بالابتكار	دعم التنافسية		تفاوت جاهزية المدارس	فجوات مؤسسية
بيئة خارجية/ الفرص (Opport	معيار ISO 21001	جودة مستدامة	التهديدات (Threats) %22	التسارع التقني والمعرفي	تحديات التحديث
	مؤشرات OECD-PISA	تحسين التحصيل		اتساع الفجوة الرقمية	تفاوت الفرص
	توسع الذكاء الاصطناعي	قرارات ذكية		ارتفاع متطلبات المنافسة دولية	ضغوط الأداء
	نمو الشراكات مع الجامعات	نقل الخبرات		ضغوط الاختبارات المعيارية	الحاجة للتحسين

unities)	التوسع في الاعتماد المدرسي	رفع التنافسية		محدودية بعض موارد التشغيل	بطء التنفيذ
26%	دعم القطاع الخاص والمجتمع	تنويع الموارد		ارتفاع تكاليف التطوير التقني	تحديات التمويل

يتضح من تحليل البيئة الاستراتيجية أن المدارس السعودية تمتلك مقومات داخلية وخارجية ترجح تبني استراتيجية النمو والتوسع(SO)؛ إذ بلغت الأوزان النسبية لنقاط القوة والفرص (56%) مقابل (44%) للضعف والتهديدات. ويعكس ذلك جاهزية البيئة التعليمية للاستفادة من الدعم الوطني، ومنصة تميز، ومعايير ISO 21001، ومؤشرات OECD-PISA في تعزيز الجودة والميزة التنافسية. وفي المقابل، تستلزم التحديات المرتبطة بالمركزية، وتفاوت جاهزية المدارس، وتسارع المتغيرات التقنية، استمرار تطوير الحوكمة، والتقويم المبني على البيانات، والتطوير المهني لضمان تحسين التحصيل الدراسي واستدامة التميز المؤسسي.

5-5 الأهداف الاستراتيجية للرؤية

انطلاقاً من نتائج تحليل البيئة، وبالاستناد إلى المرجعيات الوطنية والعالمية، تستهدف الرؤية تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية المتكاملة، كما يوضحها الجدول الآتي.

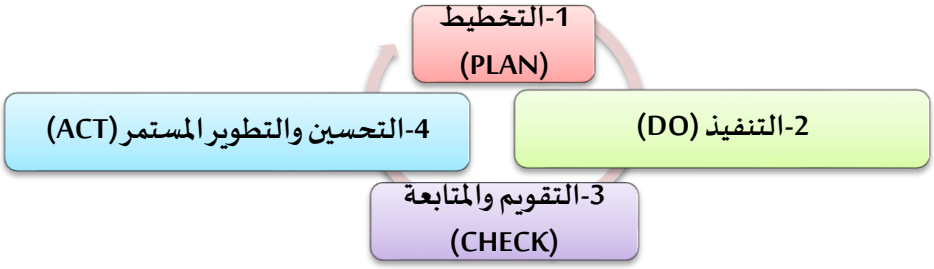
الجدول (10) الأهداف الاستراتيجية للرؤية المقترحة

م	الهدف الاستراتيجي	المرجعية الرئيسة
1	تطوير الحوكمة المدرسية وتمكين القيادات من اتخاذ القرار المبني على البيانات.	منصة تميز + ISO (القيادة)
2	تطبيق نظام متكامل لإدارة الجودة والتحسين المستمر في المدارس الثانوية.	ISO 21001
3	تعزيز جودة التعليم والتعلم بما يسهم في رفع التحصيل الدراسي والكفايات المستقبلية.	PISA 2026
4	تنمية الكفايات المهنية والرقمية للقيادات والمعلمين وفق أفضل الممارسات العالمية.	ISO + رؤية 2030
5	توظيف التقويم الذاتي والاعتماد المدرسي في تحسين الأداء المؤسسي بصورة مستدامة.	منصة تميز
6	بناء شراكات تعليمية ومجتمعية تدعم الابتكار والتنافسية والاستدامة.	رؤية 2030

يتبين أن الأهداف تمثل حلقة وصل بين متطلبات الجودة المؤسسية وتحسين التحصيل الدراسي، إذ تجمع بين تطوير الإدارة المدرسية، وجودة العمليات التعليمية، وتنمية رأس المال البشري، وصولاً إلى ميزة تنافسية مستدامة.

6-5-مراحل تنفيذ الرؤية المقترحة

انسجاماً مع فلسفة ISO 21001:2018، يقترح الباحثون تنفيذ الرؤية وفق دورة التحسين المستمر (PDCA) بما يضمن استدامة التطوير، وسرعة معالجة الفجوات، وربط التقويم بالتحسين.



الشكل (3) دورة تنفيذ الرؤية المقترحة

يتبين من الشكل (3) أن المرحلة الأولى تبدأ بتشخيص واقع المدرسة وتحديد أولويات التطوير، يعقبها تنفيذ البرامج والمبادرات، ثم قياس الأداء من خلال مؤشرات كمية ونوعية، وأخيراً إدخال التحسينات اللازمة وإعادة التخطيط، بما يحقق دورة تطوير مستمرة ترتبط مباشرة بجودة التحصيل الدراسي والتميز المؤسسي.

5-7-الخطة التنفيذية للرؤية (2027–2031)

الجدول (11) خطة تنفيذية مختصرة للرؤية المقترحة

الهدف	المبادرة الرئيسة	المرجعية	مؤشر الأداء(KPI)	الجهة المنفذة
تطوير الحوكمة	توسيع صلاحيات المدارس	منصة تميز	نسبة استقلالية المدارس80%	وزارة التعليم
تطبيق الجودة	تطبيق نظام ISO 21001	ISO	نسبة المدارس المطبقة للنظام	الوزارة وهيئة التقويم
تحسين التحصيل	توظيف البيانات في دعم التعلم	PISA	تحسن نتائج الاختبارات وطنية/دولية	المدارس
التطوير المهني	برامج تدريبية نوعية لكل التربويين	رؤية 2030	نسبة المجتازين للبرامج	معهد التطوير المهني
التحول الرقمي	أنظمة ذكية لتحليل الأداء	ISO + PISA	سرعة معالجة الفجوات التعليمية	وزارة التعليم
الشراكات	مع الجامعات والقطاع الخاص	رؤية 2030	عدد الشراكات الفاعلة	إدارات التعليم

5-8-مؤشرات متابعة وتقويم الرؤية

لضمان استدامة تطبيق الرؤية، تقترح الدراسة مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة التي تسمح بقياس أثرها بصورة دورية، وربط نتائج التقويم بخطط التحسين المستمر.

الجدول (12) مؤشرات متابعة الرؤية المقترحة

م	المؤشر	أداة القياس	المرجعية
1	مستوى تطبيق معايير الجودة	التقويم الذاتي والخارجي	منصة تميز
2	كفاءة القيادة المدرسية	مؤشرات الأداء المؤسسي	ISO 21001
3	نمو التحصيل الدراسي	الاختبارات الوطنية والدولية	PISA
4	رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور	الاستبانات الدورية	ISO 21001
5	مستوى التحول الرقمي	تقارير الأداء المدرسي	رؤية 2030
6	مستوى التنافسية المؤسسية	نتائج الاعتماد المدرسي والتصنيف	منصة تميز

تمثل الرؤية المقترحة إطاراً استراتيجياً متكاملاً يجمع بين المرجعية الوطنية ممثلة في منصة "تميز"، والمرجعية العالمية لإدارة الجودة ISO 21001:2018، والمرجعية الدولية لقياس المخرجات OECD-PISA 2026، بما يحقق التكامل بين الحوكمة، والتحسين المستمر، وجودة العمليات التعليمية، والتحصيل الدراسي. ويُتوقع أن يسهم تطبيق هذه الرؤية في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس الثانوية السعودية، وتحسين جودة مخرجاتها، ورفع جاهزيتها للمنافسة في مؤشرات الأداء التعليمية العالمية، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الجدول (13) التكامل بين مكونات الرؤية والمعايير المرجعية الثلاثة

م	مكون الرؤية	منصة تميز	ISO 21001	PISA 2026
1	القيادة والحوكمة	✓	✓	—
2	الجودة والتحسين المستمر	✓	✓	—
3	التعليم والتعلم	✓	✓	✓
4	التقويم والاعتماد	✓	✓	✓
5	التحصيل الدراسي	✓	—	✓
6	التنافسية المؤسسية	✓	✓	✓

يتضح من الجدول (13) أن الرؤية المقترحة بُنيت على تكامل وظيفي بين المرجعيات الثلاث؛ إذ تتولى منصة تميز قيادة التقويم والاعتماد في السياق الوطني، بينما يوفر ISO 21001 إطار الحوكمة وإدارة الجودة والتحسين المستمر، في حين يمثل PISA 2026 المرجعية الدولية لقياس أثر تلك الممارسات في التحصيل الدراسي وجودة المخرجات. ويؤكد هذا

التكامل أن تعزيز الميزة التنافسية لا يتحقق من خلال تطبيق معيار منفرد، وإنما عبر منظومة مترابطة تجمع بين جودة الإدارة، وكفاءة العمليات التعليمية، وارتفاع نواتج التعلم وفق مؤشرات مرجعية عالمية.

6-التوصيات والمقترحات (Recommendations and Suggestions)

بناء على نتائج الدراسة المرجعية وبالإضافة إلى الرؤية التحسينية يوصي الباحثون ويقترحون الآتي:

1. منح المدارس الثانوية صلاحيات مرنة تعزز التنافسية والتحسين المستمر وفق الحوكمة .
2. دمج القيادة التحويلية والمؤشرات الدولية في اختيار وتقويم القيادات المدرسية .
3. تعزيز الشراكات بين المدارس والجامعات لدعم الابتكار وتبادل الخبرات .
4. ربط تقويم المدارس بنمو التحصيل والقيمة التنافسية المضافة للمخرجات التعليمية .
5. كما يقترح الباحثون إجراء المزيد من الدراسات في الموضوع وخصوصا الآتي:

1) دراسة مقارنة للميزة التنافسية والمناعة التنظيمية بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية .
2) دراسة تجريبية لأثر الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل بالمدارس الثانوية السعودية .
3) دراسة العلاقة بين تفويض الصلاحيات والتحصيل الدراسي والسمعة المؤسسية للمدارس.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أبو الغيث، يحيى يحيى. (2025). دور التميز المؤسسي في تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم العام الأهلية بمحافظة عمران. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4*(9)، 602-622. https://doi.org/10.59628/jhs.v4i9.1664
2. أبو بكر، مصطفى محمود. (2020). الموارد البشرية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. أحمد، أحمد إبراهيم. (2019). مدخل الميزة التنافسية واستراتيجياتها: دراسة تحليلية ورؤية تكاملية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30*(120)، 388–405. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=308218
4. أحمد، محمد نمر.، وعبد العال، عنتر محمد.، ومتولي، إسراء عبد الخالق. (2022). تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الخاص بمحافظة سوهاج في ضوء مدخل الريادة الاستراتيجية، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (11)، 1319-1365. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=331023
5. أكبر، عبير فاروق حامد. (2017). ممارسات القيادات الإدارية لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الثانوي في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحث العلمي في التربية، 18* (9)، 373-414. https://search.mandumah.com/Record/942674
6. الأنصاري، علي محمد.، وحياة، أحمد عبد العزيز. (2025). أثر الاستقلالية الذاتية في جامعة الكويت على الميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 51*(199)، 181-226. https://doi.org/10.34120/jgaps.v51i199.3413
7. البدري، شيماء فايز.، والحريري، رندا. (2025). العلاقة بين القيادة الريادية وتنمية الميزة التنافسية في المدارس الأهلية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9*(2، ملحق)، 43–72. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B151224
8. الجمل، سمير سليمان، وعيسى، أماني محمود. (2025). العلاقة بين الانغماس الوظيفي والميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية العامة: دراسة ميدانية. *مجلة التمكين الاجتماعي، 7*(2)، 101-118. http://search.mandumah.com/Record/1602121
9. الحجيري، عبد الله مسفر.، أحمد، حافظ فرج.، محمد، فاطمة زكريا.، ومحبوب، حنان محمد. (2025). المدرسة الذكية ودورها في دعم الميزة التنافسية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 5*(4)، 134–163. https://doi.org/10.21608/BUHUTH.2025.352221.1808
10. الخوالدة، فايز سليمان. (2020). واقع الميزة التنافسية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة المفرق: دراسة ميدانية على مديري المدارس في محافظة المفرق بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(30)، 19–35. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F290220

11. الدوسري، شجاع بادي.، المهدي، مجدي صلاح.، وإسماعيل، علي عبد ربه. (2024). معوقات تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأهلي بالمملكة العربية السعودية رؤية تحليلية، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 126* (3)، 822-845. https://search.mandumah.com/Record/1547011

12. ذاكر، آمنة سليمان. (2025). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية بمنطقة عسير، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 41*(1)، 1-32. https://search.mandumah.com/Record/1579432/Details

13. الزهراني، أحمد حسن. (2023). الثقافة التنظيمية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الثانوية. *مجلة القيادة التربوية، 8*(2)، 45–72. متاح على الرابط https://www.educationalleadershipjournal.sa

14. السبيعي، عبد العزيز صالح. (2021). نظم الحوافز ودورها في تحقيق التميز المؤسسي بالمدارس الثانوية السعودية. *مجلة دراسات تربوية، 12* (4)، 120–145. متاح على الرابط https://www.saudieducationalstudies.org

15. سعيد، هوكر عبد الرزاق، والبرواري، أنمار أمين حاجي. (2023). تحليل أبعاد الميزة التنافسية: أوربا أنموذجاً. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، 8*(1)، 119-134. https://doi.org/10.33811/1847-008-001-006

16. السياري، عالية مساعد.، والغامدي، محمد مرضي. (2026). تطوير أداء الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية وفقًا لمعايير التصنيف العالمي للجامعات (QS). *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (130)، 168-197. https://doi.org/10.33193/JALHSS.130.2026.1650

17. الشايب، زهرة عبد الله محمد. (2024). دور القيادة الرقمية في تعزيز الابتكار التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 16* (4)، 381–434. https://doi.org/10.21608/jehs.2024.405054

18. الشلبي، ريما. (2023). الميزة التنافسية في المدارس الخاصة الأردنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، (43)، 421–434. متاح على الرابط https://search.mandumah.com/Record/1418036

19. الشهراني، أنس. (2023). قياس أثر المرونة الاستراتيجية على تحقيق التميز في أداء المؤسسات الجامعية السعودية وفقا لنظام الجامعات الجديد 2019. *مجلة القيمة المضافة لاقتصاديات الأعمال، 5*(1)، 1-21. https://asjp.cerist.dz/en/article/237510

20. الشهري، خالد عبد الله. (2022). معوقات التحول الرقمي في المدارس الثانوية السعودية. مجلة التعليم الإلكتروني، 6(1)، 30–55. متاح على الرابط https://www.saudi-elearning-journal.org

21. صالح، شريف محمد.، رضوان، وائل وفيق. (2023). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط*، (85)، 335–370. متاح على الرابط https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=372990

22. عباس، حنين رياض.، ومحمد، هكار زكي. (2025). دور القيادة الرشيقة في تحقيق التفوق التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء القيادات الإدارية في الجامعات الأهلية بأربيل. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، (150)، 94-104 https://search.mandumah.com/Record/1639919 .

23. العتيبي، سعد علي. (2021). القيادة المدرسية والميزة التنافسية في مدارس التعليم العام. *مجلة جامعة الإمام محمد سعود للعلوم التربوية، 1* (36)، 50–75. https://imamjournals.org/index.php/joes/issue/view/333

24. العسيري، عبد الله سعيد. (2023). البيئة المدرسية والميزة التنافسية في التعليم العام. *مجلة دراسات تعليمية سعودية، 10* (5)، 85–110. متاح على الرابط https://www.saudiedustudies.org

25. العودة، عبد العزيز أحمد.، نصر، نوال أحمد.، السلمي، سامي غزاي، وإمام، منى محمد. (2024). تحقيق الميزة التنافسية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية على ضوء مدخل القيادة الرقمية. *مجلة بحوث، 4*(12)، 277-315. http://search.mandumah.com/Record/1576200

26. عياش، دنيا خليل حسن. (2025). *مستوى التحول الرقمي وعلاقته بالميزة التنافسية في المدارس الخاصة الأردنية*. [سالة ماجستير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، الأرن https://search.mandumah.com/Record/1579131 .

27. عيسى، عمرو محمد. (2023). متطلبات تحسين الميزة التنافسية بمدارس التعليم قبل الجامعي بمحافظة دمياط. *مجلة تطوير الأداء الجامعي، 23*(1)، 55–75. متاح على الرابط https://journals.ekb.eg/article_309415.html

28. الغامدي، فوزية صالح علي. (2026). متطلبات تطوير الشراكات الاستراتيجية بين الجامعات السعودية لتعزيز القدرة التنافسية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 37*(145)، 1-49. https://search.mandumah.com/Record/1673735 .

29. الغامدي، محمد حسين. (2022). توظيف التقنية التعليمية في تحقيق الميزة التنافسية. مجلة التربية المعاصرة، 15(3)، 98–118. متاح على الرابط https://www.moderneducationjournal.sa

30. الفحيلة، إبراهيم زيد.، والكرود، مريم علي. (2024). تطوير إدارة الموارد البشرية في المدارس الأهلية السعودية لتحقيق الميزة التنافسية: تصور مقترح. *مجلة البحث العلمي في التربية، 25*(3)، 1- 32 https://search.mandumah.com/Record/1477144 .

31. القحطاني، ريم ثابت. (2019). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030م، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(15)، 51-79. https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/ar/article/view/1564

32. القصبي، هبه عطا الله. (2024). تأثير التحول الرقمي على تحقيق الميزة التنافسية: الدور الوسيط لإدارة المواهب بالتطبيق على أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، 5*(1)، 1075-1130. https://search.mandumah.com/Record/1616590

33. مارش، نجاح ناصر، ومجاهد، فائز ناصر، والعفيري، خالد محمد. (2025). دور التميز المؤسسي في تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم العام الأهلية بمحافظة عمران. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4*(9)، 602–622. https://doi.org/10.59628/jhs.v4i9.1664

34. مثنى، داليا عبد الله فرحان. (2026). اليقظة الاستراتيجية وعلاقتها بالميزة التنافسية في مدارس التعليم الأهلي في مدينة إب. *مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية، 25*(62)، 283-313. https://doi.org/10.69844/59djz014

35. محمد، محمود السيد.، محمود، نادية يوسف كمال.، جمعة، فاطمة علي السعيد. (2020). عوامل بناء الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21) عدد خاص بـ(المؤتمر الدولي الرابع)، 149–169. https://search.mandumah.com/Record/1083814

36. المحمدي، نوف حميد. (2025). دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمدارس الثانوية في مدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9*(8)، 1-24. متاح على الرابط https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/ar/article/view/9043

37. مصطفى، أمل محمد محمد. (2025). أثر المرونة الاستراتيجية على تميز الأداء المؤسسي بالتطبيق على كلية التجارة - جامعة عين شمس. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، (118)، 234-284. http://search.mandumah.com/Record/1644068

38. منصة تميز الرقمية. (2026). *جودة التعليم الثانوي في ضوء رؤية 2030*، https://seat.etec.gov.sa/?utm_source=chatgpt.com

39. الهلالي، الهلالي الشربيني. (2019). التنافسية الدولية وحتمية تطبيقها في مؤسسات التعليم " قراءة تحليلية لمحور التعليم في تقرير التنافسية الدولية لعام 2018/2017. *مجلة مستقبل التربية العربية*، (117) عدد خاص بـ(المؤتمر الدولي العاشر للمركز العربي لتطبيق مبتكر مكونات صناعة التنمية التعليم النموذجي العلمي، 15-46. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=332665

40. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *التقرير السنوي لعام 2023. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب*. مسترجع من https://edu.com.sa/wp-content/uploads/2025/01/1321_0_2023-11-30_09-16-09_Ar.pdf

41. وزارة التعليم. (2022). *المملكة تتقدم خمس مراتب في مؤشر التنمية البشرية لعام 2022*. الرياض. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/human-development-index.aspx

42. ياسين، بسمة ركابي محمود. (2025). التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة أسوان. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، 6*(2)، 122-135. https://doi.org/10.21608/sjss.2025.356400.1131

43. اليحيى، دلال عبد الرحمن.، والعتيبي، أحمد ختيم. (2022). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 32*(4)، 237–267. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1451800

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Aerts, N., Bol, T., & Brummelman, E. (2026). Competitive school environments and socioeconomic achievement inequality: A preregistered analysis of data from 69 countries. *Learning and Instruction, 105*, Article 102414. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102414

2. Alatoai, A. A., & Alshahri, A. S. (2025). The development and validation of the AI-supported self-regulated science and mathematics learning scale (AI-SSRSML) among secondary school students in Saudi Arabia. *BMC Psychology, 13*, 1330. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03764-z
3. Al-Badri, S. F., & Hariri, R. (2025). The relationship of entrepreneurial leadership with the development of competitive advantage in private schools in Jeddah from the perspective of teachers and educational supervisors. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(2, Suppl.), 43–72. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B151224
4. Al-Hajiri, A. M. M., Ahmed, H. F., Mohamed, F. Z., & Mahboob, H. M. A. A. (2025). The Smart School and Its Role in Supporting Competitive Advantage in General Education Schools in the Kingdom of Saudi Arabia. *Buhuth Journal, 5*(4), 134–163. https://doi.org/10.21608/BUHUTH.2025.352221.1808
5. Almohammadi, N. H. (2025). The Role of Knowledge Management in Achieving the Sustainable Competitive Advantage for Secondary Schools in Riyadh City. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(8), 1–24. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F060325
6. Arizal, T. L., Suyanto, B., Suhariadi, F., & Pujianto, W. E. (2026). Innovation aesthetics as a key driver of sustainable competitive advantage: A multi-level analysis. *Cogent Business & Management, 13*(1), Article 2608416. https://doi.org/10.1080/23311975.2025.2608416
7. Baumann, C., & Harvey, M. (2021). What is unique about high performing students? Exploring personality, motivation and competitiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(8), 1314–1326. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1870930
8. Belina, D., Geleta, A., Beyene, D., & Tafesse, M. (2026). School Quality Enhancement in Secondary Education: Multi-Level School-Based Strategies and Insights That Contribute to Educational Improvement. *Journal of Education and Learning Environments, 2*(1), 51–61. https://doi.org/10.55121/jele.v2i1.874
9. Bowen. G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. Access on https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
10. Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership and students' mathematics achievement: a comparative study between Germany and Chinese Taipei. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(2), 228–244. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1816899
11. Chen, X., & Liao, T. (2025). Competitive traits versus (perceived) competitive climates: Disentangling their effects on adolescents' academic and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences, 236*, Article 112992. https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112992
12. Eryilmaz, N., & Strietholt, R. (2025). School leadership matters: Evidence from TIMSS on teacher job satisfaction and students' academic outcomes. *International Journal of Educational Research Open, 9*, Article 100520. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100520
13. Fardiansyah, D., Makrus, M., Hamdan, & Tuha, P. T. (2026). Analysis of the influence of autocratic leadership, responsibility and work motivation on teacher performance and its impact on the achievement of central schools of excellence at Pangkalanbaru 1 State Vocational High School, *Bangka Tengah. Proceedings of Annual Conference on Scientific Writing 2026*, 3, 112–132. https://doi.org/10.69726/acsciting.v3i.111
14. Fatonah, F. (2023). Literature study on competitive advantage in official schools influenced by competitive strategies, leadership, and competence. DIJMS, 4(5), 822–829. https://doi.org/10.31933/dijms.v4i5
15. Gobby, B., Keddie, A., Blackmore, J., & MacDonald, K. (2026). The affective milieu of school market competition: Using affect and governmentality to study market competition. *Journal of Education Policy, 41*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2577446
16. Gurr, D., Hudson, C., McFarlane, K., Reed, C. J., Drysdale, L., Goode, H., & Moreno, B. (2025). Context, leadership and school success: Australian suburban, rural and remote cases from the ISSPP. *Journal of Educational Administration, 64*(3), 324–339. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2024-0378

17. International Organization for Standardization. (2018). *ISO 21001:2018 Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use. Geneva,* Switzerland: ISO. https://committee.iso.org/standard/21001?utm_source=chatgpt.com
18. Kaleli, Z., Konteos, G., Avlogiaris, G., & Kilintzis, P. (2025). Total Quality Management as competitive advantage for the internal strategy and policy of Greek special education school units. *Journal of the Knowledge Economy, 16*, 739–758. https://doi.org/10.1007/s13132-024-01987-w
19. Karadağ, E., & Sertel, G. (2026). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2006 and 2024. *Educational Management Administration & Leadership, 54*(4). https://doi.org/10.1177/17411432251327645
20. Kasasbeh, Y. Harada, A. Bin Osman, and Aldalayeen, B. O. (2014). The Impact of Business Ethics in the Competitive Advantage (in the Cellular Communications Companies Operating in Jordan), *European Scientific Journal, 10*(10), 269-284. https://files01.core.ac.uk/download/pdf/236417941.pdf
21. Mahmud, M. Y., Fadlilah, F., Fitriani, S., Chaniago, F., Farwati, S., & Sakunti, S. R. (2026). Educational Excellence and Strategiec Promotion: Strengthening Islamic School Branding through 7P Integration. *Munaddhomah: Journal of Islamic Education Management, 7*(1), 1–15. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v7i1.1907
22. Marlina, R., Furwanti, E., Krismayanti, Y., & Adiningsih, N. U. (2026). Strategic Educational Management in the Age of Disruption: Integrating Innovation, Leadership, and Learning Excellence. *Journal of Education and Learning, 3*(9). https://doi.org/10.5281/zenodo.19522427
23. Moriah, D. J. (2026). School leadership practices and academic performance in Nigerian secondary schools. *International Journal of Progressive Trends and Studies in Education, 2*(01), 89–102. https://doi.org/10.5281/zenodo.18489248
24. Ochola, A. C., Njoki, C. & Kibas, P. (2025). Impacts of Service Strategy on Competitive Advantage of Private Secondary Schools in Kasarani Constituency, Nairobi County. *Journal of Strategic Management, 9*(1), 12-19. https://doi.org/10.53819/81018102t3113
25. OECD. (2026). *PISA 2025 assessment and analytical framework. OECD Publishing.* https://www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html
26. Osegbue, G. C., Ohamobi, I. N., & Alordiah, O. S. (2025). The Principal's Role in Fostering a Culture of Excellence in Secondary Schools: A Theoretical Perspective with a Focus on Developing Countries. *Nigerian Journal of Social Psychology, 8*(1). https://www.nigerianjsp.com/index.php/NJSP/article/view/212
27. Park, S. (2024). Does the relationship between competitiveness and student achievement vary based on the culture of competitiveness? Evidence from PISA 2018. *International Journal of Educational Research, 127,* Article 102438. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102438
28. Pietsch, M., Aydin, B., & Gümüş, S. (2025). Putting the Instructional Leadership–Student Achievement Relation in Context: A Meta-Analytical Big Data Study Across Cultures and Time. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 47*(1), 29–64. https://doi.org/10.3102/01623737231197434
29. Riaz, M., Rashid, R., Sanam, A., & Ahmad, A. (2026). The Nexus between Leadership, Teacher Personality, and Student Achievement: A South Punjab Study. *The Critical Review of Social Sciences Studies, 4*(1), 484–502. https://doi.org/10.59075/gzpm5014
30. Sabarhati, S., Siswadi, S., Putri, A. M., & Winarno, K. J. (2026). School Principal Leadership in Contemporary Education: A Sociological Perspective on Leadership Styles, Challenges, and Implications for Educational Quality. *Journal of Innovation and Research in Primary Education, 5*(1), 823–835. https://doi.org/10.56916/jirpe.v5i1.2888
31. Shahat, M. A., Al-Balushi, S. M., Al Alawi, K., Al Bahri, K., & Seikkula-Leino, J. (2026). Fostering entrepreneurial mindsets and future skills: Innovative educational units for enhancing creative problem-solving in tenth-grade students. *Thinking Skills and Creativity, 60,* Article 102084. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102084
32. Stepanus, S. (2020). *Competitive Intelligence and Sustainable Competitive Advantage in Middle School Institutions. Conference: Proceedings of the 3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2019),* access on http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

33. Tawil, S., & Al-Tarawneh, A. (2026). Analysis of contemporary global trends in educational policies and their impact on the educational system: A comprehensive overview of Saudi context. In N. Al-Ramahi, A. M. A. Musleh Al-Sartawi, & M. Kanan (Eds.), *Artificial Intelligence in the Digital Era. Studies in Systems, Decision and Control* (Vol. 594, pp. 1211–1225). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-89771-9_87
34. Thaker, A. S. (2025). Organizational immunity and its role in achieving competitive advantage for secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A field study in the Asir Region. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 41*(1), 1–32. https://doi.org/10.21608/MFES.2025.334829.2003
35. Tiruneh, D. T., Leonard, P., & Rose, P. (2026). Teaching quality and student learning progress during Rwanda's Leaders in Teaching programme: A longitudinal observational study. *International Journal of Educational Development, 122*, Article 103548. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103548
36. Wang, Y. (2026). Cultural divergences in student creative thinking development: An exploratory analysis of PISA 2022 data. *International Journal of Educational Development, 124*, Article 103629. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103629
37. Zainul, M., Yulianti, F., Periyadi, P., Dedy, D., Shalahuddin, S., & Rofiq, A. (2025). Optimizing Social Media and School Websites for Promotional Branding in Indonesian Madrasahs: Achieving Competitive Advantage in the Digital Era. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 7*(1), 28–43. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v7i1.2170
38. Zhu, H., Li, L., & Gao, C. (2025). Teacher collective efficacy and teacher commitment co-mediate the path from school leadership to student achievement among minority students in Chinese rural schools. *Psychology in the Schools, 62*(11), 4879–4888. https://doi.org/10.1002/pits.70048

Publishing and Ethical Statements / بيانات النشر والالتزام الأخلاقي

N	Publication Data in English	بيانات النشر بالعربية	م
1	Authorship Contributions: A1: Overall supervision, conceptual framework, and final editing. A2: Methodology, instrument design, and data collection. A3: Statistical analysis and interpretation of findings. A4: Initial draft preparation and academic review.	مساهمات الباحثين: الأولى: الإشراف العام، بناء الإطار العلمي، المراجعة والتحرير النهائي. الثاني: المنهجية وتصميم الأداة وجمع البيانات. الثالث: التحليل الإحصائي وتفسير النتائج. الرابع: إعداد المسودة الأولية والمراجعة العلمية.	1
2	Conflict of Interest: No conflicts of interest among the authors.	تضارب المصالح: لا يوجد أي تضارب في المصالح بين الباحثين.	2
3	Funding: Self-funded (No external funding or grants).	التمويل: تمويل ذاتي (لا يوجد دعم أو تمويل خارجي).	3
4	Copyright Licensed under: (CC BY-NC-ND)	حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	Review Process: Double-blind peer review.	آلية التحكيم: تحكيم مزدوج التعمية.	5
6	Plagiarism Check: Verified using. (Turnitin)	فحص الانتحال: تم الفحص باستخدام	6
7	Data Availability: Data are available upon reasonable request.	إتاحة البيانات: البيانات متاحة عند الطلب وفق الإجراءات المعتمدة.	7

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 51-78
تاريخ الاستلام: 2026/6/29 القبول: 2026/07/26
النشر: 2026/07/27

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 51-78
Copyright License

القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة: الممارسات والآثار كما يراها المعلمون ورؤية الحد منها[1]

Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation[2]

أ. العنود مسلط المطيري
باحثة بالدكتوراه تخصص إدارة وقيادة تربوية|| قسم سياسات و اقتصاديات التعليم||جامعة طيبة ||السعودية

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

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء إطار مقترح قائم على الحوكمة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة، حيث جرى تحليل خبرات المعلمين التنظيمية وتحديد الآثار المترتبة على تلك الممارسات ومتطلبات الحوكمة لمعالجتها. اعتمدت الباحثة منهجًا مختلطًا متسلسلًا جمع بين البحث النوعي والتحليل الوصفي، مستخدمةً مقابلات شبه مهيكلة مع عشرة معلمين ومعلمات، إضافة إلى مراجعة تكاملية نقدية لأكثر من سبعين دراسة ووثيقة سياسات حديثة. وأظهرت النتائج أن أبرز مظاهر القيادة السامة تمثلت في السلوك الإداري السلطوي، والتقييم الذاتي للأداء، وتهميش الكفاءات، مما أدى إلى الإرهاق النفسي، وانتشار الصمت التنظيمي، والانسحاب الهادئ، وارتفاع معدل دوران الموظفين نتيجة انشغال القادة بالحفاظ على أمنهم الوظيفي. كما أكدت الأدبيات أن الحوكمة الشفافة، والقيادة الأخلاقية، وآليات المساءلة المؤسسية شكّلت متطلبات أساسية للتخفيف من هذه الممارسات. وبناءً على ذلك، اقترحت الدراسة إطارًا شاملًا للوقاية من القيادة السامة بين مديري المدارس وتقليل آثارها السلبية على المعلمين والهياكل التنظيمية المدرسية، وصولًا إلى تحسين نتائج الطلاب وتعزيز الاستقرار المؤسسي ودعم تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: القيادة السامة، الآثار السلبية، الخبرة التنظيمية للمعلمين، المدارس الأهلية، المدينة المنورة.

Abstract: This study aimed to develop a governance-based framework to reduce toxic leadership practices in private schools in Al-Madinah Al-Munawwarah by analyzing teachers' organizational experiences, identifying the consequences of such practices, and outlining the governance requirements needed to address them. The researcher adopted a sequential mixed-methods design that combined qualitative inquiry with descriptive-analytical procedures, employing case study and reflective approaches. Data were collected through semi-structured interviews with ten male and female teachers, supported by a critical integrative review of more than seventy recent national and international scholarly studies and policy documents. The findings revealed that toxic leadership was practiced locally to varying degrees, with its most evident forms including authoritarian administrative behavior, subjective performance evaluation, and the marginalization of competent teachers. These practices resulted in serious organizational consequences such as psychological exhaustion, widespread organizational silence, quiet withdrawal, and increased employee turnover driven by leaders' concerns over safeguarding their own job security. Contemporary literature further confirmed that transparent governance, ethical leadership, and institutionalized accountability mechanisms were essential requirements for mitigating these practices. Accordingly, the study proposed a comprehensive framework to prevent toxic leadership among school principals and to reduce its adverse effects on teachers, school organizational structures, and ultimately student outcomes, thereby enhancing institutional stability and supporting the objectives of KSA Vision 2030.

Keywords: Toxic leadership, adverse effects, teachers' organizational experience, private schools, Al-Madinah Al-Munawwarah.

[1]-التوثيق للاقتباس (APA): المطيري، العنود مسلط. (2026). القيادة السامة كإطار لفهم التجربة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأهلية بالمدينة المنورة حسب إدراكهم. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، *3*(30)، 51-78. https://doi.org/10.56793/pcra2213303

[2]-**Citation in APA format**: Al-Mutairi, A. M. (2026). Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 51–78. https://doi.org/10.56793/pcra2213303

1-المقدمة/Introduction

تُعدّ القيادة التربوية الركيزة الأساسية للنهوض بالمؤسسات التعليمية وضمان سلامة مناخها التنظيمي ورفاه كادرها؛ غير أن التحولات الميدانية المعاصرة كشفت عن نمو متزايد للأنماط القيادية المظلمة التي تقوض الاستقرار المؤسسي، وفي مقدمتها القيادة السامة التي تشكل تهديداً مباشراً لاستدامة الأداء وجودة البيئة التعليمية.

وقد اهتمت الأدبيات الحديثة بموضوع القيادة السامة وسلوكياتها المدمّرة كالنرجسية، والتسلط، والإشراف المسيء، والمايكرومانيجمنت، موضحةً آثارها الحادة في تآكل الأمان النفسي، وارتفاع معدلات الاستبعاد الشديد، والانسحاب الوظيفي، والاحتراق النفسي، وتدني المعنويات والإنتاجية لدى المعلمين (Bahadır, 2020; Başkan, 2020; Orunbon, 2020; Snow et al., 2021; Korman et al., 2021; Merritt & Wang, 2022; Koçak & Demirhan, 2023; Elbers et al., 2023; Başkan, 2020; Anastasiou, 2025). وتؤكد الأبحاث العالمية عبر سياقات متعددة أن الاستبداد والسيطرة وغياب المساءلة القيادية يخلق بيئات طاردة تتضاعف فيها السلوكيات السلبية كالسخرية والنميمة المؤسسية وتراجع الالتزام والمواطنة التنظيمية، مما يحتم تبني نماذج قيادية أخلاقية قائمة على الأمان النفسي والدعم المؤسسي (Başkan, 2020; Doğan & Aslan, 2024; Naz & Bukhari, 2025; Ashta & Stokes, 2025; Şenol & Taş, 2025; Noori & Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Choi, 2026; Skerritt, 2026).

وعلى المستوى العربي والإقليمي، حظيت الظاهرة باهتمام متزايد للوقوف على تداعيات السلوك القيادي السام والمسيء في البيئات المدرسية والأكاديمية، حيث بيّنت الدراسات دوره المباشر في رفع القلق والجهد المدرك، وتخفيض السعادة والرضا الوظيفي، وتهميش الكفاءات التدريسية (الزعبي وآخرون، 2025؛ كمال، 2025؛ يونس وحسين، 2026). وتؤكد نتائج الأبحاث أن انعدام الشفافية وغياب أدوات التظلم والعدالة التنظيمية يضاعفان من الأثر السلبي للقيادة السامة على دافعية الهيئة التعليمية وإنتاجيتها، مما يدعو إلى تطوير تشريعات وحوكمة حازمة لحماية استقرار المؤسسات التعليمية (أورونبون وآخرون، 2021؛ أوكافور ووايس، 2026؛ غونغور، 2026).

ويرجع تنوع انعكاسات القيادة السلبية—وفق قرين (2014)—إلى تفاوت إدراك المعلمين للقيادة السامة وشِدّتها، والناتج أساساً عن غياب الشفافية وضعف بناء علاقات الثقة التنظيمية. وبناءً على ذلك، وفي ظل مستهدفات رؤية المملكة 2030 وتوجهات وزارة التعليم نحو تعزيز دور المدارس الأهلية كشريك استراتيجي في التنمية، برزت الحاجة إلى بيئات تعليمية تتمتع بالحوكمة والقيادة الداعمة والأمان النفسي لضمان استقرار الكفاءات وجودة المخرجات. ورغم ثراء الأدبيات بالأنماط القيادية الإيجابية، فإنها أولت اهتماماً محدوداً بالقيادة السامة وآثارها التدميرية من زيادة الضغوط، والصمت التنظيمي، وتسرب المعلمين. وانطلاقاً من هذا الواقع، تسعى الدراسة الحالية إلى تشخيص ممارسات القيادة السامة وآثارها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة من منظور المعلمين، وصولاً إلى بناء رؤية تنظيمية مقترحة بآليات وقائية وعلاجية تدعم صناع القرار ومالكي المدارس في الحد منها وتعزيز بيئة آمنة ومستدامة.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في تنامي السلوكيات والممارسات القيادية السامة لدى بعض مديري ومديرات المدارس، وما ينجم عنها من آثار مدمّرة للبيئة التعليمية؛ إذ تؤكد الدراسات السعودية الحديثة أن النماذج القيادية السلبية - كالقيادة المستبدة أو الأبوية الاستبدادية والتسلط التشغيلي-تؤدي مباشرة إلى تراجع الانتماء والالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وتفاقم مستويات الاحتراق النفسي والجهد النفسي المدرك لديهم (السفياني، 2021؛ المطيري والعتيبي، 2022؛ الزهراني، 2023). وتتفاقم حدة هذه المشكلة في بيئة المدارس الأهلية بشكل خاص نظراً لحساسيتها التنظيمية ومرونة

عقودها؛ حيث يرتبط شيوع السلوكيات السامة كغياب الشفافية والمحسوبية والضغط المتزايد بارتفاع معدلات نية الدوران والاستقالة، وضغوط العمل الشديدة، وضعف الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية لدى الكادر التدريسي (الغامدي، 2021؛ الشهري والمالكي، 2024؛ العتيبي، 2025).

ويتعاظم هذا الشاغل الميداني في ضوء ما تشير إليه الأدبيات السعودية من غياب الآليات المؤسسية الحازمة للمساءلة وحوكمة الأداء الإداري في بعض مؤسسات القطاع الخاص التعليمي، مما يتسبب في تحول البيئة المدرسية من بيئة تنموية مستقرة إلى "محطة عبور مؤقتة" تستنزف الكفاءات وتدفع المعلمين للانسحاب النفسي أو الانتقال السريع (الحربي، 2022؛ القحطاني وآخرون، 2021؛ العنزي والشمري، 2024). واستناداً إلى هذه الفجوة البحثية والميدانية المتمثلة في ندرة الدراسات الوطنية؛ التي تتناول ممارسات القيادة السامة وآثارها السلبية، وسبل الحد منها في سياق المدارس الأهلية بمنطقة المدينة المنورة، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الماسة للتشخيص الميداني العلمي لهذه الظاهرة من منظور المعلمين وصياغة رؤية تحسينية محكمة للحد منها. ويمكن تحديد المشكلة كالآتي.

1-3-أسئلة الدراسة:

1. ما أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون؟
2. ما آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس كما يراها المعلمون والأدبيات؟
3. ما انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين وما الحلول للحد منها وفقاً للأدبيات الحديثة؟
4. ما الرؤية المقترحة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة؟

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. رصد أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون.
2. بيان آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس وفقا للأدبيات الحديثة.
3. استقصاء انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين ورؤية الحد منها في ضوء الأدبيات الحديثة.
4. اقتراح رؤية متكاملة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة؟

1-5-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**
  - سد الفجوة البحثية بتأصيل نوعي لتجربة القيادة السامة بالتعليم الأهلي.
  - بناء إطار مرجعي يوضح سمات المدير السام وآليات الهيمنة التنظيمية.
- **الأهمية العملية:**
  - دعم مستهدفات رؤية 2030 عبر تعزيز رفاهية المعلمين والتعليم في بيئات صحية.
  - تزويد وزارة التعليم بأدوات تشخيصية لسن تشريعات مساءلة تحد من التعسف.
  - تقديم تغذية راجعة لصانعي السياسات لتصميم حزم دعم نفسي ومهني مستدام.
  - تمكين الإدارات المدرسية من الكشف المبكر عن أنماط القيادة السامة ومعالجتها.
  - المساهمة في استبقاء الكفاءات التعليمية عبر تعزيز الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية.

1-6-حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** القيادة السامة بأبعادها الخمسة: (السلوك المدمر، إساءة استخدام السلطة، الأنانية والنرجسية، خلق بيئة خوف، إضعاف القيم الأخلاقية)، كإطار لفهم التجربة التنظيمية للمعلمين بأبعادها: (نفسية فيسيولوجية، سلوكية تنظيمية، إدراكية، دافعية).
- **الحدود البشرية:** عشرة معلمين في المدارس الأهلية (5) ذكور(5) إناث)، إضافة إلى 70 وثيقة مرجعية.
- **الحدود المكانية:** المدارس الأهلية في المدينة المنورة التابعة للمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام 1447هـ/2026. والوثائق المرجعية 2018-2026.

1-7-مصطلحات الدراسة

- **القيادة السامة (Toxic leadership):** "لا يوجد مصطلح حتى الآن يقوم بتعريف **القيادة السامة**، فهناك من يصفها بـ: "المدمرة" أو "الاستبدادية" أو "المسيئة" أو غيرها (غنيم، 2021)، ووصفتها ليبمان بلومن (2005) بأنها: "نمط من أنماط القيادة يمارس المدير من خلالها العديد من السلوكيات المدمرة". ويظهر بعض الصفات الشخصية غير اللائقة، ولذلك؛ وصف هذا النمط **بالسميّة** لأنه يسبب ضرراً في الأنظمة التعليمية، ويعتبر المدير قائد سام عندما يقوم بإضعاف فعالية المدرسة من خلال منظومتها التربوية، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (Green, 2014).
  - وتعرفها الباحثة إجرائياً؛ "نمط قيادي يمارسه المدير بشكل مباشر أو غير مباشر ضمن الأبعاد: (السلوك المدمر – إساءة استخدام السلطة – الأنانية والنرجسية – خلق بيئة خوف – إضعاف القيم الأخلاقية)، وينعكس أثره السلبي على المعلمين: (نفسياً أو صحياً أو سلوكياً أو مهنياً)".
- **التجربة التنظيمية للمعلمين (Teacher Organizational Experience)**؛ وتعرف بـ: "مجمل الإدراكات والمشاعر والتفاعلات التي يكونها المعلمين (ذكور/ إناث) في المدارس الأهلية نتيجة تفاعلهم مع بعضهم مهنياً، ومع المدير، والأنظمة، وبيئة المدرسة، بما يلبي احتياجات المدرسة، ويشبع الحاجات الأربع للمعلمين: (اجتماعياً، روحياً، عقلياً، مادياً)، بشكل متوازن، مما ينعكس إيجاباً بالرضا الوظيفي، والروح المعنوية، والتميز الأدائي" (الحريري، 2008).
  - وتُعرّف إجرائياً بأنها: "التجربة التي يخوضها المعلمون في المدارس الأهلية ومدى إشباع احتياجاتهم الروحية والعقلية والمادية والاجتماعية، وقدرة المدير على صنع بيئة مدرسية إيجابية؛ بالتطبيق على مجالات القيادة: (مهام، علاقات، اتصال، أخلاق، تحفيز، رقابة، تنظيم، متابعة، تقييم).

2-أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

2-1-أدبيات الدراسة.

2-1-1-القيادة السامة في المدارس الأهلية: الأسس النظرية والممارسات والأبعاد:

شهد مفهوم القيادة السامة تحولاً في الأدبيات الحديثة من تفسيرها كسمات شخصية فردية إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية متعددة الأبعاد تنشأ من تفاعل السلوك القيادي والثقافة التنظيمية وآليات الحوكمة. وتُعرّف بأنها: "نمط متكرر يستغل فيه القائد سلطته بما يضر العاملين ويضعف قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، مع ارتباط استمرارها ببيئة تسمح بإعادة إنتاجها أكثر من ارتباطها بخصائص القائد وحده" (العازمي والهاجري، 2024). وأصبحت التفسيرات تعتمد على نماذج تكاملية تربط العدالة التنظيمية والحوكمة والرفاه المهني والأمان النفسي، مما جعلها قضية مركزية في بحوث

القيادة التربوية (Dahlan et al., 2024؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026؛ Choi, 2026؛ Singh et al., 2026؛ Noori & Phoolka, 2026).

وتتجلى القيادة السامة في ممارسات مثل: الإشراف المسيء، الاستبداد، استغلال السلطة، الإدارة بالخوف، التهميش، المحاباة، التشهير، وعدم الاتساق في تطبيق الأنظمة، وهي ممارسات تُضعف الثقة وتحد من العمل الجماعي (العنيزي، 2024؛ هلسة والسعود، 2025؛ Alqarawi et al., 2025؛ Dahlan et al., 2024). وقد استقرت الأدبيات على خمسة أبعاد رئيسة: النرجسية، الإشراف المسيء، القيادة الاستبدادية، الترويج الذاتي، وعدم القدرة على التنبؤ، مع إضافة أبعاد حديثة مثل ضعف النزاهة وغياب التعاطف واستنزاف الطاقة النفسية (Güngör, 2026؛ Tas & Senol, 2025؛ Skerritt, 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Tzortsos & Anastasiou, 2025).

ويرتبط ظهور القيادة السامة بعوامل شخصية كضعف الذكاء العاطفي والتمركز حول الذات، وعوامل تنظيمية مثل ضعف الحوكمة والمركزية وغياب الشفافية وثقافة الصمت التنظيمي (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025). وتكون المدارس الأهلية أكثر عرضة لها بسبب تداخل الاعتبارات الإدارية والاستثمارية إذا غابت الأنظمة الرقابية (Khalid, 2026؛ Singh et al., 2026). وفي المقابل، تؤكد الدراسات أن الحد منها يتطلب بناء ثقافة مدرسية قائمة على العدالة والشفافية والمشاركة والتمكين وتعزيز الرفاه المهني والأمان النفسي لضمان استدامة الأداء وجودة البيئة التعليمية (Choi, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026).

الجدول (1) خلاصة المراجعة النظرية حول القيادة السامة في المدارس الأهلية: الأسس النظرية والممارسات والأبعاد

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	انعكاساته على المدارس الأهلية
تطور مفهوم القيادة السامة	تطور المفهوم من تفسير القيادة السامة بوصفها سلوكًا فرديًا إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية تتفاعل فيها الممارسات القيادية مع الثقافة التنظيمية والحوكمة والبيئة المؤسسية (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026).	يستلزم تشخيص القيادة السامة تحليل البيئة التنظيمية للمدرسة، وآليات الحوكمة والمساءلة، إلى جانب سلوك القيادة المدرسية.
الممارسة والأبعاد	تتمثل أبرز الممارسات في الإشراف المسيء، والاستبداد، والإدارة بالخوف، والتهميش، والمحاباة، واستغلال السلطة، والتشهير، ضمن أبعاد النرجسية، والإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والترويج الذاتي، وضعف التنبؤ، مع إضافة أبعاد أخلاقية ونفسية (العنيزي، 2024؛ هلسة والسعود، 2025؛ Güngör, 2026؛ Tas & Senol, 2025؛ Skerritt, 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Tzortsos & Anastasiou, 2025).	تمثل هذه الأبعاد إطارًا علميًا مناسبًا لبناء أداة الدراسة وتشخيص واقع القيادة السامة كما يدركها المعلمون في المدارس الأهلية.
الأسباب ومجالات الظهور	تتفاعل العوامل الشخصية (حب السيطرة، الذاتية) مع العوامل التنظيمية (المركزية، وضعف الحوكمة، وقصور المساءلة، وثقافة الصمت التنظيمي)، وتمتد آثارها إلى الاتصال التنظيمي، واتخاذ القرار، وتقويم الأداء، والعلاقات المهنية (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Khalid, 2026؛ Choi, 2026؛ Singh et al., 2026؛ Noori & Phoolka, 2026).	تشير الأدبيات إلى أن الحد من القيادة السامة يتطلب تعزيز العدالة التنظيمية، والشفافية، والتمكين، والحوكمة، وبناء ثقافة مدرسية داعمة للمشاركة والثقة.

يتضح من الجدول (1) أن الأدبيات انتقلت من تفسير القيادة السامة كسلوك فردي إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية متعددة المستويات، تتفاعل فيها الممارسات القيادية مع الثقافة التنظيمية والحوكمة المؤسسية. كما تكشف الدراسات عن توافق في تحديد أبرز الممارسات والأبعاد، مع اختلاف نسبي في تفسير مسبباتها تبعًا لاختلاف البيئات التنظيمية. ورغم تركيز معظم الدراسات الحديثة على التعليم العالي والقطاع الصحي، يلاحظ محدودية الأبحاث التي تناولت مدارس التعليم العام أو الأهلية، في السعودية، وهو ما يبرز أهمية الدراسة الحالية في تشخيص ممارسات القيادة السامة كما يدركها المعلمون، وبناء رؤية علمية للحد منها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة.

2-1-2-الملامح البارزة للقيادة السامة و أبعادها التنظيمية:

توضح الأدبيات أن القيادة السامة ليست سلوكًا فرديًا معزولًا، وإنما منظومة تنظيمية تبدأ بتشوهات معرفية لدى القائد، وتتجسد في سمات شخصية وممارسات إدارية تُضعف العدالة والأمان النفسي والتمكين، وتنعكس سلبًا على المناخ المدرسي وجودة الأداء. ويعرض الجدول الآتي أبرز الملامح والمؤشرات التنظيمية وانعكاساتها في المدارس الأهلية.

الجدول (2) الملامح الرئيسة للقيادة السامة و أبعادها التنظيمية و انعكاساتها في و اقع المدارس الأهلية

البعد	أبرز المؤشرات والممارسات	الانعكاسات التنظيمية
التشوهات المعرفية	التعميم المفرط، المنطق العاطفي، الترشيح العقلي، القفز إلى الاستنتاجات، إضفاء الطابع الشخصي، سوء الوصف	ضعف موضوعية القرارات، تحيز التقييم، تراجع العدالة التنظيمية (كلينمان، 2020).
السمات الشخصية	ضعف النزاهة، الغرور، الأنانية، الجشع، التنصل من المسؤولية، إلقاء اللوم على الآخرين	انخفاض الثقة والالتزام، وإضعاف القيادة الأخلاقية (Lipman-Blumen, 2005).
التقلب الانفعالي	المزاجية، التحيز، التحكم في المشاعر، اختلاف أسلوب التعامل	ارتفاع القلق، انخفاض الأمان النفسي، وضعف العلاقات المهنية (Kamal, 2025; Anastasiou, 2025).
التحكم الدقيق	احتكار القرار، الرقابة اللصيقة، التدخل في التفاصيل، رفض المرونة، تقييد المبادرات	تراجع الاستقلالية والإبداع، وضعف العمل الجماعي (Şenol & Taş, 2025; Skerritt, 2026).
الأنانية والاستحقاق	الاستئثار بالإنجاز، إنكار الأخطاء، تهميش الكفاءات، السعي للمصلحة الشخصية	انخفاض العدالة التنظيمية والانتماء والثقة المؤسسية (Hassanein et al., 2025; Younas & Hussain, 2026).
الفشل الأخلاقي	السخرية، النقد الجارح، التهديد، التواصل العدواني، سرعة إصدار الأحكام	زيادة الصراعات، والصمت التنظيمي، وتراجع الاحترام المتبادل (Ahmed et al., 2024; Osman, 2024).
عدم الكفاءة الإدارية	التمكين الشكلي، اختيار الموالين، تجنب مواجهة المشكلات، العشوائية، ضعف الحوكمة	انخفاض جودة القرارات، وتراجع الابتكار والأداء المؤسسي (Dahlan et al., 2024; Okafor & Weiss, 2026).

يتضح من الجدول (2) أن الأدبيات الحديثة تتعامل مع القيادة السامة بوصفها نسقاً تنظيمياً متدرجاً يبدأ بتشوهات إدراكية، ثم يتجسد في ممارسات إدارية تُضعف الثقة وتفاقم الضغوط في بيئة العمل. وتتفق الدراسات على ارتباطها بانخفاض الأمان النفسي، والعدالة التنظيمية، والرضا الوظيفي، والإبداع، والالتزام المؤسسي، مقابل تآكل الثقة بالقيادة (Dahlan et al., 2024; Hassanein et al., 2025; Şenol & Taş, 2025; Testa & Delavin, 2025; Okafor & Weiss, 2026; Skerritt, 2026). كما تؤكد المراجعات أن استمرارها يعكس قصوراً في الحوكمة والمساءلة والشفافية، بما يسهم في إعادة إنتاجها تنظيمياً (Maral, 2026; Younas & Hussain, 2026). وبذلك، فتشخيص هذه المؤشرات في المدارس الأهلية السعودية يمثل مدخلاً وقائياً لتعزيز الحوكمة والقيادة الأخلاقية، وبناء بيئة مدرسية آمنة ومستدامة.

3-1-2 الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسة التعليمية:

تكشف الأدبيات الحديثة أن القيادة السامة تتجاوز كونها ممارسات إدارية لتغدو ظاهرة تنظيمية تُحدث آثاراً نفسية ومؤسسية متداخلة. فقد بينت الدراسات أن الإشراف المسيء، والاستبداد، والتهميش، والمحاباة تستنزف الموارد النفسية والمهنية للمعلمين، وتضعف الأمان الوظيفي والانتماء والرضا والرفاه المهني، وترفع مستويات الضغوط والاحتراق والقلق، بما ينعكس سلباً على الدافعية والإبداع (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024). كما يؤدي غياب العدالة والدعم القيادي إلى تراجع الثقة بالإدارة، وتعزيز الصمت التنظيمي، وإضعاف المشاركة والالتزام، بما يحد من فاعلية البيئة المدرسية (Alqarawi et al., 2025; Alosaimi & Alanazy, 2025; Choi, 2026; Khalid, 2026).

وعلى المستوى التنظيمي، ترتبط القيادة السامة بتآكل رأس المال الاجتماعي، وضعف التعاون وجودة الاتصال، وارتفاع الصراعات ونوايا ترك العمل والغياب، وانخفاض الإنتاجية وجودة الخدمات التعليمية، الأمر الذي يقوض قدرة

المدرسة على التطوير والمحافظة على ميزتها المؤسسية (Singh et al., 2026; Noori & Phoolka, 2026; Choi, 2026). وتشير الأدبيات إلى أن هذه الآثار تتفاقم في البيئات التي تعاني ضعف الحوكمة والشفافية والمساءلة، بينما يسهم ترسيخ العدالة التنظيمية، والتمكين، والمشاركة، والأمان النفسي في الحد من انعكاساتها وتعزيز الأداء المؤسسي (Alqarawi et al., 2025; Alosaimi & Alanazy, 2025; Khalid, 2026; Güngör, 2026; Wendt et al., 2026).

ويتضح أن القيادة السامة تُحدث تأثيرات متراكمة تبدأ باستنزاف المعلم نفسياً، ثم تمتد إلى العلاقات والمناخ التنظيمي، لتنتهي بإضعاف كفاءة المدرسة واستدامة أدائها؛ وهو ما يفسر تنامي توجه الأدبيات الحديثة نحو معالجة الظاهرة من منظور الحوكمة والوقاية المؤسسية، بدلاً من الاقتصار على تفسيرها وكما يبينها الجدول (3).

الجدول (3) خلاصة المراجعة النظرية حول الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسة التعليمية

المحور	أبرزما استقرت عليه الأدبيات	انعكاساته على المدارس الأهلية
الآثار النفسية على المعلمين	ترتبط القيادة السامة بارتفاع الضغوط النفسية، والاحتراق الوظيفي، والقلق المهني، و انخفاض الرضا الوظيفي، والرفاه المهني، والأمان الوظيفي، والثقة بالإدارة، مع تنامي الصمت التنظيمي وضعف الالتزام المؤسسي (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Choi, 2026).	تؤدي هذه الآثار إلى انخفاض دافعية المعلمين، وضعف جودة أدائهم، وتراجع مشاركتهم في تطوير المدرسة وتحسين مخرجاتها التعليمية.
الآثار التنظيمية على المدرسة	تؤدي القيادة السامة إلى ضعف الثقة التنظيمية، وتراجع التعاون، وارتفاع الصراعات، و انخفاض جودة الاتصال، وزيادة نو ايا ترك العمل، وتدني الإنتاجية، وتراجع جودة الخدمات التعليمية والابتكار المؤسسي(Singh et al., 2026؛ Noori & Phoolka, 2026؛ Choi, 2026؛ Güngör, 2026؛ Wendt et al., 2026؛ Alqarawi et al., 2025).	تؤثر هذه النتائج في كفاءة المدرسة وسمعتها وقدرتها على الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين وتحقيق جودة الأداء واستدامة التميز.
آليات الحد من الآثار	تؤكد الأدبيات أن تعزيز الحوكمة، والعدالة التنظيمية، والشفافية، والتمكين، والمشاركة، والأمان النفسي يسهم في الحد من آثار القيادة السامة وتحسين المناخ التنظيمي وجودة الأداء المؤسسي(Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026؛ Güngör, 2026؛ Wendt et al., 2026).	تمثل هذه المرتكزات أساسًا علميًا يمكن الاستناد إليه عند بناء الرؤية المقترحة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية.

يتضح من الجدول (3) أن آثار القيادة السامة لا تقتصر على العلاقة بين المدير والمعلم، بل تمتد لتشمل مختلف مكونات المدرسة؛ إذ تبدأ بانخفاض الرفاه النفسي والرضا الوظيفي، ثم تؤدي إلى إضعاف الثقة والالتزام والتعاون، وصولًا إلى تراجع جودة الأداء المؤسسي والقدرة على التطوير والابتكار. كما تكشف الأدبيات عن توافق في اعتبار العدالة التنظيمية، والحوكمة، والأمان النفسي، والمشاركة المهنية عوامل رئيسة للحد من هذه الآثار. ومع ذلك، تظل الدراسات العربية –وخاصة في المدارس الأهلية السعودية– محدودة في تناولها المتكامل للآثار النفسية والتنظيمية، وهو ما يبرز أهمية دراسة هذه الآثار وتفسيرها وبناء رؤية عملية للحد منها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة.

2-1-4-أبعاد القيادة السامة:

بالرغم من أن مفهوم القيادة السامة (Toxic leadership) متعدد الأبعاد (غنيم، 2021، 32)، تضيف ليبمان بلومن (2005) أن أبعادها متفرعة ويصعب حصرها، ولكنها تتواجد ضمنياً في خمسة أبعاد؛ كما يبينها الشكل (1):



الشكل(1) أبعاد القيادة السامة في المؤسسات التعليمية. المصدر: الباحثة بالاستفادة من (غنيم، 2021)

يتضح من الشكل (1) أن القيادة السامة تتجلى في خمسة أبعاد مترابطة تبدأ بالسلوك المدمر وإساءة استخدام السلطة، وتتعزز بخلق بيئة خوف، ثم تتجسد في الأنانية والنرجسية، لتنتهي بإضعاف القيم الأخلاقية والعدالة التنظيمية. ويكشف هذا التسلسل أن القيادة السامة ليست ممارسات فردية متفرقة، بل منظومة تنظيمية متكاملة تُخلِّف آثاراً نفسية ومهنية عميقة، بما يستدعي تعزيز الحوكمة والشفافية والقيادة الأخلاقية لبناء بيئة مدرسية آمنة ومستدامة.

3-1-4-المعالجات التنظيمية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الحد من القيادة السامة لم يعد يُنظر إليه بوصفه مسؤولية فردية، بل عملية تنظيمية متكاملة ترتكز على الحوكمة، والعدالة، والشفافية، والثقة المؤسسية، بما يعزز جودة التجربة التنظيمية ويحد من إعادة إنتاج السلوكيات السامة. وتؤكد الدراسات أن المؤسسات التي تعتمد معايير موضوعية لاختيار القيادات، وبرامج تطوير مهني مستمرة، وآليات مساءلة وتقويم واضحة، تكون أقل عرضة للقيادة السامة مقارنة بالمؤسسات التي تتسم بغموض الصلاحيات وضعف الحوكمة (العنيزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025). كما يسهم تعزيز القيادة الأخلاقية، والداعمة، والتحويلية، وتنمية الذكاء العاطفي لدى المديرين في بناء مناخ تنظيمي أكثر عدالة وأمانًا، والحد من السلوكيات الاستبدادية (Skerritt, 2025؛ Tzortsos & Anastasiou, 2025؛ Güngör, 2026؛ Wendt et al., 2026)، بينما تتوقف فاعلية هذه المعالجات على تكاملها داخل منظومة الحوكمة المدرسية، لا على الاكتفاء بالتدريب أو التدخلات العلاجية المنفردة.

وفي الاتجاه نفسه، تُبرز الأدبيات التجربة التنظيمية للمعلمين بوصفها مدخلًا وقائيًا رئيسًا؛ إذ تتأثر استجاباتهم بإدراك العدالة التنظيمية، ومستوى الدعم، والمشاركة، والأمان النفسي داخل المدرسة (هلسة والسعود، 2025). كما يسهم تمكين المعلمين، وإشراكهم في صنع القرار، وتفعيل قنوات التواصل الآمن، وحماية المبلغين، وتعزيز الدعم النفسي والمهني في رفع الثقة والالتزام المؤسسي، وخفض الصمت التنظيمي والانسحاب الوظيفي (Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026؛ Choi, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026)، مما يجعل تحسين التجربة التنظيمية آلية وقائية، لا مجرد استجابة لاحقة للقيادة السامة.

وتتفق الأدبيات كذلك على أن نجاح المعالجات التنظيمية يرتبط ببناء ثقافة مؤسسية قائمة على التعلم المهني، والعدالة، والمساءلة، والاحترام المتبادل، مع تطوير تقويم القيادات المدرسية ليشمل المناخ التنظيمي، والرضا الوظيفي، والأمان النفسي، إلى جانب سياسات واضحة للإبلاغ عن الممارسات السامة، وتفعيل الدعم المهني والتغذية الراجعة المستمرة (العنيزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Güngör, 2026؛ Wendt et al., 2026؛ Singh et al., 2026). ويكشف التحليل النقدي انتقال معظم الدراسات من إصلاح سلوك القائد إلى الإصلاح المؤسسي القائم على الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والتمكين، والعدالة التنظيمية، بما يعزز استدامة البيئة التعليمية ويحد من إعادة إنتاج القيادة السامة، إلا أن اعتماد أغلبها على التصاميم الكمية المقطعية يبرز الحاجة إلى الدراسات الكيفية والمزجية لتفسير التجربة التنظيمية للمعلمين وفهم الآليات العميقة التي تُبقي هذه الممارسات أو تحد منها.

الجدول (4) خلاصة المراجعة النظرية حول المعالجات التنظيمية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	فوائده للمدارس بالمدينة المنورة
المعالجات القيادية	تؤكد الأدبيات أهمية تطوير معايير اختيار القيادات، والتأهيل المستمر، وتعزيز القيادة الأخلاقية والداعمة والذكاء العاطفي، وتفعيل المساءلة والحوكمة للحد من	يسهم تطوير القيادات المدرسية في بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة وأمانًا،

	السلوكيات السامة (العنيزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Skerritt, 2025؛ Güngör, 2026).	ويقلل من فرص ترسخ القيادة السامة داخل المدارس الأهلية.
تحسين التجربة التنظيمية للمعلمين	للحد من السامة يلزم تمكين المعلمين، وإشراكهم في اتخاذ القرار، والدعم النفسي والمهني لهم، لبناء الثقة، والأمان النفسي، والتواصل بما يعزز الانتماء التنظيمي ويحد من الصمت والانسحاب الوظيفي (هلسة والسعود، 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026؛ Choi, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026).	يؤدي تحسين التجربة التنظيمية إلى رفع الرضا والالتزام المهني، وزيادة قدرة المعلمين على التفاعل الإيجابي مع بيئة العمل المدرسية.
المعالجات (تنظيمياً، مؤسسياً)	تركز الأدبيات على الحوكمة، والعدالة التنظيمية، والشفافية، ونظم تقويم القيادات، وآليات الإبلاغ، والتغذية الراجعة، وثقافة التعلم المؤسسي بوصفها مرتكزات للحد من القيادة السامة (العنيزي، 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Singh et al., 2026).	تسهم الممارسات في بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والمساءلة والتحسين المستمر، بما يعزز استدامة الأداء وجودة التعليم في المدارس الأهلية.

يتضح من المراجعة في الجدول (4) أن الأدبيات الحديثة انتقلت من معالجة القيادة السامة بوصفها سلوكاً فردياً إلى تبني منظور مؤسسي يرتكز على الوقاية التنظيمية، والحوكمة، والعدالة التنظيمية، والقيادة الأخلاقية، وتحسين التجربة التنظيمية للمعلمين. كما تتفق الدراسات على أن فاعلية هذه المعالجات تعتمد على تكاملها داخل منظومة العمل المدرسي، لا على إجراءات متفرقة. وفي المقابل، ركزت معظم الدراسات العربية على توصيف الممارسات وآثارها، بينما اتجهت الدراسات الأجنبية الحديثة إلى بناء واختبار نماذج وقائية وبيئات عمل آمنة نفسياً. ومن ثم، يستند هذا المحور إلى هذه التوجهات لتأسيس الرؤية المقترحة للدراسة الحالية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة عبر تعزيز الحوكمة، وتطوير القيادة، وتحسين التجربة التنظيمية للمعلمين.

2-2-الدراسات السابقة ذات العلاقة

2-2-1-دراسات تناولت ممارسات القيادة السامة وسلوكياتها في البيئة التعليمية والتنظيمية:

أظهرت الدراسات السعودية والعربية تباينًا في تقدير مستوى ممارسات القيادة السامة باختلاف السياق المؤسسي، مع اتفاقها على تمركزها حول النرجسية، والاستبداد، والإشراف المسيء، وضعف العلاقات الإنسانية. ففي السعودية، كشفت دراسة (Alqarawi et al., 2025) عن انتشار أنماط قيادية سامة في القطاع الصحي، تمثلت في النرجسية، وعدم القدرة على التنبؤ، وسوء المعاملة، مع ارتفاع إدراكها لدى الفئات الأصغر سنًا والأعلى تأهيلًا. وفي البيئة المدرسية، توصلت دراسة (السعدون والشايع، 2024) إلى انخفاض مستوى الممارسة بوجه عام، مع فروق لصالح المعلمات الأقل خبرة، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (الدوسري والرشيدي، 2021) التي سجلت مستوى منخفضًا للقيادة السامة في المدارس الحكومية بالرياض، بما يعكس اختلافًا بين البيئات التعليمية والقطاعات التنظيمية الأخرى.

وعربيًا، اتفقت معظم الدراسات على أن القيادة السامة تظهر بدرجة متوسطة إلى مرتفعة مع اختلاف السياقات. فقد أثبتت دراستا (هلسة والسعود، 2025؛ سلهب، 2025) في فلسطين شيوع أبعاد القيادة السامة الخمسة وتأثيرها في إرباك البيئة المدرسية، بينما كشفت الدراسة النوعية لـ (Alanezi, 2024) في الكويت أن نحو 45% من المعلمين يصنفون مديريهم قادة سامين، محددة تسع ممارسات تمحورت حول الاستبداد وضعف العلاقات الإنسانية والخلل الأخلاقي. كما توصلت دراسة (العازمي والهاجري، 2024) إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة السامة في المدارس الثانوية الكويتية، في حين حددت دراسة (غنيم، 2021) أربعة أبعاد رئيسة للقيادة المدمرة تمثلت في قسوة العلاقات، وزيادة الأعباء، وضعف الأخلاقيات المهنية، وعدم الفاعلية.

وعلى المستوى الدولي، اتجهت الدراسات الحديثة إلى تفسير القيادة السامة بوصفها ظاهرة تنظيمية ذات آثار ممتدة على الفرد والمؤسسة. فقد أثبتت دراسات (Noori & Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Choi, 2026; Wendt et al., 2026; Leong & Sadiq, 2026) أن القيادة السامة ترتبط بزيادة نية ترك العمل، وتراجع الرفاه والصحة النفسية، واستنزاف رأس المال النفسي، وضعف الثقة والرضا والإنتاجية، مع تضاعف هذه الآثار في ظل غموض الدور والإشراف المسيء. كما أوضحت دراسات (Asim et al., 2026; Ducheyne & De Fruyt, 2026; Başkan, 2020; Balwant, 2015; Koçak & Demirhan, 2023; Merritt & Wang, 2022) أن السلوكيات السامة تتجسد في الاستغلال، والتقلب الانفعالي، والنرجسية، والتسلط، والإشراف المسيء، وأنها تقود إلى الاغتراب والاحتراق الوظيفي، وتآكل الهوية المهنية، وضعف فاعلية القيادة التعليمية.

ويكشف تحليل هذه الدراسات اتفاقاً واسعاً حول مظاهر القيادة السامة وآثارها السلبية، في حين يتركز الاختلاف في درجة انتشارها تبعًا للبيئة التنظيمية والثقافة المؤسسية وأداة القياس. كما أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الكمي المقطعي وركزت على قياس مستويات الممارسة وعلاقاتها الارتباطية، بينما غابت التجربة التنظيمية للمعلمين وكيفية تشكل إدراكاتهم للممارسات السامة، وبذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية؛ حيث تقيم القيادة السامة وتفسرها في ضوء التجربة التنظيمية للمعلمين في المدارس الأهلية السعودية، بما يسهم في سد فجوة نوعية في الأدبيات، ويمهد لبناء رؤية وقائية تستند إلى الحوكمة والقيادة الأخلاقية وتحسين البيئة المدرسية.

2-2-2-دراسات تناولت الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسة التعليمية

أجمعت الدراسات على أن القيادة السامة تُحدث آثاراً نفسية وتنظيمية متشابكة تمتد من تراجع الرفاه الفردي إلى انخفاض كفاءة المؤسسة التعليمية. ففي السعودية، أثبتت دراسة (Khalid, 2026) عبر نموذج PLS-SEM أن سمية بيئة العمل تخفض الرفاه النفسي والقدرات الإبداعية، وتغذي "الاستقالة الداخلية"، بينما بينت دراسة (Dahlan et al., 2024) انخفاض الاستغراق والرضا والولاء والأداء، مع توسط الولاء والرضا في تفسير هذا الأثر. وفي المقابل، سجلت دراسة (Alosaimi & Alanazy, 2025) ارتباطاً موجباً غير متوقع بين إدراك القيادة السامة والرفاه النفسي المصرح به، وأرجعته إلى تأثيرات المداراة الثقافية والمحاباة الاجتماعية أثناء الاستجابة.

وعربياً، كشفت الدراسات عن اتساع الانعكاسات التنظيمية للقيادة السامة؛ إذ ربطت دراسة (Ismail, 2026) بينها وبين التهكم التنظيمي والرفض المؤسسي، وأكدت دراسة (Adam & Ibrahim, 2025) تأثير ضغوط العمل وعبء الدور في إضعاف التكيف المهني. كما أوضحت دراسة (Hassanein et al., 2025) انخفاض الرضا الوظيفي والحرية الأكاديمية نتيجة تراجع الثقة والثقافة التنظيمية، كما بينت دراسات (Kamal, 2025؛ Ahmed et al., 2024؛ Ghafouri, 2024؛ Mustafa & Mohamed, 2024؛ Othman, 2024؛ Mahdi, 2023؛ Al-Jumaili, 2021) أن القيادة السامة ترتبط بارتفاع القلق والانسحاب والصمت التنظيمي، وتراجع الأداء والولاء التنظيمي، وإضعاف البراعة الاستكشافية.

وعالمياً، تؤكد الأدبيات أن هذه الآثار تتأثر بنظام المؤسسة وآليات الحوكمة؛ إذ بينت دراسة (Younas & Hussain, 2026) أن المحسوبية وضعف الرقابة يغذيان استمرار السلوك السام، بينما أثبتت دراسة (Okafor & Weiss, 2026) أن غياب المساءلة يقوض الثقة المؤسسية وجودة القرار. كما بينت دراستا (Skerritt, 2025, 2026) أن الرقابة المفرطة والمساءلة الصارمة تدمر الاستقلالية المهنية وسلامة المعلمين النفسية، في حين خلصت دراسة (Maral, 2026) إلى أن القيادة المدمرة تؤثر في المخرجات الفردية والتنظيمية على السواء. وأظهرت دراسات (Ashta & Stokes,

2025؛ Testa & Delavin, 2025؛ Tanis et al., 2025؛ Bakır & Erçetin, 2024) أن تآكل الثقة، وغموض الأدوار، وضعف الدعم التنظيمي، وانخفاض السعادة؛ تمثل مسارات تنتقل عبرها آثار القيادة السامة داخل المؤسسات التعليمية.

ويلاحظ اتفاق الأدبيات على مركزية التأثيرات النفسية والتنظيمية للقيادة السامة، إلا أنها تختلف في تفسير آليات تشكلها؛ فبعضها تُرجعها إلى خصائص القائد، بينما تربطها أخرى بضعف الحوكمة والمناخ التنظيمي. كما أن معظم البحوث اعتمدت المنهج الكمي، في حين ما تزال الدراسات الكيفية التي تفسر التجربة التنظيمية للمعلمين وآليات تشكل الصمت التنظيمي والانسحاب الصامت داخل المدارس الأهلية محدودة، وهو ما تسعى هذه الدراسة لمعالجته من خلال دمج المقابلات والمراجعة التكاملية النقدية لتقديم تفسير أكثر عمقاً للسياق المدرسي السعودي.

2-2-3-دراسات تناولت الآليات والأطر التنظيمية للحد من القيادة السامة (الرؤية المقترحة)

اهتمت الأدبيات ببناء أطر تنظيمية وحوكمية للوقاية من القيادة السامة والحد من آثارها. ففي الدراسات السعودية، أوصت دراستا (Dahlan et al., 2024؛ Khalid, 2026) بإعادة صياغة السياسات الإدارية وتطوير الحوكمة المؤسسية بما يعزز الأمان النفسي والإبداع المستدام، انسجاماً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. كما دعت دراستا (Alqarawi et al., 2025؛ السعدون والشايع، 2024) إلى تطوير برامج إعداد القيادات التعليمية، وإرساء معايير دقيقة لاختيار القيادات المدرسية والحد من الممارسات السامة. أما الدراسات العربية، فركزت على الإصلاحات التنظيمية والإجرائية؛ إذ أوصت دراسة (سلهب، 2025) بإعادة هيكلة تقويم أداء المعلمين والحد من التقديرات الكيفية، بينما شددت دراسة (Hassanein et al., 2025) على بناء ثقافة تنظيمية قائمة على الشفافية والثقة المؤسسية. وقدمت دراسة (عثمان، 2024) مجموعة من الإجراءات الوقائية، شملت تمديد فترة اختبار المديرين الجدد، وإنشاء نظام لحماية المبلغين عن المخالفات، وتفعيل وحدات مكافحة العنف الإداري. كما أوصت دراسة (مهدي، 2023) بتعزيز الأمان النفسي والقيمي للحد من الأنومية التنظيمية، في حين اقترحت دراسة (غنيم، 2021) إعداد دليل إجرائي لسلوكيات القيادة المدمرة، وتنفيذ مسوحات دورية للمناخ التنظيمي، وترسيخ ثقافة مؤسسية لا تتسامح مع الإساءة الإدارية.

وعالمياً، اتجهت الدراسات إلى التأكيد أن الوقاية تتطلب معالجة المناخ التنظيمي، وليس السلوك الفردي للقائد فقط. فقد أوضحت دراسات (Alzouebi et al., 2025؛ Gandolfi et al., 2025؛ Kamal, 2025؛ Anastasiou, 2025) أن تعزيز الشفافية، والدعم القيادي، والعدالة التنظيمية، يقلل الضغوط النفسية والقلق والإنهاك المهني، ويرفع الرضا والمرونة المهنية. كما أكدت دراسات (Tzortsos & Anastasiou, 2025؛ Naz & Bukhari, 2025؛ Şenol & Taş, 2025؛ Şenol & Taş, 2024؛ Güngör, 2026) أن القيادة السامة ترتبط بانخفاض الالتزام والمواطنة التنظيمية، وارتفاع السخرية التنظيمية والاحتراق المهني، بما يستلزم تبني نماذج قيادية أخلاقية وتشاركية.

وأظهرت دراسات أخرى أن ضعف الثقة والمساءلة يمثل مدخلاً لاستمرار السلوكيات السامة؛ إذ بينت دراسات (Doğan & Aslan, 2024؛ Başkan, 2020) أن القيادة السامة تغذي النميمة التنظيمية، بينما أوضحت دراسة (Balaban & Kazancı-Tınmaz, 2024) دورها في رفع الإجهاد المدرك لدى المعلمين. كما أكدت دراسات (Orunbon & Ibikunle, 2023؛ Orunbon et al., 2021؛ Karsantık & Bozkurt, 2021؛ Snow et al., 2021؛ Korman et al., 2021؛ Bahadır, 2020؛ Başkan, 2020؛ Orunbon, 2020؛ Stoten, 2020) أن القيادة السامة تقوض الثقة والولاء والإنتاجية، وتنعكس سلباً على المناخ المدرسي وصحة المعلمين ودافعية الطلاب، الأمر الذي يدعم التحول نحو الحوكمة الرشيدة، والقيادة الأخلاقية، والشفافية، وأنظمة المساءلة والوقاية المؤسسية.

ويتضح أن الأدبيات انتقلت من التركيز على تشخيص القيادة السامة إلى تصميم منظومات وقائية متكاملة ترتكز على الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والشفافية، والتمكين، والأمان النفسي. ومع ذلك، يلاحظ أن معظمها قدمت توصيات عامة أو عالجت قطاعات تعليمية متباينة، بينما ما تزال الدراسات التي تبني رؤية تطبيقية متكاملة موجهة للمدارس الأهلية السعودية، ومنطلقة من التجربة التنظيمية للمعلمين، محدودة؛ وهو ما ستتكفل به الدراسة الحالية.

2-2-4-التعقيب على الدراسات السابقة

- **أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:** تلتقي الدراسة الحالية مع الأدبيات العالمية والإقليمية في اتخاذ سلوكيات القيادة السامة وآثارها النفسية والتنظيمية منطلقاً موضوعياً لها، كدراسات (Noori & Phoolka, 2026; Leong & Sadiq, 2026; Choi, 2026; Snow et al., 2021)، كما تتشابه مع الأطر الفكرية والمراجعات النظامية في التركيز على البناء المفاهيمي والتشخيصي للسلوكيات المدمرة والمستنزفة للرفاه الوظيفي في المدارس ومؤسسات التعليم مثل (Higgs et al., 2026; Başkan, 2020; Başkan, 2020; Maral, 2026). وفي المقابل، تختلف الدراسة الحالية جوهرياً في طبيعتها المنهجية ونطاقها التطبيقي والسياقي؛ فبينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على سياقات مهنية أو جامعية أو مجتمعات مدرسية حكومية عامة في بيئات غربية وآسيوية كدراسات (Singh et al., 2026; Asim et al., 2026; Koçak & Demirhan, 2023; Skerritt, 2026; Orunbon et al., 2021)، تتفرد دراستنا بالتركيز الميداني المباشر على واقع المدارس الأهلية (الخاصة) في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، مستهدفة فئة المعلمين لرصد الممارسات السامة وتقييم آثارها وتطوير رؤية آليات للحد منها وفق خصوصية الاستقرار الوظيفي والأنظمة الأهلية المحلية.
- **مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة والفجوة البحثية:** أسهمت مراجعة الأدبيات في بناء مصفوفة التحليل الميداني لهذه الدراسة، وتحديد أبعاد مقياس القيادة السامة (كالاستبداد، النرجسية، والتجاهل، والترويج الذاتي)، والاستفادة من النماذج والمعايير الواردة في دراسات (Ducheyne & De Fruyt, 2026; Elbers et al., 2023; Ashta & Stokes, 2025; Merritt & Wang, 2022) لبناء أدوات الدراسة وتشخيص الآثار السلوكية كالقلق والانسحاب والنميمة المؤسسية الواردة في (Kamal, 2025; Başkan, 2020; Doğan & Aslan, 2024). وتتبلور الفجوة البحثية بوضوح في ندرة الدراسات التربوية—السعودية والعربية—التي تتجاوز الرصد السطحي للسلوكيات القيادية إلى التفكيك الشامل والربط الثلاثي بين (الممارسات السامة، الآثار النفسية/التنظيمية، ورؤية علاجية للحد منها) داخل القطاع الأهلي؛ حيث ركزت دراستا (Younas & Hussain, 2026; Bakır & Erçetin, 2024) على العوامل السياقية والمناخ بصفة عامة، بينما أغفلت دراسات كـ (Tzortsos & Anastasiou, 2025; Alzouebi et al., 2025; Güngör, 2026) تقديم أطر عمل عملية قابلة للتطبيق للتصدي للظاهرة في المدارس الخاصة، وهو ما تسده الحالية ميدانياً.
- **ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية والتطبيقية:** تتميز الحالية بأصالتها كبحث ميداني يربط التشخيص بالمعالجة، مقدماً رؤية تحسينية متكاملة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة استناداً إلى المنظور المباشر للمعلمين. وتتمثل الإضافة العلمية والتطبيقية في صياغة إطار مرجعي محكم يخفف الفراغ المفاهيمي في المكتبة التربوية العربية والبيئة السعودية، ويتيح لصناع القرار والإدارات العامة للتعليم والمالكين بالمدارس الأهلية أدوات عملية للكشف المبكر، والحد من تسرب الكفاءات التعليمية، وتعزيز الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية بالاستفادة من التراكم المعرفي والدراسات التطبيقية المعالجة في أدبيات (Gandolfi et al., 2025; Korman et al., 2021; Bahadır, 2020; Stoten, 2020; Orunbon, 2020; Şenol & Taş, 2025).

3-المنهجية والإجراءات/ Methodology & Procedures

3-1-منهجية الدراسة ومنطلقاتها الفلسفية:

اعتمدت الدراسة المنهج المزجي الميداني-الوثائقي (Mixed Field & Documentary Approach)؛ حيث جمعت بين المدخل النوعي الميداني لتفكيك الخبرات المباشرة للمشاركين في سياقها الطبيعي، ومنهج المراجعة المنهجية والنقدية للأدبيات (Systematic & Critical Literature Review) المسترشد ببروتوكول (PRISMA Framework) لفحص وتفكيك الأُطر الفكرية والوثائق المحلية والإقليمية والدولية (Bowen, 2009; Van Manen, 2016) وكالآتي.

3-1-1-المدخل النوعي الميداني (دراسة الحالة والتأمل الذاتي): ويهدف لفهم وتفسير الأبعاد النفسية والتنظيمية لممارسات القيادة السامة وآثارها في المدارس الأهلية (العبد الكريم، 2012). وتستند منهجياً إلى المنطلقات الفلسفية للبحث الكيفي (Creswell, 2014)؛ أنطولوجياً عبر افتراض تعدد واقع الظاهرة باختلاف خبرات المعلمين، وإبستمولوجياً بالتفاعل المباشر لبناء المعرفة، وأكسيولوجياً بالالتزام الأخلاقي والسرية، ومنهجياً بالتحليل التفسيري التدرجي.

3-1-2-منهج المراجعة المنهجية والنقدية (PRISMA): واستخدم لتتبع ونقد واستقراء الأدبيات المحكمة لجمع الـ (70) وثيقة مرجعية حديثة، بهدف تفكيك الفجوات التنظيمية واستخلاص المؤشرات التشخيصية وبناء الرؤية المقترحة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية.

3-2-استراتيجية البحث والتقصي للوثائق والكلمات المفتاحية (Search Strategy):

أجرت الباحثة حصرا مسحيا منظما ومقيدا زمنياً للوثائق والدراسات في أبرز قواعد البيانات الأكاديمية:

- قواعد البيانات الدولية: (Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar).
- قواعد البيانات العربية والإقليمية: (دار المنظومة، منصة معرفة، شبكة شمعة، بنك المعرفة المصري).
- **تم البحث باستخدام الكلمات المفتاحية واستراتيجيات التقصي (Boolean Operators) كالآتي:**

أ بالعربية: (القيادة السامة؛ الإشراف المسيء؛ القيادة المدمرة؛ المدارس الأهلية؛ المدارس الخاصة؛ الآثار النفسية والتنظيمية؛ الاحتراق النفسي؛ معلمو الثانوية؛ رؤية مقترحة؛ آليات الحد؛ المدينة المنورة).

ب بالإنجليزية: (Toxic Leadership; Abusive Supervision; Destructive Leadership; Private Schools; Independent Schools; Psychological &;ganizational Impacts; Teacher Burnout; High School Teachers; Mitigation Vision; Prevention Strategies; Madinah; Saudi Arabia).

3-3-تحديد الحالات والوثائق المرجعية ومحددات الشمول (Selection Criteria):

- **العينة الميدانية (المشاركون):** تم اختيار عينة قصديّة مكونة من (10) معلمين ومعلمات (5 ذكور، 5 إناث) من إحدى المدارس الأهلية الثانوية بالمدينة المنورة ممن يمتلكون خبرة تدريسية تُقارب أو تتجاوز (10) سنوات، لضمان عمق الخبرة التنظيمية وتوفير بيانات غنية (العبد الكريم، 2012).
- **العينة الوثائقية والفرز البرتوكولي:** تم حصر (70) وثيقة ودراسة مرجعية حديثة صادرة بين عامي (2020 -2026) خضعت لمعايير الشمول والاستبعاد الموضحة في الجدول أدناه:

الجدول (5) معايير الفرز والتصفية للوثائق المرجعية

معايير الشمول (Inclusion)	معايير الاستبعاد (Exclusion)
1. التركيز على ممارسات القيادة السامة والمسيئة و آثارها.	1. الدراسات في بيئات التدريب غير النظامي والقطاع العسكري.
2. بحوث ميدانية ووثائق تربط القيادة السامة و آثارها السلبية.	2. الأبحاث المشتتة والمقتصرة على قطاعات لا تفيد الدراسة.
3. المقالات الصادرة بالعربية أو الإنجليزية بين (2020 -2026).	3. الأبحاث الصادرة قبل عام 2020 أو المقالات غير المحكمة.

تقييم الجودة وتطبيق بروتوكول PRISMA: قُيّمت الدراسات مختارة باستخدام أداة تقييم المناهج المختلطة (MMAT)، وتطبيق مراحل التصفية الأربع:

1. تحديد الهوية (Identification): حصر الأدبيات المسترجعة (N = 390).
2. الفحص الأولي (Screening): استبعاد المكررات وفحص العناوين والملخصات (N = 250).
3. تقييم الأهلية (Eligibility): قراءة النصوص الكاملة وتطبيق معايير الجدول (N = 150).
4. الشمول النهائي (Inclusion): الاستقرار على (70) دراسة خضعت للتحليل النقدي وتثليثها مع النتائج الميدانية.

3-4-أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

أ **المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview):** أداة رئيسة للميدان (قندلجي، 2019؛ المحسن، 2016)، وشملت إجراءاتها: تصميم دليل المقابلة، أخذ الموافقة المستنيرة الشفهية، لسرية البيانات ورغبة المشاركين والإدارة، تنفيذ المقابلات بمتوسط زمن (45) دقيقة، وتطبيق استراتيجية "قبعات التفكير الست" للتأمل والتحقق.

ب **شبكة التحليل الوثائقي (Documentary Analysis Matrix):** أداة مسحية نقدية لاستخراج الأطر النظرية والمؤشرات التشخيصية والعلاجية من الـ (70) وثيقة مرجعية ومقارنتها بالواقع الميداني.

3-5-وصف الباحثة ودورها:

الباحثة طالبة دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية بجامعة طيبة، تمتلك خبرة تعليمية (3 أعوام)، وإدارية (عامان)، وأكاديمية كمحاضرة متعاونة (عامان). مما ساهم في الوصول السلس والودي للمشاركين عبر زيارتين ميدانيتين، ومارست دور "المشارك الفاعل" بتأويل استجابات المعلمين بكتامة وحيادية دون تحيز.

3-6-طرق تحليل البيانات:

- **بيانات المقابلات:** معالجة استقرائية وتفسيرية يدوية شملت: القراءة الشاملة، التفريغ النصي الحرفي، التصنيف لفئات فرعية، والترميز الهجين (استقرائي من الميدان واشتقاقي من النظريات) (القحطاني وآخرون، 2021).
- **بيانات الوثائق والأدبيات:** تحليل محتوى وصفي ونقدي (Content & Critical Analysis) لمصادر الـ (70) وثيقة، لتصنيف الأبعاد السلوكية والآثار المترتبة واستنباط محاور الرؤية المقترحة للحد من الظاهرة.

3-7-ضمان الصدق والثبات والموثوقية للمنهجيتين (Trustworthiness & Rigour):

تم ضمان مصداقية النتائج الميدانية والوثائقية وفق نموذج (Creswell & Poth, 2018) وكالآتي:

أ **التثليث المنهجي والبياني (Methodological & Data Triangulation):** جرت مقارنة وتقاطعات الاستجابات الميدانية للمعلمين مع المؤشرات المستخلصة من الأدبيات الـ (70)، وتنويع المصادر حسب الجنس (ذكور/إناث).

ب **الموثوقية والتحقق من المشاركين (Reliability & Member Checking):** عُرِضت النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المعلمين لمراجعتها والتحقق من دقتها، واستخدام روبريك (Rubric) لتقييم جودة التحليل الكيفي.

ج **الاعتمادية والانتقالية (Dependability & Transferability):** تقديم وصف عميق وتفصيلي (Thick Description) للبيانات والسياقات البحثية وإجراءات التحليل لضمان إمكانية تطبيقها في سياقات مشابهة.

د **حظر المصادر الضعيفة وتحكيم الخبراء (Quality Appraisal & Expert Review):** حظر الاعتماد على الرسائل غير المنشورة أو البحوث غير المحكمة، وعرض الرؤية المقترحة على (3) خبراء في الإدارة التربوية لضبطها بدقة.

3-8-صعوبات الدراسة:

تمثلت في: ضيق الوقت المخصص للبحث النوعي والمراجعة النقدية، تحفظ بعض الإدارات المدرسية وضغط العمل لدى المعلمين، وندرة الأبحاث النوعية الوطنية التي تناولت القيادة السامة في المدارس الأهلية.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها/ Results and Discussion

4-1-نتيجة الإجابة على السؤال الأول: ما أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون؟

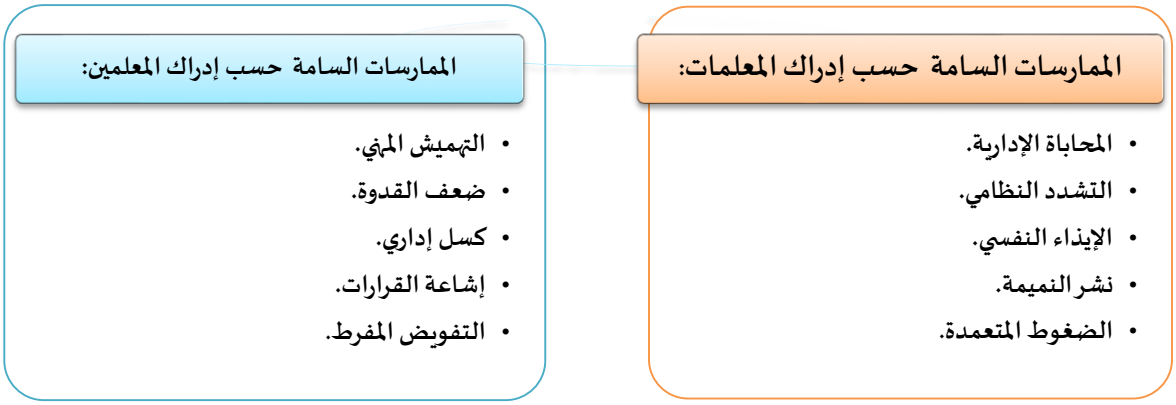
وللإجابة؛ تم تحليل المقابلات؛ وتبين أن ممارسات القيادة السامة لمديري المدارس الأهلية بالمدينة المنورة تتشابه في جوهرها البنيوي، لكنها تتفاوت في أنماط الإدراك والتفسير بين الجنسين؛ حيث يميل المعلمون (الذكور) لتقييم الممارسات من منظور مهني-تنظيمي يرتبط ببيئة العمل والأداء الإداري، بينما تنزع المعلمات (الإناث) إلى تفسيرها وفق منظور نفسي-عاطفي واجتماعي، مما أدى لاختلاف استراتيجيات المواجهة والتكيف، وكما يبينها الجدول (6).

الجدول (6) شواهد و اقتباسات الممارسات القيادية السامة وفقاً لأبعادها الرئيسة حسب النوع (ذكور/ إناث)

م	البعد	اقتباسات الممارسات السامة (المعلمون -ذكور)	اقتباسات الممارسات السامة (المعلمات -إناث)
1	سلوك مدمر	"التهميش المهني للكفاءات وعدم تقدير جهودهم."	المحاباة لمن تحب: تخفيف الحصص والمهام، والتدريب."
2	إساءة السلطة	"ضعف المديركقدوة في الالتزام (حضور، انصراف."	تشدد مفرط في تطبيق النظام والتعامل برسمية مبالغ فيها."
3	أنانية/نرجسية	"الكسل عن تقديم الدورالإداري بجودة وفعالية."	"التقلبات النفسية والمزاجية في التعامل مع المعلمات."
4	خلق الخوف	"الحكم بناء على مصدردون التحقق من صحته."	"شيوع النميمة في المدرسة بسبب طلب المديرة وتوجيهاتها."
5	إضعاف القيم	"تفويض لكل شؤون الإدارة وعجزه عن القرار."	"التحيزات للضغط النفسي على المعلمات الانطو ائيات."

يوضح الجدول (6) أثر المدير السام في استغلال السلطة، والتسلط، والإذلال، والتهميش، وإثارة الصراعات التنظيمية. يتجلى أكثر في ضوء نظرية القيادة السامة (Toxic Leadership Theory) لـ (Lipman-Blumen, 2005)، وبربط ذلك بـ نظرية التقييم المعرفي (Cognitive Appraisal Theory) لـ (Lazarus & Folkman, 1984)، تتحدد استجابات المعلمين تبعاً لتقييمهم الموقف بوصفه تهديداً أو تحدياً قابلاً للتكيف. كما يوضح نموذج الخروج والتعبير والولاء (Exit, Voice, Loyalty Model) لـ (Hirschman, 1970) أن المعلمين يبدأون غالباً بالتعبير والمواجهة الودية (Voice)، ثم يتجهون، مع استمرار الممارسات السامة، إلى تصاعد الصراع أو الانسحاب النهائي (Exit) عبر الاستقالة أو التسرب

الوظيفي. وبذلك، يمكن تفسير استجابات المعلمين في ضوء هذه الأطر النظرية كما يوضحها الشكل (2).



الشكل (2) الممارسات السامة حسب إدراك المعلمين (ذكور/ إناث)، من تصميم الباحثة

يتبيّن من الشكل (2) أن المعلمين الذكور يدركون الممارسات السامة بمستوى متوسط، حيث برز الكسل الإداري والمبالغة في التفويض كصفة سائدة، وتتفق مع نتائج (علي، 2017) حول التحول إلى مدير غائب، غير أنهم أظهروا قدرة أعلى على التكيف باعتبارها مواقف ثانوية لا تهدد استقرارهم المباشر. وفي المقابل، أدركت المعلمات الممارسات بمستوى مرتفع، حيث تصدرت المحاباة والنميمة التنظيمية المشهد، وتتفق مع دراسة (Başkan, 2020) التي أثبتت علاقة طردية بين القيادة السامة والنميمة التنظيمية بوصفها آلية دفاعية ناتجة عن انخفاض الثقة والمناخ الطارد. ويتسق هذا التفاوت مع نتائج (كمال، 2025) التي أكدت ارتفاع حساسية المعلمات وحرصهن على التفاصيل القولية والسلوكية.

4-1-2-مناقشة النتائج الميدانية مع الأدبيات النظرية:

تأكيداً لمصداقية المنهج النوعي، تمت مقارنة نتائج المقابلات الميدانية مع مخرجات المراجعة المنهجية (Systematic Review)، وكشفت المقارنة عن جوانب اتفاق واختلاف سياقية:

أولاً: جوانب الاتفاق والتعزيز (Consensus & Triangulation):

أظهرت النتائج توافقاً حول انتشار بعض السلوكيات النرجسية والتعسفية، مثل المحاباة، والتحيز، والتهميش، والتقلب المزاجي، بما يتفق مع دراسات سعودية وعربية (القرعاوي وآخرون، 2025؛ Alqarawi et al.; العنيزي، 2024؛ هلسة والسعود، 2025؛ سلهب، 2025؛ غنيم، 2021) التي أكدت أبعاد الإشراف المسيء والاستبداد الإداري. كما دعمت النتائج ما أشارت إليه الأدبيات العالمية (Başkan, 2020; Koçak & Demirhan, 2023; Merritt & Wang, 2022) من أن النرجسية والتسلط والتلاعب تمثل أنماطاً قيادية مظلمة تعيق فاعلية القيادة التعليمية. كذلك اتفقت الشواهد الميدانية المتعلقة بالتفكير في ترك العمل والصراع التنظيمي مع الدراسات الحديثة (Noori & Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Wendt et al., 2026; Leong & Sadiq, 2026) التي ربطت القيادة السامة بتدهور الرفاه النفسي، والاستنزاف العاطفي، وزيادة نوايا المغادرة.

ثانياً: جوانب الاختلاف والتباين السياقي (Divergence & Contextual Insights):

أظهرت المقابلات في المدارس الأهلية مستوى متوسطاً إلى مرتفعاً من الممارسات السامة، بخلاف بعض الدراسات في المدارس الحكومية السعودية (السعدون والشايع، 2024؛ الدوسري والرشيدي، 2021) التي أشارت إلى مستويات منخفضة؛ ويُعزى ذلك إلى هشاشة الأمن الوظيفي، وضغوط الربحية، وضعف الحوكمة الرقابية في القطاع الأهلي. كما اختلفت النتائج عن دراسة (Asim et al., 2026) حول العوامل المعدلة للسلوكيات السامة، إذ كشفت البيئة الأهلية عن استجابات تميل إلى الانسحاب أو التكتل الدفاعي نتيجة ضعف الثقة المؤسسية. كما أوضحت الحالية أن

العجز والكسل الإداري قد يُدرك ميدانياً كسلوك سام لما يسببه من هدر للجهود وانتشار الفوضى التنظيمية، بما يتوافق مع التمييز الذي طرحته دراسة (Ducheyne & De Fruyt, 2026).

3-4-تحليل مجالات الممارسة والسلوك القيادي:

تتنوع مجالات السلوك القيادي لدى مدراء المدارس لتشمل سلوكيات كثيرة؛ وتمثل إطاراً تحليلياً للسلوك القيادي السام يترافق مع مختلف المهام التي يمارسها المدراء في المدارس الأهلية وكما يوضح الجدول (7):

الجدول (7) مستوى إدراك المعلمين لمجالات الممارسة القيادية للمدير السام

م	مجال الممارسة القيادي	مستوى الاتفاق والاختلاف بين المعلمين (ذكور/ إناث)
1	المهامي(Task-Oriented)	اتفاق جزئي من المعلمين، واختلاف قلة منهم.
2	العلاقاتي(Relationship-Oriented)	اختلاف غالبية المعلمين، و اتفاق قلة منهم.
3	الاتصالي(Communication)	اختلاف غالبية المعلمين، و اتفاق قلة منهم.
4	الأخلاقي(Ethical)	اختلاف غالبية المعلمين، وتردد القلة.
5	التحفيزي(Motivational)	اختلاف غالبية المعلمين، و اتفاق القلة.
6	الرقابي(Supervisory)	اتفاق قلة من المعلمين، واختلاف غالبيتهم.
7	الاستراتيجي والتنظيمي(Strategic)	اتفاق قلة من المعلمين، واختلاف غالبيتهم.

يتبين من الجدول (7) وجود قصور هيكلي لدى القادة السامين في المدارس الأهلية؛ إذ يؤدي ضعف التركيز على الأهداف والاغتراب الوظيفي إلى عدم الاستقرار الميداني، بما يتفق مع نتائج (Şenol & Taş, 2025). كما ينعكس ضعف العلاقات الإنسانية والتواصل الشفاف سلباً على المجتمعات المهنية، متوافقاً مع (Tanis et al., 2025) بشأن أثر المناخ التنظيمي في الانخراط المهني، ومع (Balwant, 2015؛ Choi, 2026) حول تراجع رأس المال النفسي والرضا الوظيفي. كذلك كشفت المجالات الأخلاقية والتحفيزية والرقابية والاستراتيجية عن ضعف النزاهة، والانحياز في التعزيز، والاعتماد على الرقابة، وقصور التخطيط الاستراتيجي. وتشير هذه النتائج إلى خلل في إشباع الاحتياجات المهنية والاجتماعية والروحية للمعلمين وفق رؤية (الحريري، 2008)، مما يجعل بقاء المعلمين يرتبط غالباً بدوافع اضطرارية، كالحاجة المالية أو اكتساب الخبرة. وفي ضوء التكامل بين نظرية القيادة المدمرة (Destructive Leadership) لـ (Einarsen et al., 2007) ونظرية الاحتراق النفسي (Burnout Syndrome) لـ (Maslach & Jackson, 1981)، تكشف الدراسة عن بيئة تنظيمية خفية تتصاعد فيها الضغوط العاطفية وتتراجع الدافعية، بما يهدد جودة التعليم الأهلي ويستنزف رأس ماله البشري.

2-4-نتيجة الإجابة على السؤال الثاني: "ما آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس كما يراها المعلمون والأدبيات؟"

للإجابة على السؤال الأول؛ حللت الباحثة التجربة التنظيمية للمعلمين عبر ترميز بيانات المقابلات الميدانية وتفعيل استراتيجية القبعات الست لـ (دي بونو، 1985) لتنظيم أنماط إدراكهم للقيادة السامة، وتثليثها مع أدبيات المراجعة المنهجية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8).

الجدول (8) تحليل التجربة التنظيمية للمعلمين في ضوء القيادة السامة باستعمال استراتيجية القبعات الست ووفقا للأدبيات

القبعة (نمط التفكير)	السلوك السام الخفي للمدير	استجابة المعلمين ومؤشراتها الميدانية	التفسير التحليلي لأبعاد القيادة السامة و اتفاقها مع الدراسات المرجعية
البيضاء (الحقائق)	إخفاء المعلومات النافعة وتضليل المعلمين بالبيانات.	ارتباك، شائعات، صراعات، وشكاوى كيدية في تقارير الأداء.	غياب الشفافية يعزز الاستجابات السلبية، ويبرز ملمح (إساءة استخدام السلطة). (Testa & Delavin, 2025؛ Okafor & Weiss, 2026؛ إساءة، 2026)

الحمراء (المشاعر)	التحيز، المزاجية، التسلط، ونقل الكلام السلبي بين المعلمين.	خوف، إحباط، استقالة صامتة، وتذمروصمت تنظيمي.	غياب الذكاء العاطفي يخلق مناخاً ضاراً، ويبرزملمح (الأنانية وبيئة الخوف). (كمال، 2025؛ آدم و إبراهيم، 2025؛ خالد، 2026)
السوداء (النقد)	النقد المفرط، التهديد، والتركيزالحصري على نقاط القصور.	دفاع هجومي، مقاومة التغيير، و انسحاب وتوتردائم.	الإفراط في النقد يطرد الكفاءات، ويبرزملمح (السلوك المدمروبيئة الخوف). (عثمان، 2024؛ Skerritt, 2025, 2026؛ Okafor & Weiss, 2026)
الصفراء (الإيجابيات)	المحاباة في التحفيز، وتهميش أوسرقة جهود غيرالمقربين.	تباين الدافعية، والتزام شكلي، واحتكارالتكريم والمبادرات.	غياب العدالة التنافسية يضعف المؤسسة، ويبرزملمح (إضعاف القيم الأخلاقية). (الجميلي، 2021؛ دحلان وآخرون، 2024؛ أحمد وآخرون، 2024)
الخضراء (الإبداع)	قمع المبدعين، السخرية منهم، أونسب أفكارهم للمدير.	انطواء، جمود وظيفي، ورتابة و انعدام الحلول الجديدة.	بيئة طاردة للموهوبين تكبت الإبداع، ويبرزملمح (الأنانية والنرجسية). (مصطفى ومحمد، 2024؛ حسنين وآخرون، 2025؛ Younas & Hussain, 2026)
الزرقاء (التنظيم)	التخطيط العشوائي، السيطرة الفردية، وضعف الحوكمة.	فوضى، اتكالية، وتداخل مهام، وارتفاع طلبات النقل.	ضعف الوظائف الإدارية يشتت المعلم، ويبرزملمح (السلوك المدمروإساءة السلطة). (مهدي، 2023؛ غفوري، 2024؛ Bakır & Erçetin, 2024)

يكشف تحليل معطيات استراتيجية القبعات الست بالجدول (8) أن آثار القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة لا تقتصر على الضغوط النفسية، بل تمتد لتُحدث خللاً تنظيمياً متدرجاً يبدأ بإضعاف الشفافية والثقة، ثم يتطور إلى انخفاض الدافعية والإبداع، وانتهاءً بتراجع جودة الأداء المؤسسي. وقد أظهرت مقارنة النتائج بالأدبيات الحديثة درجة عالية من الاتساق مع الاتجاه العام للبحوث الوطنية والعربية والدولية.

- **الشفافية وإدارة المعرفة (القبعة البيضاء):** بينت النتائج أن إخفاء المعلومات أو توظيفها بصورة انتقائية يولد الارتباك، والشائعات، والصراعات التنظيمية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات التي ربطت غياب الشفافية بارتفاع التهكم التنظيمي، وتآكل الثقة المؤسسية، وضعف جودة القرارات الإدارية (Ismail, 2026؛ Testa & Maral, 2026؛ Okafor & Weiss, 2026؛ Delavin, 2025).
- **المناخ النفسي والعاطفي (القبعة الحمراء):** كشفت المقابلات عن شيوع الخوف، والقلق، والإحباط، والصمت التنظيمي، والاستقالة الصامتة نتيجة التسلط والمزاجية، وتتفق مع نتائج أحدث الدراسات التي أكدت أن القيادة السامة تخفض الرفاه النفسي، والرضا، والاستغراق الوظيفي، وتعزز الانسحاب المهني (Khalid, 2026؛ Dahlan et al., 2024؛ Kamal, 2025؛ Adam & Ibrahim, 2025؛ Hassanein et al., 2025). فيما تختلف نتائج الحالية مع دراسة (Alosaimi & Alanazy, 2025) التي سجلت ارتباطاً موجباً بين القيادة السامة والرفاه النفسي في القطاع الصحي. وترى الباحثة أن هذا التباين يعود لاختلاف السياق المهني واعتماد الدراسة على استبانة مغلقة، بينما أتاحت المقابلات المتعمقة في الحالية الكشف عن الخبرات التنظيمية الواقعية، وهو تفسير ينسجم مع الطرح الذي قدمه (Ashta & Stokes, 2025) بشأن تأثير السياق التنظيمي في تشكيل استجابات العاملين.
- **الاستنزاف المهني (القبعة السوداء):** أوضحت النتائج أن النقد المفرط والرقابة اللصيقة يقودان إلى المقاومة، والانسحاب، واستنزاف الكفاءات، وهو ما يتوافق مع الدراسات التي ربطت القيادة السامة بتقويض الاستقلالية المهنية، وارتفاع السلوكيات المضادة للإنتاجية، وتراجع الأداء التنظيمي (Skerritt, 2025, 2026؛ Osman, 2024؛ Mustafa & Mohammed, 2024؛ Okafor & Weiss, 2026).

- **العدالة التنظيمية ورأس المال النفسي (القبعة الصفراء):** أكدت النتائج أن المحاباة في التحفيز وتهميش غير المقربين تؤدي إلى الالتزام الشكلي، وضعف الروح المعنوية، وانخفاض الولاء المؤسسي، وهي نتائج تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات التي ربطت غياب العدالة التنظيمية بتجريف رأس المال النفسي وتراجع الرضا والسعادة التنظيمية (Bakır & Erçetin, 2024؛ Aljamili, 2021؛ Ahmed et al., 2024؛ Dahlan et al., 2024).
- **الإبداع والحوكمة (القبعتان الخضراء والزرقاء):** بينت النتائج أن مصادرة الأفكار، وضعف الحوكمة، والسيطرة الفردية تؤدي إلى الجمود المهني، والفوضى التنظيمية، وارتفاع طلبات النقل، وهو ما تؤيده الدراسات التي أكدت أن القيادة السامة تضعف الثقافة التنظيمية، وتحد من الابتكار، وتُقوض استدامة التطوير (Hassanein et al., 2025؛ Younas & Hussain, 2026؛ Mahdi, 2023؛ Ghafouri, 2024؛ Tanis et al., 2025؛ Bakır & Erçetin, 2024).

ويتبين من نتائج الدراسة الآثار السلبية للقيادة السامة، وشمول انعكاساتها؛ إذ تنتقل من السلوك القيادي إلى المناخ التنظيمي ثم إلى جودة الأداء المدرسي، وهو ما ينسجم مع الاتجاه الحديث الذي ينظر إلى القيادة السامة بوصفها ظاهرة متعددة المستويات تؤثر في الفرد، والفريق، والثقافة التنظيمية، واستدامة المؤسسة التعليمية (Khalid, 2026؛ Dahlan et al., 2024؛ Maral, 2026؛ Okafor & Weiss, 2026؛ Younas & Hussain, 2026).

4-2-2-الخلاصة التركيبية لأبعاد الآثار التنظيمية:

تأسيساً على التثليث الميداني والنظري المتقدم، تتلخص الآثار الهيكلية للقيادة السامة بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة في خمسة أبعاد رئيسة مرتبة حسب الشدة والتكرار:

1. **إساءة استخدام السلطة:** الحجب المتعمد للحقائق وتوظيف الأنظمة للضغط.
2. **السلوك المدمر:** تثبيط الهمم والدافعية كرأس مال نفسي وكبت الإبداع والبراعة التنظيمية.
3. **الأنانية والنرجسية:** الاستحواذ على جهود المبدعين وتهميش الكفاءات.
4. **خلق بيئة الخوف:** شيوع الاستقالة الصامتة والقلق الصريح والنميمة الدفاعية.
5. **إضعاف القيم الأخلاقية:** المحاباة وغياب العدالة وتحفيز الصمت التنظيمي.

وتلتقي هذه الخلاصة مع أطروحات المراجعة النظامية لـ (Maral, 2026) ونموذج (Ashta & Stokes, 2025)؛ حيث أثبتا أن خروج القيادة عن جادة النزاهة يؤدي مباشرة لتآكل الثقة، وإضعاف رأس المال الروحي، ودفع الكوادر التعليمية ونحو خيارات المقاومة السلبية أو الانسحاب النهائي من الحقل التعليمي.

4-3-نتيجة الإجابة على السؤال الثالث: "ما انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين وما الحلول والمعالجات الممكنة للحد منها في ضوء الأدبيات الحديثة؟"

وللإجابة؛ فقد أظهرت نتائج المقابلات أن انعكاسات القيادة السامة لم تقتصر على الجانب النفسي للمعلمين، وإنما امتدت لتشمل أبعادًا سلوكية، وإدراكية، ودافعية انعكست على جودة التجربة التنظيمية في المدارس الأهلية. كما بينت النتائج أن هذه الانعكاسات تتفق بدرجة كبيرة مع ما توصلت إليه الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن السلوك القيادي السام يؤدي إلى إضعاف الأمان النفسي، والثقة التنظيمية، والالتزام المهني، بما يستدعي تبني معالجات وقائية وتنظيمية تتجاوز التدخلات الفردية إلى بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة ودعمًا واستدامة. وكما يبينها الجدول(9)

الجدول (9) مصفوفة انعكاسات القيادة السامة على المعلمين والمعالجات المقترحة في ضوء الأدبيات الحديثة

الانعكاسات كما يدركها المعلمون	ما تؤيده الأدبيات الحديثة	الدلالات التطبيقية والمعالجات المقترحة
نفسية وفسيولوجية: تمثلت في القلق المستمر، وارتفاع التوتر، واستجابات المواجهة أو الانسحاب، ثم الإنهاك النفسي والجسدي مع استمرار الممارسات السامة.	تؤكد الأدبيات ارتباط القيادة السامة بارتفاع الضغوط النفسية، والاحتراق الوظيفي، وتراجع الرفاه المهني، و انخفاض القدرة على التكيف مع بيئة العمل (Anastasiou, 2025؛ Tzortsos & Anastasiou, 2025).	بناء بيئة عمل آمنة، وتفعيل الدعم والإرشاد النفسي، وتدريب القيادات على القيادة الداعمة، وإدراج مؤشرات الصحة النفسية في تقويم القيادات (Dahlan et al., 2024؛ Stoten, 2020).
سلوكية وتنظيمية: تمثلت في الالتزام الشكلي، والصمت التنظيمي، والغياب، وطلب النقل أو الاستقالة، مع انخفاض الانخراط المهني.	تشير الدراسات إلى ارتباط القيادة السامة بالانسحاب الوظيفي، وضعف المواطنة التنظيمية، وارتفاع نية ترك العمل (Kamal, 2025؛ Güngör, 2026).	تطوير أنظمة الحوكمة والمساءلة، و إنشاء قنوات آمنة للإبلاغ، وإشراك المعلمين في صنع القرار، وتعزيز العدالة التنظيمية (Alqarawi et al., 2025؛ Hassanein et al., 2025).
إدراكية: تمثلت في الشعور بالظلم، والتهميش، وضعف الثقة، وتراجع الإحساس بالعدالة التنظيمية، وتفسير القرارات بوصفها شخصية وغير منصفة.	أوضحت الأدبيات أن القيادة السامة تُضعف الثقة التنظيمية، وتشوه إدراك العدالة، وتؤثر سلبًا في المناخ المدرسي (Tanış et al., 2025؛ Bahadır, 2020).	إعادة بناء الثقافة التنظيمية على الشفافية والثقة، واعتماد معايير واضحة لتقويم الأداء، وتعزيز التواصل المؤسسي والحد من التسلط (Mahdi, 2023؛ Saleh, 2025).
الدافعية: تمثلت في انخفاض الدافعية الداخلية، وارتفاع الدافعية القسرية، واستمرار بعض المعلمين بدافع حب المهنة أو الحاجة الاقتصادية.	تؤكد الدراسات وجود علاقة سالبة بين القيادة السامة والدافعية والرضا والالتزام الوظيفي (Karsantık & Bozkurt, 2021؛ Alzouebi et al., 2025).	تعزيز التمكين المهني، وتحسين جودة الحياة الوظيفية، وتوفير الحوافز، وبناء مسارات للنمو المهني، وترسيخ ثقافة التقدير (Khalid, 2026؛ Alqarawi et al., 2025).

تكشف النتائج في الجدول (9) أن آثار القيادة السامة في المدارس الأهلية تتشكل ضمن مسار تراكمي يبدأ بضعف الأمان النفسي للمعلمين، ثم ينعكس على إدراك العدالة التنظيمية وسلوكياتهم، وصولاً إلى انخفاض الدافعية والالتزام المؤسسي. وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تعد القيادة السامة ظاهرة تنظيمية متعددة المستويات تؤثر في الأفراد والثقافة والأداء، وتتطلب حلولاً مؤسسية شاملة لا تقتصر على تعديل سلوك القائد (Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Hassanein et al., 2025؛ Anastasiou, 2025؛ Güngör, 2026؛ Maral, 2026). كما تتسق مع الدراسات التي ربطتها بانخفاض الرضا والولاء والاستغراق المهني، وارتفاع القلق والانسحاب والصمت التنظيمي (Khalid, 2026؛ Kamal, 2025؛ Osman, 2024؛ Ahmed et al., 2024).

وتضيف الحالية بعداً مميزاً، إذ كان الالتزام الشكلي هو الأكثر شيوعاً لدى معلمي المدارس الأهلية، خلافاً لبعض الدراسات الدولية التي ركزت على نية ترك العمل (Naz & Bukhari, 2025؛ Tzortsos & Anastasiou, 2025؛ Snow et al., 2021). ويُفسر ذلك بخصوصية البيئة السعودية، حيث تدفع الاعتبارات الاقتصادية والاستقرار الوظيفي المعلمين إلى المحافظة على الأداء وتجنب المواجهة. ومن ثم، تتطلب المعالجة تعزيز الحوكمة، العدالة التنظيمية، القيادة الأخلاقية، الشفافية، الأمان النفسي، والتمكين المهني؛ للحد من السلوكيات السامة وتحسين جودة البيئة التعليمية واستدامة الأداء المؤسسي (Alzouebi et al., 2025؛ Dahlan et al., 2024؛ Khalid, 2026؛ Hassanein et al., 2025).

5-الرؤية المقترحة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة (إجابة س4)

5-1-فلسفة الرؤية ومنطلقاتها المرجعية:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، والمراجعة التكاملية النقدية للأدبيات الحديثة، بُنيت الرؤية المقترحة على فلسفة وقائية علاجية تهدف إلى الحد من ممارسات القيادة السامة ومعالجة آثارها النفسية والتنظيمية؛ بترسيخ الحوكمة

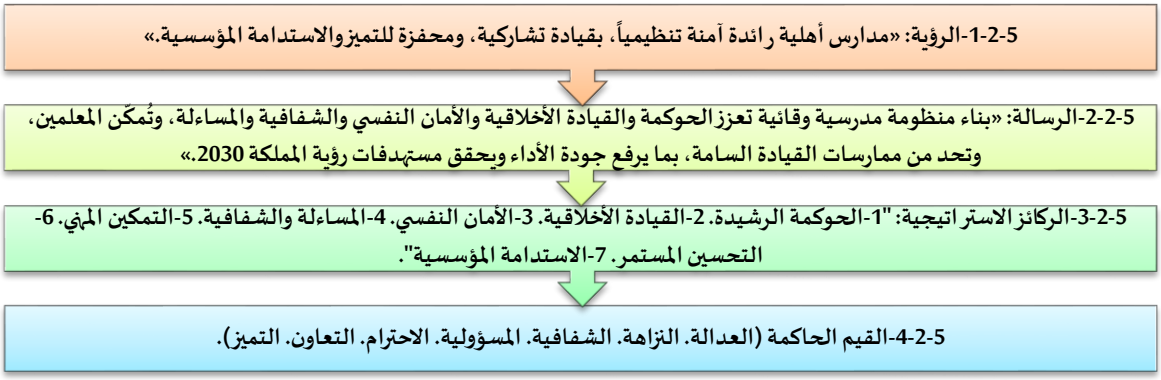
المدرسية، والقيادة الأخلاقية، والأمان النفسي، بما يسهم في بناء بيئة تعليمية آمنة ومستدامة، ومتوافقة مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. ويوضح الجدول (10) أبرز مرتكزات هذه الفلسفة ومنطلقاتها المرجعية وكالآتي.

الجدول (10) فلسفة الرؤية المقترحة ومنطلقاتها المرجعية

م	5-1-1-فلسفة الرؤية ومبرراتها	5-1-2-المنطلقات المرجعية للرؤية
1	الحد من الممارسات السامة وبناء بيئة آمنة نفسياً وتنظيمياً.	نتائج الدراسة الحالية والمراجعة التكاملية النقدية.
2	ترسيخ الحوكمة والشفافية والمساءلة في الإدارة المدرسية.	رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية.
3	تعزيز القيادة الأخلاقية والعدالة التنظيمية وحماية الكفاءات.	الاتجاهات الحديثة في القيادة الأخلاقية والحوكمة التعليمية.
4	تنمية الأمان النفسي والرفاه المهني والحد من الاحتراق الوظيفي.	الأدبيات الحديثة حول الأمان النفسي وجودة الحياة الوظيفية.
5	إرساء نظم عادلة لاختيار القيادات وتقويمها ومتابعة أدائها.	مبادئ الجودة المؤسسية والتحسين المستمر والمساءلة.
6	بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والتمكين والمشاركة.	نظريات الثقافة التنظيمية والقيادة التشاركية.
7	تطوير آليات وقائية للكشف عن السلوكيات السامة ومعالجتها.	الدراسات الحديثة في الوقاية التنظيمية وإدارة المخاطر القيادية.
8	تحقيق الاستدامة المؤسسية وتحسين جودة البيئة التعليمية.	التكامل بين المرجعية الوطنية والممارسات العالمية الحديثة.

يتضح من الجدول (10) أن الرؤية المقترحة تستند إلى إطار مرجعي متكامل يجمع بين نتائج الدراسة، ومستهدفات رؤية المملكة 2030، ومبادئ الحوكمة والقيادة الأخلاقية، والأدبيات الحديثة في الأمان النفسي والإصلاح المؤسسي. وهو ما يسهم في بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة وشفافية، والحد من إعادة إنتاج السلوكيات القيادية السامة، وتعزيز استقرار المعلمين وجودة الأداء المؤسسي واستدامته.

5-2-الموجهات الاستراتيجية للرؤية المقترحة (الرؤية، الرسالة، الركائز، والقيم):



الشكل (3) الموجهات الاستراتيجية للرؤية المقترحة (الرؤية، الرسالة، الركائز، والقيم)

يتضح من الشكل (3) أن الرؤية المقترحة تستند إلى إطار استراتيجي متكامل؛ إذ تحدد هدفاً مستقبلياً يتمثل في بناء بيئة مدرسية آمنة قائمة على القيادة التشاركية، بينما توضح الرسالة آليات تحقيق ذلك عبر الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والأمان النفسي، والتمكين المهني. وترتكز الرؤية على سبع ركائز استراتيجية تدعم مجالات التدخل الرئيسة، ضمن منظومة قيم تعزز الثقة والعدالة والشفافية في العلاقات التنظيمية. ويسهم تكامل هذه المكونات في الحد من القيادة السامة، وتحسين البيئة المهنية للمعلمين، وتعزيز جودة الأداء المدرسي بما يتوافق مع مستهدفات الرؤية 2030.

5-3-تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT) للرؤية المقترحة:

الجدول (11) تحليل SWOT للرؤية المقترحة للوقاية من ممارسات القيادة السامة بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة

بيئة داخلية/ نقاط القوة(Strengths)	الوزن%	بيئة داخلية/ نقاط ضعف(Weaknesses)	الوزن%
•التوجه نحو الحوكمة ورؤية المملكة 2030.	32%	•تمركز السلطة والتسلط الإداري لدى بعض المدراء.	24%

•وجود معلمين ذوي كفاءات وخبرات عالية. •انتشار التحول الرقمي وقنوات التواصل السريعة. •وجود معايير وطنية للاعتماد والجودة المدرسية.		•هشاشة الأمان الوظيفي ومرونة عقد العمل الأهلي. •اعتماد التقييمات الكيفية والمحسوبية. •ضعف قنوات الشكاوى المحمية وحماية المبلغين.	
بيئة خارجية/ فرص(Opportunities)	الوزن%	بيئة خارجية/ تهديدات(Threats)	الوزن%
•مبادرات وزارة التعليم لتطوير التعليم الأهلي. •توجهات هيئة التقويم والتدريب لنشر الأمان النفسي. •التوسع في استشارات الصحة النفسية والمهنية. •ارتفاع الوعي المجتمعي والمهني بحقوق المعلم.	26%	•ارتفاع معدلات دوران العمل وطرد الكفاءات. •هيمنة الرغبة الربحية على الحوكمة الأخلاقية. •مقاومة القيادات السامة للتغيير حمايةً لمناصبها. •اتساع الفجوة التنظيمية بين المالك والمدير المعين.	18%

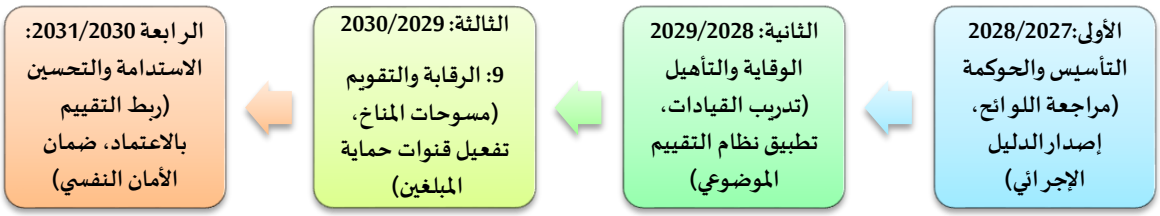
يوضح الجدول (11) أن الاستراتيجية المثلى هي (نمو وتوسع)؛ إذ أُعطيت الأوزان وفقاً لمعامل التأثير والاستدامة. وكانت نقاط القوة أعلى وزناً (32%) لأن المدارس تمتلك كفاءات معلمين وبنية وجودة وطنية داعمة، تليها الفرص (26%) لارتباطها بقرارات حوكمة التعليم الأهلي وتوجهات رؤية 2030، ثم نقاط الضعف (24%) باعتبارها قابلة للمعالجة التنظيمية والإجرائية، وأقلها التهديدات (18%) كعوامل بيئية غير مباشرة ويمكن الحد منها بفرض رقابة حازمة.

5-4-الأهداف الاستراتيجية للرؤية المقترحة:

الجدول (12) الأهداف الاستراتيجية للوقاية من القيادة السامة والحد من آثارها بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة

م	الأهداف الاستراتيجية	الارتباط بتحليل SWOT
1	إرساء منظومة حوكمة شفافة تضمن الأمان النفسي والعدالة التقييمية للمعلمين.	معالجة الضعف + استثمار القوة
2	إعداد دليل إجرائي ملزم يحدد سلوكيات القيادة السامة والآليات الوقائية منها.	معالجة الضعف + استثمار الفرص
3	إنشاء خطوط ساخنة ووحدات مستقلة لحماية المبلغين عن الإساءات الإدارية.	معالجة الضعف
4	إعادة هيكلة أنظمة التقييم للتحول من التقدير الكيفي إلى المؤشرات الموضوعية.	استثمار القوة + معالجة الضعف
5	تطبيق آلية "فترة الاختبار الممتدة" لسنة كاملة للقيادات المدرسية قبل التثبيت.	مواجهة التهديدات + معالجة الضعف
6	إجبار القيادات على مسارات تدريبية في القيادة الأخلاقية والأمان النفسي.	استثمار الفرص
7	تنفيذ استبانات دورية محايدة لقياس المناخ التنظيمي والصحة النفسية للمعلمين.	استثمار القوة
8	تعزيز الاستقرار الوظيفي للحد من تسرب الكفاءات وتأثر المخرجات من الطلبة.	مواجهة التهديدات

5-5-مراحل تطبيق رؤية التفعيل:



الشكل (4) مراحل تطبيق رؤية الوقاية والحد من القيادة السامة: المرجع من إعداد الباحثة

5-6-الخطة التشغيلية للرؤية المقترحة:

الجدول (13) الخطة التشغيلية للوقاية من القيادة السامة والحد من آثارها بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة (2027–2031)

م	الهدف	الوسيلة / النشاط	الجهة المنفذة	الزمن	مؤشرات تحقق الهدف	إدارة المخاطر(بدائل)
1	إرساء منظومة حوكمة وحماية للأمان النفسي	مراجعة العقود واللوائح بالمدارس الأهلية وتشكيل لجان حوكمة مستقلة.	مكتب التعليم الأهلي بالمدينة، المدارس الأهلية.	2027–2028	انخفاض نسبة شكاوى التسلط الإداري، ارتفاع رضا المعلمين.	التطبيق المرحلي على مجمعات المدارس الكبرى أولاً.

2	إصدار وتفعيل دليل السلوك القيادي الوقائي	صياغة دليل إجرائي يحدد مخالفات القيادة السامة وضوابط الوقاية منها.	إدارة التعليم، خبراء الحوكمة والصحة المهنية.	2027–2028	توزيع الدليل، نسبة التزام المدراء، إقامة ورش تعريفية.	نشر النسخة الإلكترونية والالزام عبر المنصات الرسمية.
3	تأهيل القيادات المدرسية أخلاقياً وتربوياً	إخضاع جميع المدراء لبرامج تدريبية ملزمة في القيادة الأخلاقية والأمان النفسي.	المعهد الوطني للتطوير المهني، إدارات التدريب.	2027–2030	عدد القيادات المجتازة للبرامج، تحسن نتائج التقييم الميداني.	الاعتماد على التدريب المدمج عن بُعد لتقليل التكاليف.
4	أتمتة وتحييد نظام تقييم أداء المعلمين	بناء منصة إلكترونية للتقييم الشفاف القائم على المؤشرات المباشرة.	مكتب التعليم الأهلي، هيئة تقويم التعليم والتدريب.	2028–2029	تراجع التقييمات الكيفية، انخفاض نسب الاعتراضات الإدارية.	توحيد النموذج عبر منصات التعليم الرسمية القائمة.
5	إنشاء نظام حماية المبلغين والشكاوى المحمية	تفعيل خط ساخن وقناة إلكترونية مشفرة لتلقي الشكاوى دون كشف هوية المعلم.	إدارة التعليم (وحدة المتابعة والحوكمة).	2027–2031	سرعة معالجة الشكاوى، حماية المعلمين من الانتقام الإداري.	إسناد إدارة القناة للجنة محايدة خارج المالك والمدير.
6	قياس المناخ التنظيمي والأثر على الطلاب	تطبيق مسوحات دورية شاملة لقياس الاستقرار الوظيفي وتحصيل الطلاب.	المدارس الأهلية، هيئة تقويم التعليم، الباحثون.	2028–2031	انخفاض معدل دوران المعلمين، تحسن تحصيل الطلاب.	ربط نتائج المسوحات بالاعتماد المدرسي السنوي.

تعكس الخطة التشغيلية في الجدول (13) مساراً حوكمياً متدرجاً (2027–2031) ينتقل من التأسيس الوقائي وإرساء اللوائح، إلى الأتمتة والرقابة المستدامة على أنماط القيادة بالمدارس الأهلية، وتكمن القيمة الاستراتيجية للتنفيذ في موازنتها بين الحماية النفسية للمعلم أفقياً عبر قنوات بلاغ مشفرة، وبين ضبط السلوك القيادي رأسياً عبر أتمتة التقييم والمساءلة الأخلاقية؛ بما يضمن تفكيك البيئات المساعدة على التفرد الإداري، وتحويل الاستقرار التنظيمي إلى مدخل لتحسين جودة المخرجات التعليمية من الطلبة.

6-توصيات ومقترحات ختامية

في ضوء نتائج الدراسة والرؤية المقترحة لتعزيز البيئة المدرسية الآمنة، توصي الباحثة بما يلي:

6-1-توصيات موجهة لمديري المدارس وإدارات التعليم الأهلي:

1. تطوير أنظمة مساءلة وشفافية لتقييم الممارسات القيادية وتعزيز العدالة في التعامل مع المعلمين.
2. التقييم الدوري لأنماط القيادة بأدوات تشخيصية وزيارات ميدانية للكشف المبكر عن السلوكيات السامة.
3. تصميم برامج تدريبية علاجية للقيادات تركز على الوعي الذاتي، والذكاء العاطفي، والقيادة الأخلاقية والتشاركية.
4. توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل المناخ المدرسي وقياس رضا المعلمين ودعم القرارات القيادية العادلة.
5. إنشاء قنوات آمنة وسرية للإبلاغ عن الممارسات القيادية السامة وحماية المبلغين عنها.
6. اعتماد معايير دقيقة لاختيار القيادات المدرسية تستبعد الأنماط الاستبدادية والمتلاعبة وتدعم القيادات الإيجابية.

6-2-توصيات موجهة لدعم المعلمين:

1. إنشاء برامج دعم نفسي ومهني للمعلمين بإشراف مختصين لمواجهة الضغوط والاحتراق الوظيفي.
2. توفير مقاييس علمية لرصد الاحتراق الوظيفي وجودة البيئة التنظيمية واتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة.
3. تعزيز الشراكة المجتمعية والأنشطة الداعمة لتحسين تجربة المعلمين والانتماء المؤسسي.

4. إعادة تنظيم الأعباء الإدارية للمعلمين بما يركز على جودة التدريس ووضوح الأدوار المهنية.
5. تعزيز رفاهية المعلمين من خلال برامج الصحة النفسية، والتقدير المهني، والدعم المرن.

3-6-مقترحات الدراسات المستقبلية:

1) إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية لكشف الفروق في مستويات القيادة السامة وآثارها التنظيمية.
2) بناء نموذج للقيادة الواعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي للحد من السلوكيات السامة لدى مديري المدارس الأهلية.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أحمد، علي يونس.، حسن، حسام عيد.، وحجازي، عمر أحمد. (2024). العلاقة بين القيادة المدمرة والصمت التنظيمي: الدور الوسيط لرأس المال النفسي: دراسة تطبيقية على معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية المصرية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، *48*(3)، 1–32. https://search.mandumah.com/Record/1552306?utm_source=chatgpt.com
2. آدم، منال محمد محمود، وإبراهيم، الطيب حاج مكي. (2025). ضغوط العمل وعبء الدور الوظيفي وعلاقتهما بالتكيف المهني للعاملين السودانيين في القطاع الخاص بالعاصمة مسقط. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، *3*(24)، 101–124. https://doi.org/10.56793/pcra2213245
3. الجميلي، مها ناصر. (2021). أثر ممارسات القيادة السامة على الولاء المؤسسي بمدارس التعليم العام وسبل المواجهة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2021(131)، 355–384. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1079211
4. الحريري، رافدة. (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. دار المناهج للنشر والتوزيع. https://library.alistiqlal.edu.ps/book-9591-9828.html
5. خزام، محمود غريب علي. (2017). التكاسل الوظيفي وأثره على أداء العمل الحكومي: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، *8*(ملحق)، 449–469. https://doi.org/10.21608/jces.2017.50755
6. الدوسري، شارع عائض.، والرشيدي، أنوار حماد. (2021). درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض للقيادة السامة وعلاقتها بمستوى الرفاه النفسي للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(6)، 1–18. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S070920
7. رؤية السعودية 2030. (2016). *محاور الرؤية*. وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية. https://mep.gov.sa/ar/about-us/vision
8. السعدون، عبد الله رشيد عبد العزيز.، والشايع، علي صالح. (2024). ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة عيون الجواء للقيادة السامة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، *(16)*، 1–25. https://sjes.org.sa/index.php/sjes/issue/view/32
9. سلهب، دلال يسري. (2025). *مستوى القيادة السّامّة لدى مديري المدارس الحكوميّة وعلاقته بدافعيّة الإنجاز للمعلّمين في محافظة الخليل* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل]. مستودع جامعة الخليل الرقمي. http://dspace.hebron.edu:8080/xmlui/handle/123456789/1553
10. العازمي، عائشة أحمد.، والهاجري، سالم سعد. (2024). أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *11*(3)، 1–29. https://doi.org/10.55534/1320-011-003-001
11. العبد الكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات (النشر العلمي والمطابع). https://books.google.com/books?id=BV4AugEACAAJ
12. عثمان، منى شعبان عثمان. (2024). القيادة السامة لدى القيادات الإدارية وعلاقتها بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى الإداريين بجامعة الفيوم. *مجلة كلية التربية*، *21*(120)، 396–491. https://doi.org/10.21608/jfe.2024.260235.1830
13. غفوري، حيدر عبد الرزاق. (2024). القيادة المدمرة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر الهيئة التعليمية. *مجلة كلية التربية*، *54*(2)، 355–376. https://doi.org/10.31185/eduj.Vol54.Iss2.3799
14. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (2021). سلوكيات القيادة المدمرة بالمدارس الحكومية في مصر: دراسة في الجانب المظلم للقيادة. *مجلة البحث التربوي*، *20*(39)، 23–102. https://doi.org/10.21608/NCERD.2021.191396
15. القحطاني، حمد.، كليبي، رشا.، والداوود، منال. (2021). *الكتابة الأكاديمية والنشر العلمي* (ط. 1). شركة تكوين العالمية للنشر والتوزيع. https://www.jarir.com/arabic-books-578681.html

16. قندلجي، عامر إبراهيم. (2019). *منهجية البحث العلمي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. https://books.google.com/books?id=tUJaDwAAQBAJ

17. كلينمان، بول. (2020). *مبادئ علم النفس: دورة مكثفة في علم العقل* (ط. 1). إصدارات مكتبة جرير. https://www.jarir.com/jarir-publication-518854.html

18. كمال، محمود بدوي أحمد. (2025). تأثير القيادة السامة على سلوك الانسحاب الوظيفي: الدور الوسيط للقلق الوظيفي والدور المعدل للكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية بمديريات الخدمات – محافظة بني سويف. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، *26*(2)، 760–821. https://doi.org/10.21608/jsst.2025.367360.1980

19. المحسن، محسن عبد الرحمن. (2016). *منهجية بناء المقابلة العلمية في البحث التربوي*. المؤتمر الدولي حول تطوير البحث التربوي، الشارقة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 11–13 يناير 2016. https://www.scribd.com/document

20. مصطفى، منى سامي.، ومحمد، فاطمة الزهراء محمد. (2024). العلاقة بين القيادة السامة وبراعة الموظف بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة. *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، *3*(8)، 947–994. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1668780

21. مهدي، محمد. (2023). القيادة السامة وتأثيرها على الأنومية التنظيمية– دراسة ميدانية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 24(3)، 89–132. https://doi.org/10.21608/jsst.2023.214150.1610

22. هلسة، وجدان حسن.، والسعود، راتب سلامة. (2025). درجة شيوع القيادة السامة في مديريات التربية والتعليم في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، *10* (عدد خاص)، 384–407. https://doi.org/10.46515/jaes.v10i4.1792

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Alanezi, A. (2024). Toxic leadership behaviours of school principals: A qualitative study. *Educational Studies, 50*(6), 1200–1214. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2059343
2. Alosaimi, G. M., & Alanazy, W. (2025). The association of toxic leadership on nurses' well-being in Saudi Arabia. *Journal of Pioneering Medical Sciences, 14*(Special Issue 2), 253–260. https://doi.org/10.47310/jpms202514S0238
3. Alqarawi, N., Alasqah, I., Al Harbi, A. S., Adolfo, C. S., & Almazan, J. U. (2025). Examining the relationship between nursing staff demographics, work characteristics, and toxic leadership in Saudi Arabia: A cross-section approach. *BMC Nursing, 24*, Article 405. https://doi.org/10.1186/s12912-025-02842-8
4. Alzouebi, K., Abu Khurma, O., AlArabi, K., Al Mansoori, M., & Alamoush, I. (2025). School leadership and teacher stress: Unpacking the mediating role of job satisfaction and the employment status as a moderator. *Acta Psychologica, 259*, Article 105770. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105770
5. Anastasiou, S. (2025). Counteracting toxic leadership in education: Transforming schools through emotional intelligence and ethical leadership. *Administrative Sciences, 15*(8), 312-325. https://doi.org/10.3390/admsci15080312
6. Ashta, A., & Stokes, P. (2025). Toxic leadership and spiritual capital: Japanese organizations in the USA and India. *Management Decision, 63*(12), 4113–4134. https://doi.org/10.1108/MD-03-2024-0695
7. Asim, M., Zhiying, L., Nadeem, M. A., Ghani, U., & Yi, X. (2026). Killing solidarity among hospitality employees: Understanding the role of exploitative leadership. *International Journal of Hospitality Management, 138*, Article 104709. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2026.104709
8. Bahadır, E. (2020). Investigation of the relationship between teachers' psychological capital levels and school principals' toxic leadership behaviors. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 21*(2), 858–879. https://doi.org/10.17679/inuefd.526845
9. Bakır, M., & Erçetin, Ş. Ş. (2024). The relationship between the toxic leadership behaviors of school principals and the organizational happiness of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching, 11*(3), 780–796. https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/2129
10. Balaban, F., & Kazancı-Tınmaz, A. (2024). An examination of how toxic leadership behaviours of school principals relate to teachers' perceived stress. *International Journal of Contemporary Educational Research, 11*(1), 86–99. https://doi.org/10.52380/IJCER.2024.11.1.538

11. Balwant, P. (2015). The dark side of teaching: Destructive instructor leadership and its association with students' affect, behaviour, and cognition. International Journal of Leadership in Education, 20(5), 577–604. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1112432
12. Başkan, B. (2020). Toxic leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, *1*(2), 97–104. https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11
13. Başkan, B. (2020). Toxic leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership, 1*(2), 97–104. https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11
14. Choi, J. (2026). Toxic transitions: Workplace health risks and expatriate maladjustment in global higher education. *International Journal of Workplace Health Management, 19*(1), 89–109. https://doi.org/10.1108/IJWHM-04-2025-0077
15. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://collegepublishing.sagepub.com/products/research-design-4-237357
16. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://collegepublishing.sagepub.com/products/qualitative-inquiry-and-research-design-4-246896
17. Dahlan, M. A., Omar, R., & Kamarudin, S. (2024). Influence of toxic leadership behaviour on employee performance in higher educational institutions in Saudi Arabia. *International Journal of Organizational Leadership, 13*(1), 79–98. https://doi.org/10.33844/ijol.2024.60400
18. De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company. https://books.google.com/books/about/Six_Thinking_Hats.html?id=0lNmQgAACAAJ
19. Doğan, Ü., & Aslan, H. (2024). Investigation of the relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' perceptions of organizational gossip. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *11*(2), 145–154. https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.2.1307
20. Ducheyne, D., & De Fruyt, F. (2026). Distinguishing destructive/toxic from incompetent leadership. *Industrial and Organizational Psychology, 19*(1), 1-14. https://doi.org/10.1017/iop.2026.10070
21. Elbers, A., Kolominski, S., & Blesa Aledo, P. S. (2023). Coping with dark leadership: Examination of the impact of psychological capital on the relationship between dark leaders and employees' basic need satisfaction in the workplace. *Administrative Sciences, 13*(4), Article 96. https://doi.org/10.3390/admsci13040096
22. Gandolfi, F., Stone, S., Gano, M., & Nasrah, S. K. M. (2025). Toxic engagement: Identifying toxic leadership through employee engagement to benefit the SDGs. *Journal of Lifestyle and SDGs Review, 5*(1), Article e03164. https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n01.pe03164
23. Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, *15*(1), 18–33. https://eric.ed.gov/?id=EJ1105504
24. Güngör, G. (2026). The relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational citizenship behavior. *Journal of Advanced Education Studies*, *8*(1), 23–49. https://doi.org/10.48166/ejaes.1861511
25. Hassanein, F. R., Mohammadi, S., & Zargar, P. (2025). Toxic leadership and job satisfaction in the Middle Eastern education sector: The influence of organizational culture and trust. *Administrative Sciences, 15*(5), Article 171. https://doi.org/10.3390/admsci15050171
26. Higgs, M., Bulkan, S., & Ererdi, C. (2026). The bad, the very bad and the ugly: Towards an integrated model of dark leadership. *Journal of Managerial Psychology, 41*(4), 657–675. https://doi.org/10.1108/JMP-04-2024-0282
27. Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press. https://openlibrary.org/books/OL3319564M/Exit_voice_and_loyalty
28. Kamal, M. (2025). Psychological and professional withdrawal behaviors of teachers under toxic educational leadership. *International Journal of Educational Management, 39*(2), 145-159. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2024-0231

29. Karsantık, İ., & Bozkurt, D. Ü. (2021). A qualitative inquiry into identifying teachers' destructive leadership behaviors. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, *54*(54), 1–22. https://doi.org/10.15285/maruaebd.871265
30. Khalid, K. (2026). Workplace toxicity and its shadow: Investigating inner resignation through employee well-being and creativity in Saudi academia. In Proceedings of the 2nd International Conference on Creativity, *Technology, and Sustainability* (CCTS 2024) (pp. 238–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-89012-3_24
31. Koçak, S., & Demirhan, G. (2023). The effects of toxic leadership on teachers and schools. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *8*(23), 1907–1948. https://doi.org/10.35826/ijetsar.648
32. Korman, B. A., Tröster, C., & Giessner, S. R. (2021). The consequences of incongruent abusive supervision: Anticipation of social exclusion, shame, and turnover intentions. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 28*(3), 306–321. https://doi.org/10.1177/15480518211005463
33. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. https://discover.library.unt.edu/catalog/b1315835
34. Leong, M. K., & Sadiq, M. (2026). Abusive supervision and the exit intention: A path model through role ambiguity, work alienation and quiet quitting. *Management Research Review, 49*(4), 361–385. https://doi.org/10.1108/MRR-10-2025-0810
35. Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, *2005*(36), 29–36. https://doi.org/10.1002/ltl.125
36. Maral, M. (2026). Destructive leadership in education: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432261438955
37. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205
38. Merritt, A. B., & Wang, Y. (2022). Destructive leaders in schools: Can they be instructional leaders? *NASSP Bulletin*, *106*(2), 109–132. https://doi.org/10.1177/01926365221102379
39. Naz, N. ., & Bukhari, I. . (2025). Mediating Role of Toxic Leadership in the Relationship between Perceived Narcissism and Work Outcomes among Higher Education Teachers. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences, 4*(2), 825-834. https://doi.org/10.63056/ACAD.004.02.0219
40. Noori, R. D., & Phoolka, S. (2026). Linking toxic leadership with employee turnover intentions: Examining the mediation effect of psychological well-being and organisational cynicism. *Acta Psychologica, 267*, Article 107087. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107087
41. Okafor, A., & Weiss, J. (2026). Institutional trust and decision quality in toxic school leadership and artificial intelligence diagnostics. Educational Leadership and Policy, Article 1026. 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Ilesanmi-Michael-2/publication/401166760_Institutional_Trust_and_Decision_Quality_in_Toxic_School_Leadership_and_Artificial_Intelligence_Diagnostics/links/699e18c342f94d1212ae61ff/Institutional-Trust-and-Decision-Quality-in-Toxic-School-Leadership-and-Artificial-Intelligence-Diagnostics.pdf
42. Orunbon, N. O. (2020). Toxic leadership behaviour, followership characteristics and their productivity in Lagos State senior secondary schools, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *11*(11), 30–39. https://doi.org/10.7176/JEP/11-11-05
43. Orunbon, N. O., & Ibikunle, G. A. (2023). Principals' toxic leadership behaviour and teachers' workplace incivility in public senior secondary schools, Lagos State, Nigeria. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, *3*(2), 202–213. https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1717
44. Orunbon, N. O., Isaac-Philips, M. M., & Owosoro, P. (2021). School toxic leadership, teachers' engagement, and trust in senior secondary schools Education District VI of Lagos State, Nigeria. *Journal of Education and Humanities Research (JEHR)*, *11*(1), 1–17. https://journal.uob.edu.pk/journal/index.php/jehr/article/view/199
45. Şenol, N., & Taş, S. (2024). The corrosive effect of school administrators as toxic leaders on teacher accountability. *Kastamonu Education Journal*, *32*(4), 702–717. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1574390

46. Şenol, N., & Taş, S. (2025). The corrosive effect of school administrators as toxic leaders on teacher accountability. *Kastamonu Education Journal*, *33*(2), 419–434. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1683541
47. Singh, D., Gupta, S., & Sarda, V. (2026). Cascading effect of abusive leadership on employee and organizational outcome-A comprehensive meta analysis. *Acta Psychologica, 263*, Article 106312. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106312
48. Skerritt, C. (2026). The Lasting Impact of Accountability, Surveillance, and Toxic Leadership: A Retrospective Autoethnography. *British Journal of Educational Studies, 74*(2), 151–168. https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2557206
49. Snow, N., Hickey, N., Blom, N., O'Mahony, L., & Mannix-McNamara, P. (2021). An exploration of leadership in post-primary schools: The emergence of toxic leadership. *Societies*, *11*(2), Article 54. https://doi.org/10.3390/soc11020054
50. Stoten, D. (2020). Toxic leadership in education: Mirroring the real world? *BLIS Journal*, *18*(1), 5–22. http://www.blisjournal.org/
51. Testa, M. S. A., & Delavin, E. A. (2025). Phenomenology of teachers' administrative task removal. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business & Education Research*, *6*(9), 4464–4483. https://doi.org/10.11594/ijmaber.06.09.21
52. Tzortsos, E., & Anastasiou, S. (2025). Toxic leadership in Greek primary education: Impacts on teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Societies*, *15*(7), Article 200. https://doi.org/10.3390/soc15070200
53. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315422657
54. Wendt, D., Hannah, D. R., & Pitt, L. F. (2026). Vampires in the office: Understanding deenergizing leadership behavior. Business Horizons. *Advance online publication.* https://doi.org/10.1016/j.bushor.2026.06.001
55. Younas, M., & Hussain, A. (2026). The impact of conducive environment and its dimensions on toxic leadership in education sector of Pakistan. *Journal of Business and Management Research*, *5*(1), 33–53. https://doi.org/10.64105/jbmr.05.01.637

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 الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 79-105
تاريخ الاستلام: 2026/06/20 القبول: 2026/08/06
النشر: 2026/08/08

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 79-105
ISSN: 2707-742X
Copyright License

تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل: دراسة نوعية [1]

Challenges and Implementation Requirements of Virtual Laboratories in Colleges of Science at Saudi Universities: A Qualitative Study[2]

أ. وفيّه 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

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استكشاف تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع عدد (12) من عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكلية العلوم ينبع، إضافة إلى الملاحظة المتعمقة، وتحليل أكثر من (70) وثيقة ودراسة سابقة. أظهرت النتائج وجود تحديات بنيوية ولوجستية ومخاطر سلامة تُعيق المختبرات التقليدية، مقابل اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى عضوات التدريس والمحضرات نحو المعامل الافتراضية؛ باعتبارها ضرورة استراتيجية تُعزز التمكين المعرفي والاستدامة الأكاديمية والتفكير العالي، كشفت النتائج أن تفعيل المعامل الافتراضية يتطلب منظومة متكاملة تشمل تطوير البنية الرقمية، وتأهيل الكوادر الأكاديمية، وتعزيز الحوكمة المؤسسية، والتكامل مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. بناء على النتائج قدمت الدراسة رؤية استراتيجية لتعزيز الحوكمة، وتحديث البنية الرقمية، وبناء الدمج الهجين، وتنمية كفايات (TPACK)، وتفعيل الأمان الحيوي، وقياس مهارات التفكير؛ متجاوزةً عوائق المعامل التقليدية لضمان بيئة تعليمية مستدامة، كما اقترحت مزيدا من الدراسات؛ لقياس أثر المعامل الافتراضية في تنمية المهارات العملية والأمان المخبري بكليات العلوم، وتقييم كفايات هيئة التدريس في ضوء معايير (TPACK).

الكلمات المفتاحية: المختبرات الافتراضية، التحول الرقمي، تعليم العلوم، إطار (TPACK).

Abstract: This study aimed to explore the challenges facing virtual laboratories in Saudi university science colleges alongside their activation requirements. Adopting a qualitative research design, the study utilized semi-structured interviews with 12 faculty members and laboratory assistants at Yanbu College of Science, complemented by in-depth observation and thematic analysis of over 70 organizational documents and prior studies. Results revealed structural, logistical, and safety-related impediments constraining traditional laboratories, contrasted by highly positive attitudes among faculty and assistants toward virtual labs as a strategic imperative that enhances cognitive empowerment, academic sustainability, and higher-order thinking. Findings further indicated that effective activation demands an integrated ecosystem encompassing digital infrastructure development, professional qualification of academic personnel, institutional governance reinforcement, and alignment with Saudi Vision 2030 targets. Consequently, the study derived a strategic roadmap to advance governance, modernize digital infrastructure, implement hybrid integration, foster TPACK competencies, activate biosafety protocols, and assess higher-order thinking skills, thereby overcoming traditional laboratory barriers to ensure a sustainable educational environment. Finally, future studies were recommended to evaluate the impact of virtual labs on practical skills and laboratory safety while assessing educator competencies through the TPACK framework.

Keywords: Virtual Laboratories, Digital Transformation, Science Education, TPACK Framework.

[1]-**التوثيق للاقتباس (APA)**: الصبحي، وفية عثمان. (2026). تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل: دراسة نوعية. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 79-105. https://doi.org/10.56793/pcra2213304

[2]-**Citation in APA format**: Al-Subhi, W. O. (2026). Challenges and Implementation Requirements of Virtual Laboratories in Colleges of Science at Saudi Universities: A Qualitative Study, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 79–105. https://doi.org/10.56793/pcra2213304

1-المقدمة/Introduction

تُمثّل التجربة المعملية الركيزة الأساسية لتعليم العلوم، حيث تتجسّد المفاهيم المجردة إلى مهارات تطبيقية واستكشافات واقعية؛ غير أن التسارع التقني والتحولات الأكاديمية فرضا إعادة التفكير في بيئات التعلم المعملية التقليدية. وبذلك تستكشف الدراسة تحديات تحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية، والوقوف على المتطلبات الإجرائية الكفيلة بتفعيلها، بما يتسق مع التطلعات الوطنية والتطورات العالمية المتلاحقة.

فعالمياً، أضحى التبني الأكاديمي لتقنيات المحاكاة والبيئات الافتراضية ضرورة استراتيجية لتعزيز الفهم المفهومي وتوفير بيئات آمنة واقتصادية؛ إذ أثبتت الدراسات فاعليتها في تطوير مهارات التفكير والاستقصاء العلمي (Byukusenge et al., 2022; Sapriati et al., 2023). ومع ذلك، تواجه هذه البيئات تحديات لوجستية وبنيوية تتمثل في عوائق التجهيزات، ونقص كفايات (TPACK) لدى الكوادر الأكاديمية (Shambare & Simuja, 2022; Shambare & Jita, 2024)، وتحديات تجسيد الواقع والتفاعل اللمسي (Lai & Lin, 2024; Peirson, 2026). ولتجاوز هذه العقبات، تؤكد الأدبيات الدولية على متطلبات حاسمة؛ أبرزها الدمج المنهجي القائم على الاستقصاء الموجه (Chang & Liu, 2024; Chen et al., 2026)، وتحديث البنية الرقمية المعيارية مع إيجاد بيئات هجينة تجمع بين الأتمتة والإشراف البشري لضمان السلامة والتقويم الدقيق (Doğru & Faulconer, 2025; Kieninger et al., 2026; Sommer et al., 2026).

وعربياً، حظيت المعامل الافتراضية باهتمام متزايد كمدخل لتطوير المهارات العملية وتجاوز نقص التجهيزات؛ فأكدت الدراسات أثرها الملموس في تنمية مهارات التفكير الابتكاري وتبسيط المفاهيم (الحافرة وإسماعيل، 2022؛ صالح وآخرون، 2023؛ بربارة، 2025). إلا أن التطبيق واجه تحديات ميدانية؛ أهمها المعوقات التقنية وضيق البرامج التدريبية للتدريسيين (المنتصر، 2026؛ ارحيم والشح، 2026). وقد حثت الأبحاث على استيفاء متطلبات التفعيل البنيوي والتنظيمي (Zekeik et al., 2025)، والتركيز على تأهيل المعلمين وتطوير قدراتهم في التخطيط وتنفيذ التجارب الرقمية (غالب، 2025)، وتوفير البرمجيات والبنية التعليمية الملائمة لدعم كفايات هيئة التدريس (الأنصاري وأبو موسى، 2025).

أما في المملكة- وفي ضوء رؤية 2030؛ فتسارعت الجهود لدمج البيئات الافتراضية في تدريس العلوم؛ فأظهرت دراسات (العتيبي، 2023؛ المالكي والأسمري، 2023؛ العنزي، 2025). اتجاهات إيجابية وقبولاً تقنياً واسعاً لدى الكوادر والطلبة نحو المعامل الافتراضية فيما كشفت دراسات (طه، 2022؛ السراني، 2023؛ العنزي والشهري، 2023؛ الشهري وآخرون، 2024)؛ عن معوقات ميدانية تتصل بقصور التجهيزات التقنية والتصاميم المنهجية وضعف الشبكات. وفي المقابل تبرز متطلبات لتفعيل المعامل الافتراضية، تشمل التجهيزات والبنية الرقمية السريعة (الرويلي والمطيري، 2025؛ السيف والجربوع، 2025)، وتخفيف أعباء التدريس وتقديم الدعم الفني للكوادر المساندة (الزيادي والشويعر، 2024)، ودمج التطبيقات الافتراضية لتعزيز مهارات التفكير العليا والتحليل المتقدم (الزهراني والبلوي، 2026؛ الشلوي، 2026).

1-2-مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة تنظيمية وتطبيقية بين التوجه الاستراتيجي للمملكة نحو التحول الرقمي الأكاديمي، والواقع الفعلي لتوظيف المعامل الافتراضية بكليات العلوم بالجامعات السعودية. وتتضح أبعاد المشكلة برصد دراسات التعليم العالي؛ إذ كشفت دراسة (طه، 2022) عن انخفاض توفر المعامل الافتراضية ومتطلباتها بكلية العلوم جامعة الملك خالد مقابل ارتفاع المعوقات الميدانية، بينما أظهرت دراستا (السراني، 2023) بجامعة طيبة و(العنزي والشهري، 2023) بجامعة الحدود الشمالية وجود معوقات مرتفعة تمثلت في ضعف البنية التحتية للاتصالات وقصور الأجهزة وتدني الجاهزية التنظيمية والبشرية. ورغم أن دراسة (المالكي والأسمري، 2023) بجامعة جدة أكدت

وجود اتجاهات وقبول تقني مرتفع لدى الطلاب في ضوء نموذج (TAM)، إلا أن التطبيق يواجه عقبات هيكلية؛ حيث رصدت دراستا (الزيادي والشويعر، 2024) و(الشهري وآخرون، 2024) نقصاً حاداً في الدعم الفني وارتفاع الأعباء التدريسية وضغوط الصيانة، مما يعكس تزايد المشكلة بالمؤسسات الأكاديمية.

وتزداد المشكلة عمقاً بمراجعة الأدبيات التي تناولت واقع المعامل الافتراضية وسبل تفعيلها؛ فقد أظهرت دراسات عدة كـ (القرني، 2022؛ العتيبي، 2023؛ العماري وآل كاسي، 2023؛ الحارثي والعريني، 2023؛ أبوعوه والعجمي، 2023) أنه رغم التأكيد على دور المختبرات الافتراضية، إلا أن الاستخدام ظل محاطاً بمعوقات تقنية وإدارية مرتفعة وضغوط تدريبية متكررة. فيما أكدت دراسات أحدث كـ (العنزي، 2025؛ الرويلي والمطيري، 2025؛ السيف والجربوع، 2025) على أن التغلب على هذه المعوقات يتطلب أدلة إرشادات تخصصية وبنية رقمية قوية وتحديداً دقيقاً لمتطلبات التفعيل. وإذا كانت الدراسات كـ (الزهراني والبلوي، 2026؛ الشلوي، 2026) قد أثبتت فاعلية البيئات الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا والفيزيائي لدى الطلاب، فإن معظمها ركز على التعليم العام واعتمد أدوات كمية، مما يترك فجوة بحثية حول واقع كليات العلوم بالجامعات، ويبرز الحاجة لتقصي التحديات الميدانية واستكشاف متطلبات التفعيل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات.

1-3-أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما تحديات التحول للمعامل الافتراضية في كليات العلوم السعودية وفقاً لهيئة التدريس ومحضرات المختبرات؟
2. ما اتجاهات عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكليات العلوم نحو التحول للمعامل الافتراضية؟
3. ما متطلبات التفعيل اللازمة لتبني المعامل الافتراضية بكليات العلوم في ضوء رؤية المملكة 2030 والأدبيات الحديثة؟
4. ما الرؤية المقترحة للتحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية لتفعيل دور المختبرات؟

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على تحديات التحول للمعامل الافتراضية بكليات العلوم السعودية وفقاً لعضوات التدريس والمحضرات.
2. استقصاء اتجاهات عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكليات العلوم نحو التحول للمعامل الافتراضية.
3. تحديد متطلبات التفعيل اللازمة لتبني المعامل الافتراضية بكليات العلوم في ضوء رؤية 2030 والأدبيات الحديثة.
4. اقتراح رؤية متكاملة للتحول نحو المعامل الافتراضية بالجامعات السعودية لتفعيل دور المختبرات الافتراضية.

1-5-أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المعامل ودورها في تحسين مخرجات التعليم، وتتوقع الباحثة أن تفيد كالآتي:

- **الأهمية النظرية (العلمية):**
  - إثراء الأدبيات النوعية بتقديم تشخيص ميداني عميق لديناميات التحول الرقمي المعملي بكليات العلوم.
  - توفير إطار معرفي يربط بين كفايات (TPACK) ومتطلبات التحول نحو المختبرات الافتراضية بالجامعات.
- **الأهمية التطبيقية (العملية):**
  - مساعدة قيادات كليات العلوم في اتخاذ قرارات مبنية على أدلة لتطبيق نموذج الدمج الهجين.

- توجيه صانعي القرار لتحديث البنية التحتية الرقمية وشبكات المعامل بما يحقق الأمان الحيوي.
- تقديم موجهات لإعداد برامج تدريبية تخصصية لتنمية الكفايات التقنية لعضوات التدريس والمحضرات.
- توفير رؤية إجرائية لتخفيف الضغوط التشغيلية والأعباء اللوجستية عن الكوادر الأكاديمية والمساندة.
- دعم مستهدفات رؤية المملكة 2030 في تسريع التحول الرقمي والتطوير المستدام للتعليم الجامعي.

1-6-حدود الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تشخيص تحديات التحول الرقمي والاتجاهات نحو المعامل الافتراضية ومتطلبات التفعيل.
- **الحدود البشرية:** عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بالأقسام العلمية (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء).
- **الحدود المكانية:** كلية العلوم بمحافظة ينبع التابعة لجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية والتحليل الوثائقي وبناء الرؤية خلال العام الجامعي (2026).

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **المعامل الافتراضية:** وتعرف بأنها: "بيئات تعلم رقمية قائمة على الويب توفر محاكاة تفاعلية للتجارب العلمية، مما يتيح للطلبة ممارسة التعلم المنظم ذاتياً، وتجاوز قيود المختبرات الفيزيائية" (Al-Duhani et al., 2024, p. 2). كما تُعرف بأنها: "وسائط تقنية متطورة توفر محاكاة دقيقة للواقع المعملي، تهدف إلى تعزيز المهارات التجريبية والفهم العلمي في تخصصات العلوم والتكنولوجيا" (Flowers, 2024, p. 1574).
  - وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "المنصات البرمجية والبيئات التفاعلية التي تسعى كلية العلوم لإدماجها في تدريس مقررات العلوم الطبيعية لتعويض أو تعزيز النقص في التجهيزات المادية التقليدية".
- **كلية العلوم بمحافظة ينبع:** تعرف إجرائياً بأنها: "السياق المكاني والبيئة التنظيمية التي تُجرى فيها الدراسة، وتمثل وحدة التحليل للدراسة الحالية للوقوف على واقع معاملها واستعداد كوادرها للتحول الرقمي وتتبع جامعة طيبة".

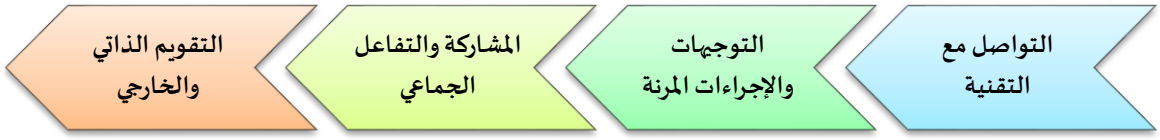
2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-أهمية المعامل الافتراضية ومزاياها ومبادئ استخدامها:

تؤدي المعامل الافتراضية دوراً مهماً في تفعيل تعليم العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، أحياء)، خصوصاً مع تحديات المعامل التقليدية؛ كنقص التجهيزات أو ارتفاع تكلفة المواد الكيميائية (العتيبي، 2023). وتؤكد الأدبيات أن المختبرات الافتراضية تساهم في تنمية عمليات العلم والمهارات الاستقصائية للطلبة عبر السماح بتكرار التجارب دون محددات زمنية أو مخاطر فيزيائية (الجدعي، 2025). كما تمتد مزاياها لتشمل تطوير مهارات التفكير الحاسوبي في المفاهيم الدقيقة (Mashami et al., 2024)، وتنمية المهارات العملية في مجالات الكهرباء والكهرومغناطيسية (صالح وآخرون، 2023). ويُعد المختبر الافتراضي (Virtual Lab) تجسيداً لهذا التحول، حيث يتيح بيئة محاكاة رقمية تفاعلية تمكن المتعلمين من إجراء تجارب معملية تحاكي الظواهر العلمية المعقدة في بيئة آمنة ومرنة (Flowers, 2024, p. 1573).

ولضمان نجاح التعليم والتدريب في المعامل؛ سواء التقليدية أو الافتراضية، فيجب التقيد بعدة مبادئ أساسية، وتلخص الباحثة أهم هذه المبادئ نقلاً عن (العنزي والشهري، 2023): وكما يبينها الشكل (1) الآتي.



الشكل (1) المبادئ الأساسية لاستخدام المعامل في التعليم والتدريب. المرجع: الباحثة نقلا عن (العنزي والشهري، 2023)

يتضح من الشكل (1) أن نجاح المعامل يستند إلى أربعة مبادئ أساسية؛ تبدأ بتيسير التواصل التقني لضمان التفاعل، وتوفير توجيهات وإجراءات مرنة تُحفز الحوار دون تعقيد، وكلاهما يعززان المشاركة والتفاعل الجماعي وتبادل الخبرات بين المتعلمات والأستاذة. وتكتمل المبادئ بتفعيل التقويم الذاتي والخارجي كأداة لقياس تحقق المعايير ورصد الإنجاز، بما يضمن التحسين المستمر وتطوير الأداء التعليمي والمخبري.

2-1-2-النظرية الاتصالية (Connectivism):

تستند الدراسة في معالجتها لقضية التحول نحو المعامل الافتراضية إلى النظرية الاتصالية التي أسسها (Siemens, 2005)، والتي تنظر للتعلم كعملية ربط بين مصادر معلومات متخصصة في شبكة تقنية واجتماعية. وفي هذا السياق، يُعد الأكاديمي عقدة أساسية في الشبكة لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يمتد لتوجيه الطلبة نحو بناء المعرفة عبر الوسائط الرقمية. وتؤكد النظرية أن القدرة على معرفة المزيد أهم مما هو معروف حالياً، وهو ما يبرر حاجة الأكاديميين لتبني عقلية التعلم المستمر لمواكبة تطورات المحاكاة (Al-Duhani et al., 2024)، وتصميم بيئات دائرية تدمج المحاكاة بالنمذجة لضمان استمرارية التدفق المعرفي (Chang & Liu, 2024).

3-1-2-أهداف التحول نحو المعامل الافتراضية بكليات العلوم وأهميته و أبرز تحدياته:

يُمثّل التحول نحو المعامل الافتراضية بكليات العلوم مساراً محورياً لتطوير التعليم الجامعي ومدخلاً لإعادة تصميم التعلم العملي بما يُعزز جودة المخرجات، ويحقق كفاءة استثمار الموارد، ويرفع جاهزية الجامعات للمستقبل. وتتنوع أهداف هذا التحول، فيما تكمن أهميته في تحسين جودة التعليم، ورفع كفاءة الأداء، وتعزيز السلامة، ودعم الابتكار. كما تكشف الأدبيات عن تحديات متنوعة ومتداخلة، مما يؤكد أن نجاح التحول يتطلب رؤية مؤسسية متكاملة تضمن بناء منظومة داعمة للتطبيق المستدام، ويمكن تفصيلها كما يبينها الجدول (1).

الجدول (1) أهداف التحول نحو المعامل الافتراضية وأهميته و أبرز تحدياته في كليات العلوم

أهداف التحول	الأهمية (الفوائد المتحققة)	التحديات والمعوقات الرئيسة	سبل الاستفادة
تحسين جودة التعلم العملي من خلال توظيف المحاكاة الرقمية و إثراء الخبرات المخبرية (طه، 2022؛ الشلوي، 2026؛ Raut et al., 2026).	رفع مستوى التحصيل العلمي، وتحسين فهم المفاهيم المجردة، وزيادة فاعلية التعلم التجريبي (غالب، 2025؛ الزهراني والبلوي، 2026؛ Raut et al., 2026).	قصور جزئي في محاكاة جميع المهارات الحسية والحركية، وصعوبة تمثيل بعض التجارب الواقعية بدقة (الشلوي، 2026؛ المنتصر، 2026).	تحقق المعامل الافتراضية أعلى فاعلية عندما تُدمج مع الواقعية ضمن نموذج التعلم المدمج، بدلاً من أن تحل محلها بصورة كاملة.
توسيع فرص الوصول إلى التجارب العملية في أي زمان ومكان (السراني، 2023؛ العنزي والشهري، 2023؛ الحارثي والعريني، 2023).	تحقيق المرونة التعليمية، واستمرارية التعلم، وتكافؤ فرص الوصول إلى التجارب لجميع الطلبة (2024؛ غالب، 2025؛السيف والجربوع، 2025).	ضعف شبكات الإنترنت، وتفاوت جاهزية البنية التحتية الرقمية بين الكليات، وارتفاع تكاليف المنصات (المنتصر، 2026؛ الزيادي والشويعر، 2024).	يتطلب نجاح التوسع في المعامل الافتراضية الاستثمار في البنية الرقمية، وتوحيد المنصات، والدعم الفني المستمر.

تنمية الكفايات الرقمية لهيئة التدريس ومحضري المختبرات، ودمج التكنولوجيا في تدريس العلوم (العماري وآل كاسي، 2023؛ العنزي، 2025).	رفع كفاءة الممارسات التدريسية، وتحسين توظيف التقنيات الحديثة، وتعزيز الابتكار في تدريس العلوم (المالكي والأسمري، 2023؛ العنزي، 2025؛ الشلوي، 2026).	محدودية التدريب، وضعف الكفايات الرقمية التخصصية، ومقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتغيير (السراني، 2023؛ طه، 2022؛ المنتصر، 2026).	تؤكد الأدبيات أن التنمية المهنية والتكامل بين المحتوى العلمي والتقنيات الرقمية تمثل المدخل الرئيس لتعزيز جاهزية الكوادر الأكاديمية.
تعزيز التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا، وتنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات (الزهراني والبلوي، 2026؛ Raut et al., 2026).	زيادة استقلالية المتعلم، وتحسين الدافعية، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء والتعلم مدى الحياة (الشلوي، 2026؛ الحارثي والعريني، 2023؛ Raut et al., 2026).	تفاوت المهارات الرقمية لدى الطلبة، وضعف التفاعل لدى بعض المتعلمين، والحاجة إلى الإرشاد المستمر (غالب، 2025؛ المنتصر، 2026).	يتطلب ذلك تصميم أنشطة تعلم تفاعلية تراعي الفروق الفردية، وتدعم التعلم المنظم ذاتيًا داخل البيئة الافتراضية.
تعزيز السلامة داخل المختبرات وتقليل المخاطر المرتبطة بالتجارب الكيميائية والبيولوجية (طه، 2022؛ Raut et al., 2026).	الحد من الحوادث، وتقليل استهلاك المواد والأجهزة، وخفض التكلفة التشغيلية للمختبرات (الزيادي والشويعر، 2024؛ الشلوي، 2026).	الحاجة إلى تحديث البرمجيات بصورة مستمرة، وارتفاع تكاليف التراخيص والصيانة والدعم الفني (المنتصر، 2026؛ الزيادي والشويعر، 2024).	توصي الأدبيات بإدراج المختبرات الافتراضية ضمن الخطط الاستثمارية للجامعات لضمان الاستدامة المالية والتقنية.
دعم التحول الرقمي المؤسسي وتحقيق مستهدفات تطوير التعليم الجامعي (العنزي، 2025؛ السيف والجربوع، 2025؛ المنتصر، 2026).	تعزيز القدرة التنافسية للجامعات، وتحسين جودة البرامج الأكاديمية، ودعم الاعتماد الأكاديمي والابتكار (الزيادي والشويعر، 2024؛ العنزي، 2025؛ الشلوي، 2026).	غياب السياسات المنظمة، وضعف الحوكمة، وعدم وجود معايير موحدة لاعتماد التجارب الافتراضية وتقويمها (المنتصر، 2026؛ الزيادي والشويعر، 2024).	تؤكد الأدبيات أن استدامة التحول ترتبط بوجود إطار حوكمة واضح، ومعايير جودة، وآليات لتقويم الممارسات المخبرية الرقمية بصورة دورية.
توسيع فرص التعاون والابتكار البحثي بين الجامعات من خلال البيئات الرقمية المشتركة (الحارثي والعريني، 2023؛ العنزي، 2025).	تعزيز تبادل الخبرات، وإثراء البحث العلمي، ورفع كفاءة استخدام الموارد المخبرية (الشلوي، 2026؛ المنتصر، 2026).	ضعف التكامل بين الأنظمة الرقمية، ومحدودية الشراكات التقنية، وتباين مستويات الجاهزية (العنزي والشهري، 2023؛ السيف والجربوع، 2025).	تشير الأدبيات إلى أهمية بناء شراكات وطنية بين الجامعات لتبادل المختبرات الافتراضية والخبرات التقنية وتحقيق الكفاءة الاقتصادية.
تحسين موثوقية التقويم العملي وتوثيق أداء الطلبة إلكترونيًا (أبوعوه والعجمي، 2023؛ الشلوي، 2026؛ العنزي، 2025).	دعم العدالة والشفافية في التقويم، وإتاحة التغذية الراجعة الفورية، وتحليل بيانات الأداء (الزيادي والشويعر، 2024؛ الشلوي، 2026).	محدودية أدوات تقويم المهارات العملية الدقيقة، وضعف مؤشرات قياس الأداء العملي في البيئات الافتراضية (طه، 2022؛ المنتصر، 2026؛ السراني، 2023).	توصي الأدبيات بتطوير أدوات تقويم أصيلة تجمع بين الأداء الواقعي والمحاكاة الرقمية لضمان موثوقية قياس المهارات العملية.

يتضح من الجدول (1) أن أهداف التحول للمعامل الافتراضية تتركز في تطوير التعلم العملي، وتنمية الكفايات الرقمية، وتحقيق المرونة والاستدامة؛ وتكمن أهميته في تحسين نواتج التعلم، وتعزيز السلامة، ورفع كفاءة الموارد. وتتفق الدراسات على تركّب تحديات التحول لتشمل البنية التحتية، والتأهيل المهني، والتمويل، والحوكمة، وتقويم المهارات، ومقاومة التغيير. وقد ركزت معظم الأدبيات على قياس الفاعلية وتشخيص المعوقات دون التعمق في استجابات عضوات التدريس والمحضرات بكليات العلوم، وبذلك توظف الدراسة الحالية هذا الطرح النظري في استكشاف تلك الاستجابات نوعياً، وبناء تصور تطبيقي يفسر متطلبات التحول المستدام بالسياق الجامعي السعودي.

4-1-2-متطلبات تفعيل التحول للمعامل الافتراضية بكليات العلوم في ضوء رؤية المملكة 2030 والأدبيات الحديثة:

يتطلب التحول للمعامل الافتراضية بناء منظومة متكاملة (تقنياً، وبشرياً، وتنظيمياً، ومالياً، وأكاديمياً) تنسجم مع أهداف رؤية 2030 للتحول الرقمي وتطوير التعليم العالي. وتؤكد الأدبيات أن معالجة تحديات التطبيق تستلزم توفير بنية رقمية متقدمة، وتأهيل الكوادر وفق إطار (TPACK)، وتطوير أنظمة الحوكمة، والتمويل المستدام، وتعزيز الابتكار؛ لتمثل إطاراً تكاملياً يربط الإمكانات التقنية بالجاهزية البشرية والدعم المؤسسي لضمان استدامة التحول.

الجدول (2) متطلبات تفعيل التحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم في ضوء الأدبيات ورؤية المملكة 2030

م	التحديات الرئيسة	متطلبات التفعيل المقترحة	الأدبيات ورؤية 2030	تعليق الباحثة/التطبيق
1	التحديات التقنية: ضعف البنية التحتية، محدودية المنصات، ضعف تكامل الأنظمة، مشكلات الاتصال والدعم الفني (2023؛ المنتصر، 2026؛ السلامي، 2025).	تطوير البنية التحتية الرقمية، وتوفير منصات محاكاة متخصصة، وربطها بأنظمة إدارة التعلم، و إنشاء مراكز دعم فني مستدامة (Al-Duhani et al., 2024؛ السلامي، 2025).	التحول الرقمي، والجامعات الذكية، والاقتصاد الرقمي، وتعزيز البنية الرقمية الوطنية.	يتطلب نجاح التحول اعتبار البنية الرقمية مشروعًا مؤسسيًا طويل المدى، لا مجرد شراء برامج أو أجهزة.
2	التحديات البشرية: ضعف الكفايات الرقمية، محدودية التدريب، تفاوت الخبرات، والقلق من استخدام التقنيات (غالب، 2025؛ السيد وسعيد، 2022؛ السراني، 2023).	بناء برامج تنمية مهنية، وإعادة تأهيل هيئة التدريس ومحضري المختبرات وفق إطارTPACK، وربط التدريب بالممارسة (Shambare & Jita, 2024؛ Lai & Lin, 2024).	تنمية رأس المال البشري، ورفع كفاءة الكوادر الوطنية، والتعلم مدى الحياة.	تؤكد الأدبيات أن نجاح التحول يبدأ بتطوير الإنسان قبل تطوير التقنية، لأن جاهزية الأكاديمي هي المحرك الحقيقي للتغيير.
3	تحديات تنظيمية: غياب السياسات، وضعف وضوح المسؤوليات، وقصور التنسيق المؤسسي (السيف والجربوع، 2025؛ المنتصر، 2026).	إعداد سياسات، وحوكمة المختبرات الافتراضية، وتحديد معايير تشغيل وصيانة ومسؤوليات واضحة، وتشكيل لجان إشراف متخصصة.	رفع كفاءة الأداء الحكومي، والحوكمة، والتميز المؤسسي.	يلزم جعل التحول جزءًا من الخطة الاستراتيجية للجامعة، مع مؤشرات أداء قابلة للقياس والمتابعة.
4	تحديات مالية: ارتفاع تكاليف البرمجيات، والصيانة، والتحديث، وضعف التمويل المستدام (المنتصر، 2026؛ السلامي، 2025).	تخصيص موازنات مستقلة، وبناء شراكات مع الشركات التقنية، والاستفادة من المنصات مفتوحة المصدر، وتطبيق التمويل المرحلي.	كفاءة الإنفاق، والاستدامة المالية، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص.	تشير الأدبيات إلى أن التمويل المستدام شرط لاستمرار التحول، وليس فقط لبدء تطبيقه.
5	تحديات أكاديمية: ضعف دمج المعامل الافتراضية بالمقررات، وقلة مواءمة البرمجيات للتخصصات (Lopes et al., 2024؛ غالب، 2025).	إعادة تصميم المقررات، ودمج المختبرات الافتراضية ضمن نواتج التعلم، وتطوير سيناريوهات تعليمية قائمة على الاستقصاء والمحاكاة.	تحسين جودة التعليم الجامعي، والابتكار في التدريس، وتعزيز نواتج التعلم.	توصي الأدبيات بأن تكون التقنية جزءًا من تصميم المنهج، لا أداة إضافية تُستخدم بصورة هامشية.
6	تحديات التقويم: ضعف أدوات قياس الأداء، وغياب معايير اعتماد التجارب الرقمية، وتفاوت موثوقية التقويم (المنتصر، 2026).	تطوير معايير وطنية لاعتماد المختبرات الافتراضية، وبناء أدوات تقويم أصيلة، وتطبيق مؤشرات جودة دورية لقياس الأداء.	الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة، والتحسين المستمر.	تقاس جودة المختبرات الافتراضية بتحقيق نواتج التعلم، وليس بمجرد التقدم التقني الذي توفره.
7	تحديات مقاومة التغيير: ضعف الثقة في نتائج المحاكاة، وفقدان المهارات، وضعف القناعة بالتحول (Lopes et al., 2024؛ السيد وسعيد، 2022).	تبني برامج لإدارة التغيير، ونشر ثقافة التحول الرقمي، وإشراك أعضاء هيئة التدريس في تصميم المبادرات، وعرض النماذج الناجحة، وتقديم الحوافز.	تنمية ثقافة الابتكار، وتعزيز المشاركة المجتمعية، وبناء بيئات عمل محفزة.	تمثل مقاومة التغيير استجابة يمكن تحويلها إلى دافع إيجابي؛ بالمشاركة والتدريب والدعم المستمر.

يتضح من الجدول (2) أن متطلبات تفعيل المعامل الافتراضية تُمثل منظومة مترابطة؛ إذ ترتبط معالجة التحديات بتطوير البنية الرقمية، وتنمية الكفايات، وتوفير الحوكمة والتمويل المستدام وثقافة الابتكار. وإذ تناولتها الأدبيات السابقة منفصلة، تتبنى هذه الدراسة إطارا تكاملياً يجمع مختلف الأبعاد والمتطلبات في ضوء رؤية 2030.

2-1-5-إطار (TPACK) لتأهيل الكوادر الأكاديمية لاستخدام المعامل الافتراضية:

ويُعد إطار (TPACK) مدخلاً مهماً لفهم هذه الاستجابات؛ بربط معارف المحتوى والتربية والتقنية؛ حيث يُعاب على الممارسات الحالية التركيز على المهارة التقنية المجردة دون ربطها بالعمق التربوي، بينما يتوقف التبني الناجح للمختبرات الافتراضية على القدرة المعرفية للأكاديمي في تمثيل المفاهيم العلمية افتراضياً (Shambare& Jita, 2024).

ويتطلب التحول نحو المعامل الافتراضية خارطة طريق محورها تأهيل الكوادر وتنمية وعيها الناقد (Jaradat, 2021) عبر ثلاثة أبعاد: معرفي يربط القناعات بمصداقية المعرفة الافتراضية، ومهني يُمكن من تصميم سيناريوهات استقصائية (Lai & Lin, 2024)، وتقني يُمكّن إجرائياً من التعامل مع المنصات كـ (Labster) و(Hulai et al., 2024) (PhET). وبذلك يُصبح التحول ضرورة حتمية تتطلب معالجة شاملة؛ بحيث يمنح دمج النظرية الاتصالية وإطار (TPACK) الدراسة عمقاً فلسفياً لتقديم رؤية استراتيجية تتجاوز المعوقات المادية وتحول التحديات إلى فرص للتميز الأكاديمي.

2-2-الدراسات السابقة (مراجعة نقدية).

2-2-1-دراسات تناولت تحديات التحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم والمؤسسات التعليمية:

رصدت دراسات سعودية وعربية تحديات هيكلية وبشرية للتبني التقني؛ إذ كشفت دراسة السراني (2023) بجامعة طيبة عن معوقات؛ أهمها المتعلقة بالطلبة والبيئة والمقررات ثم الكادر الأكاديمي، وتلاقت معها دراسة الشهري (2024) التي حددت المعوقات في نقص التجهيزات، والتصاميم المنهجية، والمخاوف التقنية، ونقص التدريب الميداني. وفي اتجاه متصل، أوضحت دراسة طه (2022) بجامعة الملك خالد انخفاض توفر المعامل والمتطلبات مقابل ارتفاع المعوقات الميدانية. ومدرسياً، أظهرت دراستا القرني (2022) والطويرقي (2019) صعوبات مرتفعة تمثلت في قصور التجهيزات والمناهج. وعربياً، بيّنت دراستا (المنتصر، 2026؛ الأنصاري وأبو موسى، 2025) في ليبيا معوقات كبيرة أهمها: ضعف الحوافز، وبرامج التدريب، والدعم الفني، والبنية التعليمية والبرمجيات، مع قصور كفايات هيئة التدريس.

وعالمياً، كشفت الأدبيات عن عقبات تقنية وبنيوية متشابهة ومتنوعة؛ فأظهرت دراسة (Sommer et al., 2026) في الدنمارك أن غياب معايير موحدة لبنية البيانات يُعيق أتمتة المختبرات، ورصدت دراسة (Peirson, 2026) بالمملكة المتحدة تحديات تجسيد الواقع والشعور بالحضور التفاعلي. وبليومترياً، بينت دراسة (Escobar & Lopez, 2026) بكولومبيا وجود تفاوتات تكنولوجية ونقص في التدريب عالمياً، بينما رصدت دراسة (Kolodii et al., 2025) بأوكرانيا معوقات تقنية خلال الأزمات. وفي جنوب إفريقيا، أكدت دراسات (Shambare & Simuja, 2022, 2024; Shambare & Jita, 2024) ارتباط الاستخدام الفعلي بعوائق سياقية وتجهيزية حادة ونقص في كفايات (TPACK) لدى الكوادر.

2-2-2-دراسات تناولت اتجاهات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات للتحول نحو المعامل الافتراضية:

ركزت دراسات المحور على قياس القبول التقني وجاهزية الكوادر التدريسية والمساندة للتخلي عن المعامل التقليدي؛ فسعودياً، كشفت دراسة العنزي (2025) عن استخدام مرتفع وتوجهات إيجابية مستدامة لدى معلمات العلوم رغم المعوقات. ودعمت العنزي والشهري (2023) هذا التوجه برصد جاهزية تقنية كبيرة بكليات العلوم بجامعة الحدود

الشمالية، رغم عوائق ضعف الشبكة والكثافة الطلابية، وكشفت دراسة العتيبي (2023) عن اتجاهات إيجابية كبيرة جداً لدى معلمي العلوم، مع فروق لصالح الإناث والخاضعين للتدريب. وأظهرت دراسة المالكي والأسمري (2023) بجامعة جدة في ضوء نموذج (TAM) أن قبول التعلم الافتراضي جاء بتقدير مرتفع مدفوعاً بالمنفعة وسهولة الاستخدام. وعربياً، أثبتت دراسة ارحيم والشح (2026) بليبيا جاهزية متوسطة للمدرسين بفروق لصالح المتدربين، بينما بينت دراسة Jaradat, (2021) بالأردن اتجاهات إيجابية لمدرسي الفيزياء تتأثر بغياب المعامل الافتراضية عن المناهج الرسمية.

وعالمياً، أكدت المراجعة المنهجية لـ (Zhang & Choate, 2026) بأستراليا تفضيل البيئات المدمجة لجمع مزايا التفاعل الواقعي والافتراضي. وفي أمريكا، أظهرت دراسة (Doğru & Faulconer, 2025) تقبل 40% من المشاركين للذكاء الاصطناعي كمساعد تدريس مع تفضيل دقة العنصر البشري. وفي تشيلي، كشفت دراستا (Carrasco et al., 2025؛ Navarro et al., 2024) عن اتجاهات إيجابية ونمو في الدافعية والقبول نحو منصة (Labster) وتفضيل الاستخدام كتهيئة قبلية (Pre-lab). وبينت دراسة (Parsa et al., 2025) بهولندا تقييم 83% للبيئات ثلاثية الأبعاد بأنها جذابة، مع تفضيل 92% للدمج بين النمطين. كما فضلت دراسة (Lai & Lin, 2024) الواقع الافتراضي الغامر والمكتبي بحسب نوع المهارة.

2-2-3-دراسات تناولت متطلبات التحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات:

تناولت دراسات المحور مختلف المتطلبات لضمان التحول الرقمي؛ ففي السعودية، دعت دراستا (الزهراني والبلوي، 2026؛ الشلوي (2026) لتصميم برامج تدريبية متقدمة ودمج المعامل منهجياً لتنمية التفكير العالي والمهارات الفيزيائية. وأكّدت دراسات (السيف والجربوع، 2025؛ الرويلي والمطيري، 2025؛ الزيادي والشويعر، 2024) على متطلبات البنية الرقمية، كشبكات الإنترنت السريعة، وتوفير الحاسبات، وتخفيف أعباء التدريس، والدعم الفني. واستقصت أبوعوه والعجمي (2023) متطلبات التحول وفق رؤية 2030، بينما دعت دراستا العماري وآل كاسي (2023) والحارثي والعريني (2023) لتوفير أدلة إرشادية بالعربية وأجهزة دقيقة لتذليل معوقات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وعربياً، أظهرت دراسة (Raut et al., 2026) بسلطنة عمان تأييد 98% من الطلاب للمعامل الافتراضية كمدخل تحضيري آمن، وأكّدت دراسات غالب (2025) باليمن، وبربارة (2025) بفلسطين، وصالح (2023) بمصر، والحافرة وإسماعيل (2022) باليمن أثر المحاكاة في تطوير مهارات المعلمين والتفكير الابتكاري والعملي بالفيزياء. كما بيّنت المراجعة المنهجية لـ (Zekeik et al., 2025) بالمغرب متطلبات التفعيل التنظيمي والتقني لدمج تقنيات AR/VR بالتعليم العالي.

وعالمياً، ركزت الأدبيات على المتطلبات البيداغوجية والتقنية؛ ففي أمريكا دعت دراستا (Marino, 2026؛ Berenjian et al., 2026) لمراعاة المعرفة السابقة والتفعيل المكمل لتقليل المخاطر. وفي إندونيسيا، دعت دراسات (Jaya et al., 2025؛Dwidiyanti et al., 2026 ؛Juandi et al., 2026) للدمج المتقدم مع الذكاء الاصطناعي والمختبرات التفاعلية وكفاية البنية الرقمية. وشددت دراستا (Lockett et al., 2026) بالمملكة المتحدة و(Chen et al., 2026) ومراجعة (Wang et al., 2025) بالصين على الاستقصاء الموجه، وتصميم أهداف السلامة، والتفاعلات متعددة الحواس.

وفي فنلندا وأوروغواي، دعت دراستا (Mendoza-Franco et al., 2026؛ Kieninger et al., 2026) لمراعاة العبء المعرفي والدمج الهجين بين الأتمتة والإشراف البشري، بينما أكّدت دراسة (Johnsdorf et al., 2026) بألمانيا على مراعاة وسائط (VR) لتنشيط المعالجة التذكرية. وأوضحت المراجعات المنهجية لـ (Dodevska et al., 2025) بشمال مقدونيا و(Meronda et al., 2025) بإندونيسيا متطلبات تسهيل الوصول لذوي الإعاقات وتعزيز الفهم المفهومي. وفي تركيا وأوكرانيا، دعت دراسات (Aktaş & Karamustafaoğlu, 2025؛ Neyem et al., 2025؛ Topalov et al., 2026) للدمج التكاملي والمكمل للواقع الافتراضي والتوسع في المنصات كـ (TinkerCAD). وأخيراً، دعت دراستا (Chang & Liu, 2024)

و(Sapriati et al., 2023) للتصميم الدوري المتباعد والتعلم الذاتي المنظم، فيما أكّدت المراجعة المنهجية لـ (Byukusenge et al., 2022) بشرق إفريقيا على التفعيل المستهدف للمواضيع المجردة بالأحياء.

2-2-4-تعليق عام على الدراسات السابقة:

1. **جوانب التشابه والاختلاف**: تتفق الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لموضوع المعامل الافتراضية؛ حيث تشابهت مع دراسات سعودية كـ (السراني، 2023؛ والشهري وآخرون، 2024؛ والرويلي والمطيري، 2025؛ وطه، 2022) ودراسات عربية كـ (المنتصر، 2026؛ والأنصاري وأبو موسى، 2025) في رصد أبرز التحديات والمعوقات التقنية والتنظيمية والبشرية التي تعيق تفعيل المعامل الافتراضية في البيئات التعليمية والأكاديمية، كما تماثلت مع دراسات سعودية أخرى كـ (العنزي، 2025؛ والعنزي والشهري، 2023؛ والمالكي والأسمري، 2023) ودراسات عالمية كـ (Shambare & Simuja, 2024; Navarro et al., 2024; Parsa et al., 2025) في تقصي اتجاهات القبول والجاهزية نحو التحول الرقمي والتخلي عن النمط المعملي التقليدي لصالح المحاكاة التفاعلية. وفي المقابل، تختلف الحالية عن السابقة في نطاقها وحدودها؛ فبينما ركزت أبحاث عالمية مثل (Marino, 2026; Chen et al., 2026; Aktaş & Karamustafaoğlu, 2025) على قياس الأثر التجريبي للمختبرات الافتراضية في التحصيل وفهم الطلاب، واقتصرت دراسات ببليومترية مثل (Juandi et al., 2026; Escobar & Lopez, 2026) على تحليلات الإنتاج الفكري المكتبي، تنفرد الحالية بالتعمق في استكشاف تجارب المشاركات وتصوراتهن الذهنية حول التحديات ورؤيتهن لحلها.
2. **جوانب الاستفادة والفجوة البحثية**: أفادت الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها؛ النظري والميداني؛ حيث ساعدت الدراسات السعودية والعربية كـ (الزهراني والبلوي، 2026؛ والشلوي، 2026؛ والسيف والجربوع، 2025؛ والزيادي والشويعر، 2024؛ وأبوعوه والعجمي، 2023؛ وصالح وآخرون، 2023) في بناء أبعاد ومؤشرات متطلبات التحول الرقمي وتصنيف المتطلبات التقنية والبشرية والتربوية، واستندت إلى مراجعات منهجية عالمية كـ (Zhang & Choate, 2026; Dodevska et al., 2025; Meronda et al., 2025; Zekeik et al., 2025) في توجيه آليات الموازنة بين المعامل الواقعية والافتراضية. وعلى الرغم من هذا الثراء، تبرز الفجوة البحثية التراكمية في الميدان؛ إذ كشفت الدراسات السعودية كـ (القرني، 2022؛ والطويرقي، 2019) والعربية كـ (ارحيم والشح، 2026؛ والحافرة وإسماعيل، 2022) والعالمية كـ (Sommer et al., 2026; Peirson, 2026; Shambare& Jita, 2024) عن غلبة النهج الكمي المسحي القائم على استبانات مغلقة تقيس مستويات المعوقات أو الاتجاهات بشكل ظاهري دون النفاذ إلى عمقها، فضلاً عن تركيز غالبية العالمية كـ (Byukusenge et al., 2022; Chang & Liu, 2024) على مدارس التعليم العام أو تجارب الطلاب، فيما لم تتناول أي منها المتطلبات الخاصة بكليات العلوم السعودية.
3. **ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية**: تتميز بكونها تُحدث نقلة نوعية مقارنة بالدراسات السابقة؛ فمن الناحية المنهجية والعيناتية، تتجاوز الأطر المغلقة التي اعتمدتها دراسات سعودية سابقة كـ (العماري وآل كاسي، 2023؛ والحارثي والعريني، 2023؛ والعتيبي، 2023) ودراسات عربية كـ (غالب، 2025؛ وبربارة، 2025) ودراسات عالمية كـ (Carrasco et al., 2025; Jaya et al., 2025; Topalov et al., 2026)، لتتبنى منهجاً استكشافياً عميقاً يجمع بين آراء هيئة التدريس ومحضرات المختبرات؛ ويُشكلن الضلع التشغيلي والتنفيذي الأساسي للمعامل وهو ما أغفلته الدراسات كـ (Doğru & Faulconer, 2025; Neyem et al., 2025; Sapriati et al., 2023). أما تطبيقيا، فهي تقدم رؤية إجرائية متكاملة وخارطة طريق مكيّفة تلبي متطلبات التحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم السعودية بما يراعي التخصصات الدقيقة (كيمياء، فيزياء، أحياء، ميكروبيولوجيا) ويتسق مباشرة مع رؤية 2030.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي في ضوء طبيعتها الاستكشافية؛ لفهم اتجاهات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات تجاه التحول نحو المعامل الافتراضية بكليات العلوم (التحديات والمتطلبات) في سياقها الطبيعي، واستجلاء الخبرات التي يصعب قياسها كمياً بالتحليل الاستقرائي للأنماط والعوامل المؤثرة (Creswell & Poth, 2018؛ العبد الكريم، 2020). وبذلك، أُعطِيَ التصميم المنهجي نموذج دراسة الحالة (Case Study)؛ لاستكشاف التحول مؤسسياً داخل كلية العلوم وتحليل أبعاده التقنية والبشرية والتنظيمية بتكامل، دون استهداف التعميم خارج حدود الحالة (Yin, 2024). ولضمان التعمق، اعتمدت الباحثة ثلاثة مصادر بيانات متكاملة: المقابلات شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews) كمصدر رئيس لاستكشاف الخبرات، والملاحظة الميدانية (Field Observation) لرصد واقع المعامل، وتحليل الوثائق (Document Analysis) للخطط والدراسات ذات الصلة. وضمن هذا التكامل تحقيق التثليث المنهجي (Methodological Triangulation)، مما عزز مصداقية النتائج وموثوقيتها (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2024).

3-2-مجتمع الدراسة وعينتها والانعكاسية البحثية (Researcher Reflexivity):

أُجريت الدراسة واقتصر مجتمعها على هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكلية العلوم رابغ؛ لارتباطهن المباشر بتدريس المقررات العملية وإدارة المختبرات. واعتمدت العينة القصدية (Purposive Sampling) بشمول جميع المشاركات اللاتي تنطبق عليهن معايير الاختيار، وبلغ عددهن (12) مشاركة من تخصصات (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء)، مع تنوع المؤهلات والخبرات لضمان ثراء البيانات. وتضمنت معايير الاختيار: الارتباط المباشر بالمختبرات، والخبرة المهنية، وتنوع التخصصات، والموافقة الطوعية الأخلاقية. ويوضح الجدول (4) الخصائص الديموغرافية للمشاركات.

الجدول (3) توزيع المشاركات في المقابلات حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%	المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3	% 25	سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	1	% 8.33
	دراسات عليا	9	% 75		6 – 10 سنوات	4	% 33.3
	المجموع	12	%100		11 سنة فأكثر	7	% 58.33

3-3-دور الباحثة (Researcher's Role):

اضطلعت الباحثة بدور الأداة الرئيسة لجمع البيانات وتحليلها، مستفيدة من خبرتها الأكاديمية في تعليم الكيمياء والمختبرات لتفسير النتائج. وللحد من التحيز والذاتية، التزمت الباحثة بمبدأ الانعكاسية (Researcher Reflexivity)، والتثليث المنهجي، ومراجعة المشاركات (Member Checking)، والتأمل المستمر، بجانب الالتزام بالمعايير الأخلاقية والموافقة المستنيرة وسرية البيانات (Creswell & Poth, 2018). وتلخصت إجراءات دور الباحثة في المهام التالية:

1. **اختيار العينة والتنسيق:** تحديد المشاركات قصدياً، والتواصل معهن لتوضيح أهداف الدراسة، واستصدار المخاطبات الرسمية وتأكيد الموافقات المستنيرة عبر البريد الإلكتروني.
2. **إدارة المقابلات والملاحظة:** تحديد آلية المقابلات (حضورياً، أو عن بُعد، أو هاتفياً)، وتسجيلها، وتفريغها، وإعادة إرسالها للمشاركات للتحقق من دقة مضمونها.
3. **تحليل الوثائق وتدوين الملاحظات:** فحص الوثائق والتقارير الرسمية وإعداد تقارير تحليلية عنها، مع تدوين الانطباعات والتأملات الذاتية فورياً أثناء المقابلات لمراجعتها قبل كتابة النتائج النهائية.

3-4-إجراءات جمع البيانات وتحليلها (Data Collection and Analysis Procedures):

تم اعتماد ثلاث أدوات نوعية لجمع البيانات: المقابلات شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews)، والملاحظة الميدانية (Field Observation)، وتحليل الوثائق (Document Analysis)؛ بهدف الفهم الشامل لتحديات المعامل الافتراضية ومتطلبات تفعيلها. وأُجريت المقابلات مع (12) مشاركة من هيئة التدريس ومحضرات المختبرات (بواقع 20–25 دقيقة لكل مقابلة) حول التحديات والاتجاهات ومتطلبات التفعيل في ضوء رؤية2030. بينما رصدت الملاحظة واقع التجهيزات فعلياً، وتناول تحليل الوثائق الخطط الاستراتيجية والتقارير والأدلة التنظيمية للتحول الرقمي.

وحُللت البيانات باستعمال التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لاستخلاص الأنماط والمحاور الرئيسة، وربط الأدوات عبر التثليث المنهجي (Methodological Triangulation). كما روعيت معايير جودة البحث النوعي (Lincoln & Guba, 1985) بتعزيز المصداقية (Credibility) عبر مراجعة المشاركات (Member Checking)، والاعتمادية (Dependability) بتوثيق الإجراءات، وقابلية التأكيد (Confirmability) بتعدد المصادر، وقابلية النقل (Transferability) بالوصف الكثيف للسياق. وقد أسهمت نتائج التحليل في صياغة رؤية تفعيل المعامل الافتراضية اتساقاً مع رؤية 2030.

الجدول (4) مواءمة أسئلة الدراسة مع أدوات جمع البيانات والتحليل

سؤال الدراسة	أداة جمع البيانات	أسلوب التحليل
1-ما تحديات التحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم؟	مقابلات+ ملاحظة+ تحليل وثائق	الموضوعي والتثليث المنهجي
2-ما اتجاهات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات نحو المعامل؟	المقابلات شبه المنظمة	التحليل الموضوعي
3-ما متطلبات تفعيل المعامل الافتراضية في ضوء الأدبيات؟	المقابلات+ تحليل الوثائق	الموضوعي مقارنة بالأدبيات
4-ما الرؤية المقترحة لتفعيل المعامل الافتراضية في كليات العلوم؟	تكامل نتائج جميع الأدوات	التفسيري وبناء الإطار المقترح

3-5-إجراءات تحليل البيانات وضمان جودة الدراسة (Trustworthiness of the Study):

3-5-1-إجراءات تحليل البيانات:

حُللت البيانات استقرائياً باستعمال التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) عبر خمس مراحل متتابعة: تنظيم البيانات، والترميز الأولي، وبناء الموضوعات الرئيسة، وتفسير النتائج، واستخلاص الاستنتاجات وربطها بأهداف الدراسة (Creswell & Poth, 2018). ودُمجت بيانات المقابلات والملاحظة وتحليل الوثائق لتوفير تفسير متكامل للتحديات والاتجاهات والمتطلبات، وصولاً إلى بناء الرؤية المقترحة وفق رؤية 2030.

3-5-2-ضمان جودة الدراسة (Trustworthiness):

طبقت الباحثة معايير جودة البحوث النوعية (الغانم، 2024؛ Lincoln & Guba, 1985) وفق المحاور الآتية:

أ **المصداقية (Credibility):** عُززت بالتثليث المنهجي، ومراجعة المشاركات (Member Checking)، والوصول للتشبع النظري (Data Saturation).

ب **قابلية النقل (Transferability):** دُعمت بالوصف الكثيف للسياق وخصائص العينة والإجراءات لتوفير إمكانية الإفادة منها في سياقات مشابهة.

ج **الاعتمادية (Dependability):** بالتوثيق للمراحل والاحتفاظ بمسار تدقيق (Audit Trail) لقرارات الترميز والتحليل.

د **التأكيدية (Confirmability):** عُززت بالانعكاسية البحثية والرجوع المستمر للبيانات الأصلية لضمان موضوعية الاستنتاجات والحد من التحيز.

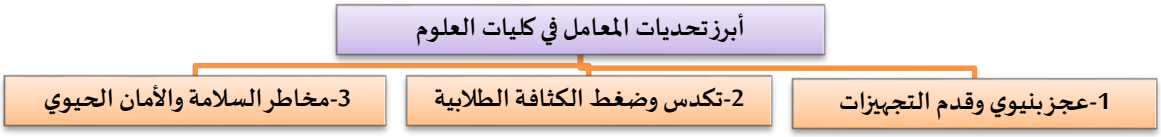
3-6-الاعتبارات الأخلاقية (Ethical Considerations):

التزمت الدراسة بالمبادئ الأخلاقية النوعية عبر استصدار الموافقات الرسمية والموافقة المستنيرة (Informed Consent)، وضمان سرية الهويات، وحق الانسحاب الطوعي. وحُفظت التسجيلات والوثائق بأمان مع الاقتصار على استخدامها لأغراض البحث العلمي والالتزام بالحياد والترخيص الأخلاقي طوال مراحل الدراسة.

4-نتائج الدراسة/ Results

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما تحديات التحول للمعامل الافتراضية في كليات العلوم السعودية وفقاً لهيئة التدريس ومحضرات المختبرات؟"

وللإجابة؛ كشف التحليل الموضوعي للمقابلات، مع الملاحظة الميدانية وتحليل الوثائق، أن تحديات التحول نحو المعامل الافتراضية تمثل منظومة مترابطة (بنيوية، تنظيمية، ذاتية) وتؤثر بصورة مباشرة في جودة التعليم العملي وإمكانات التحول الرقمي. وتكررت عدة قضايا في روايات معظم المشاركات، وهو ما يعكس واقعاً عاماً أكثر من كونها خبرات فردية معزولة. وبناء على الترميز الموضوعي، أمكن تصنيف التحديات في ثلاثة محاور وكما يبينها الشكل(2).



الشكل (2) أبرز تحديات التحول للمعامل الافتراضية في كليات العلوم. المصدر: إعداد الباحثة بناء على نتائج المقابلات

4-1-1-تدني الكفاءة البنيوية وقدم التجهيزات: عائق معرفي أمام الاستكشاف:

تتداخل روايات المشاركات لتكشف أن المختبرات التقليدية بوضعها الراهن باتت تُشكل عائقاً يحدّ من إجراء البحوث والتطبيقات الاستقصائية. كما تؤكد الأدبيات الميدانية أن المحدودية الفيزيائية للتجهيزات تُعد الدافع الرئيس للبحث عن بيئات بديلة (Tique & Lugo, 2026). وتجسد هذا الواقع في شهادة رئيسة قسم الكيمياء (ر) بقولها: "*توجد مجموعة صعوبات جوهرية تعيق تدريس المقررات العلمية؛ فالمختبرات التقليدية لا تفي باحتياجات الطالبات، ولا تسهم في تنمية مهاراتهن نتيجة نقص الأدوات والأجهزة وضعف الإمكانات المتاحة لتنفيذ التجارب بصورة فعالة*". كما أوضحت زميلتها بقسم الأحياء (ن): "*الطاقة الاستيعابية للمعامل لا تكفي قيام جميع الطالبات بالتجارب؛ لذا نضطر لإجرائها في صورة مجموعات*". وتعكس الإجابات فجوة هيكلية تحد من التعلم القائم على الاستقصاء والتجريب الفردي، وهو ما يتوافق مع دراسة (Tique & Lugo, 2026) بارتباط محدودية تجهيزات الفيزياء بالبحث عن بدائل رقمية أكثر فاعلية.

4-1-2-الضغوط اللوجستية والتكدس: إدارة الحشود بدلاً من إدارة التعلم:

تجلت الكثافة الطلابية العالية كعنصر أحبط جودة الممارسة العلمية، محوّلة المعامل من فضاءات جاذبة للابتكار إلى ساحات لإدارة التكدس وتقسيم المجموعات الإجباري لتوفير الوقت. وهو ما يتوافق مع نتائج دراستي (Al-Duhani et al., 2024؛ والعنزي والشهري، 2023) حول إعاقة التكدس المادي للتعلم المنظم ذاتياً. وتصف عضوة هيئة التدريس بقسم الأحياء (ن) هذا التحدي قائلة: "*الطاقة الاستيعابية للمعامل لا تكفي قيام جميع الطالبات بالتجارب، لذا نُضطر لإجرائها في صور مجموعات، مما يقلص الممارسة الفردية ويضاعف المجهود*". وتروي عضوة هيئة التدريس بقسم الأحياء (م) معاناة أخرى في معامل المايكروبيولوجي والتقنية الحيوية: "*نعاني من نقص التجهيزات وضعف التهوية؛ حيث يعمل المعمل بنسبة 50% فقط وبجهود مضاعفة مع كثرة الشعب*". وتكتمل الصورة برواية محضرة المختبر (أ) التي تُبرز

حجم العبء التشغيلي المسند للكوادر المساندة: "*أحتاج لساعات إضافية جبارة لتحضير العينات، ناهيك عن الصعوبة البالغة في التخلص من النفايات الناتجة عن التشريح*". وفي السياق نفسه، أشارت وكيلة الكلية إلى الجهود التنظيمية المبذولة بقولها: "*تم التعاقد حالياً مع شركة مختصة للتخلص من النفايات العضوية ونواتج التشريح*".

وترى الباحثة أن هذه الروايات تكشف أن التحول نحو المعامل الافتراضية لم يعد خياراً تقنياً، وإنما يمثل استجابة تنظيمية لمعالجة تحديات الكثافة الطلابية، وضعف البنية التشغيلية، وهو ما يتفق مع نتائج Alhashem & Alfailakawi, 2023؛ Rosli & Ishak, 2024؛ الشهري وآخرون، 2024).

4-1-3-هواجس الأمان الحيوي وإدارة المخاطر المهنية:

برزت اعتبارات السلامة كبُعد حرج؛ إذ تكشفت مخاطر مهنية ناجمة عن تقادم أدوات التعليم والتعقيم وتحويل قاعات دراسية غير مجهزة إلى معامل تفتقر لمقومات الأمان. وفي هذا السياق، ينظر الأكاديميون للمختبر الرقمي ليس كرفاهية، بل كنظام إدارة أمنية يحمي من المواد السامة والانفجارات (Alhashem & Alfailakawi, 2023). وتصوّر محضرة المختبر بقسم الأحياء (ن) هذا التحدي بوضوح: "*المعامل كانت في الأصل قاعات دراسية تم تحويلها لمعامل، مع عدم توفر الماء بأحد المعامل، إضافة لغياب مخارج الطوارئ ضمن احتياطات الأمن والسلامة*" وتضيف عضوة هيئة تدريس: "*أقدمية جهاز الميكروسكوب شكلت تحدياً كبيراً، كما أن أجهزة (الأوتوكليف) وأدوات التعقيم تتطلب تحضيرًا مسبقًا لا يقل عن 3 ساعات*". وتتسق هذه الروايات مع نتائج (الشهري وآخرون، 2024؛ والقديري، 2024؛ و Rosli & Ishak, 2024) من أن المعوقات التجهيزية هي المكبّل الأول للتحول الرقمي.

4-1-4-البناء البياني للتحديات الميدانية:

يُظهر الجدولان التاليان مصفوفة التحليل الوثائقي والميداني لتجارب المشاركات، مع تصنيف التحديات النوعية وفق محاورها البنيوية والذاتية والتهديدات الخارجية، وكما يتبين من الجدولين (5، 6):

الجدول (5) مصفوفة تحليل التحديات المعامل التقليدية (استناداً إلى تحليل المقابلات-إعداد الباحثة)

محور التحدي	التوصيف الأكاديمي للحالة الراهنة	التكرار	النسبة%
الكفاءة التشغيلية	بيئة عمل تتسم بمحدودية الموارد، لا تفي باحتياجات المقررات الحديثة.	12	100%
البيئة التعليمية	مختبرات ذات كثافة طلابية عالية وتفتقر لوسائط التقنية التفاعلية.	11	91.67%
الاستدامة التقنية	نقص الصيانة الدورية وتقادم المواصفات الفنية للحواسيب المتوفرة.	12	100%
الأمان الحيوي والكيميائي	ارتفاع مؤشر المخاطر المهنية في ظل ضعف تحديث وسائل السلامة.	8	66.67%

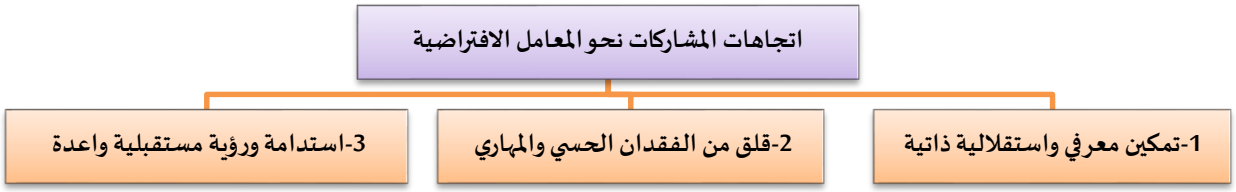
الجدول (6) التصنيف المحوري لتحديات التحول نحو المعامل الافتراضية بناء على نتائج المقابلات

التحديات	التحديات الفرعية	التكرار	النسبة%	التحديات	التحديات الفرعية	التكرار	النسبة%
التحديات البنيوية	محدودية البنية التحتية.	12	%100	تحديات التهديدات الخارجية	غياب الأطر التشريعية.	10	%83.3
	عجز الدعم التقني المتخصص.	6	%50		تسارع التقادم التقني.	9	%75
	تحديات تعريب المحتوى اللغوي.	6	%50		المقاومة الثقافية والمهنية.	8	%66.67
الذاتية1	تضاعف العبء على الأكاديميات.	10	%83.3	الذاتية2	فجوة كفايات رقمية نوعية.	8	%66.67

يتبين من الجدولين (5، 6) أن التحدي الرئيس للتحول نحو المعامل الافتراضية يكمن في غياب منظومة متكاملة تدعم التحول تنظيمياً وبشرياً. ورغم تقبّل هيئة التدريس ومحضرات المختبرات للتحول الرقمي، فإنه يظل مشروطاً بتوفر بنية تحتية وتشريعات وتطوير مهني وضمان الجودة والسلامة. والانتقال من معالجة المشكلات التشغيلية إلى تبني رؤية استراتيجية تجعل المعامل الافتراضية مرتكزاً لتطوير تعليم العلوم وتحقيق مستهدفات رؤية 2030.

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما اتجاهات عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكليات العلوم نحو التحول للمعامل الافتراضية؟

لم تكن استجابات المشاركات في المقابلات مجرد آراء عابرة، بل كشفت عن تحول عميق في الهوية المهنية للأستاذة والمحضرة؛ حيث تأرجحت اتجاهاتهن بين شغف التمكين المعرفي والتطلع للاستدامة، وهواجس القلق المهني على المهارات الحسية واليدوية. وأظهر التحليل أن المعامل الافتراضية لم تعد وسيطاً تقنياً فحسب، بل متغيراً محورياً يُعيد تشكيل الهوية المهنية لهيئتي التدريس والمساندة، وتتلخص أبرز التصورات في ثلاثة محاور وكما يبينها الشكل(3).



الشكل (3) اتجاهات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكليات العلوم نحو التحول للمعامل الافتراضية (المرجع: إعداد الباحثة)

4-2-1-المعامل الافتراضية كبيئة للتمكين المعرفي وتطوير التفكير واستقلاليته:

تجلت في أحاديث المشاركات قناعة جمعية تُعامل المختبر الافتراضي كمحيط تجريبي آمن، يعيد نقل السلطة المعرفية إلى الطالبة عبر تفعيل الاستقصاء الذاتي، وتحويل دور العضوة من الموجه التقليدي للخطوات المادية إلى مصممة للبيئات الرقمية التفاعلية. وتصوغ عضو هيئة التدريس بقسم الفيزياء (أ) هذه الرؤية بقولها: "*هذه المعامل تسهم في نقل السلطة المعرفية إلى الطالبة من خلال تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مما يستوجب تحولاً في دور الأستاذة من موجهة للتجارب المادية إلى مصممة للبيئات التعليمية الرقمية*". وتلتقي معها عضوة هيئة التدريس بقسم الكيمياء (س) مشددة على عامل السلامة: "*المعامل الافتراضية مهمة جداً، خصوصًا للتجارب التي تحتاج أماناً عالياً واحتياطات ملائمة*".

وهو ما يعكس وعياً أكاديمياً بتعزيز استقلالية المتعلمة (حيمور، 2023؛ والأسلمي، 2025؛ Al-Duhani et al., 2024). وفي ذات السياق، أكدت رئيسة قسم الفيزياء على البُعد المفهومي بقولها: "*إن هذا التمكين يمتد ليشمل تطوير مهارات التفكير العليا؛ حيث تتيح المختبرات الرقمية للطالبات الانخراط في عمليات المحاكاة المعقدة التي يصعب تنفيذها واقعياً، مما يعزز قدراتهن على حل المشكلات بطرق ابتكارية*". وتتطابق هذه الشهادة مع ما أثبتته الأدبيات حول تنمية التفكير الحاسوبي والإدراك الأكاديمي عبر المحاكاة (Mashami et al., 2024; Carrasco et al., 2025).

4-2-2-ازدواجية الموقف: كفاءة المحاكاة مقابل قلق الفقدان الحسي:

على الرغم من الإشادة بقدرة المحاكاة على تجسيد المفاهيم المجردة كالبنى الذرية والظواهر الكهرومغناطيسية، ظهر في الحوارات نبرة قلق مهني خشية تراجع المهارات الحسية-الحركية. وتُعبر عضوة هيئة التدريس بقسم الفيزياء (م) عن هذا الهاجس بقولها: "*الخبرة الحسية المباشرة والملاحظة الميدانية تظل مكونات جوهرية في تكوين الباحثة العلمية*". وتؤيدها عضوة هيئة التدريس (ب) محذرة من الرقمنة المطلقة: "*الاعتماد الكلي على الافتراض قد يؤدي إلى ضعف المهارات اليدوية الدقيقة لدى الخريجات*". وترى الباحثة أنها مخاطر؛ تقتضي الاستفادة المشروطة من المعامل الافتراضية؛ أي بدون التفريط بالتجارب الحقيقية في الواقع، وهو ما يتماشى مع الطرح الداعي للنموذج المدمج (Lopes et al., 2024)، وعدم قطع الصلة بالواقع المخبري لتفادي الفجوات العلمية (Papalazarou et al., 2024; Marino, 2026).

3-2-4-ضرورة استراتيجية للاستدامة ومستقبل واعد شريطة توفر الحوافز المؤسسية والتأهيل المهني:

ترسخت لدى الأكاديميات قناعة يستحضرن فيها تجارب التعليم القسري أثناء الأزمات والجائحة؛ إذ لم تعد التقنية خياراً ترفياً، بل نظاماً بديل ومستدام يضمن استمرارية التعلم والبحث العلمي تحت مختلف الظروف (الخثعمي والعصيمي، 2022)، وبما يتسق مع إطار المعرفة التقنية والتربوية بالمحتوى TPACK (Shambare& Jita, 2024). وفي تحول دراماتيكي يُبشر بانفراجة ميدانية، كشفت وكيلة كلية العلوم عن مشروع واعد بقولها: "*العمل جارٍ على إنشاء مبنى كامل للمعامل قيد التجهيز لكليتي العلوم والعلوم الطبية التطبيقية، حيث إن المبنى مجهز بشكل كبير بأحدث الأجهزة ووسائل الأمن والسلامة خلال العام القادم بإذن الله*". كما أجمعت المشاركات على أن الجاهزية الذهنية المرتفعة مشروطة بتوفر الدعم التقني والتأهيل المتخصص الذي يدمج بين التقنية وطرق التدريس، وليس مجرد توفير البرمجيات الصامتة؛ وهو ما اتفقت عليه نتائج دراسات محلية وعربية حثت على التدريب المكثف وتوفير النسخ البرمجية المتعددة وتفعيل دور الكوادر التعليمية وفق متطلبات التحول الرقمي (الحافرة وإسماعيل، 2022؛ أبوعوه والعجمي، 2023؛ غالب، 2025).

وتستنتج الباحثة أن المشاركات يمتلكن جاهزية ذهنية واستجابة إيجابية مرتفعة للتحول الرقمي المعملي؛ وهي استجابة واعية تشترط التوازن بين الموثوقية الرقمية والممارسة الحسية. ويتأسس بناء رؤية التفعيل استناداً إلى هذا النضج المعرفي لتلبية تطلعات الهيئة التدريسية والمساندة وتمكينهن من قيادة التغيير الشامل.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما متطلبات التفعيل اللازمة لتبني المعامل الافتراضية بكليات العلوم في ضوء الأدبيات الحديثة؟"

وللإجابة فقد أظهرت نتائج التحليل الموضوعي للمقابلات، والملاحظة وتحليل الوثائق، أن المشاركات لم يعتبرن المعامل الافتراضية مجرد بديل تقني، بل مشروعاً يتطلب منظومة متكاملة من المتطلبات. كما بينت المقارنات مع الأدبيات الحديثة أن النجاح لا يرتبط بالبرمجيات وحدها، وإنما بتهيئة البيئة الجامعية وتأهيل الكوادر وإعادة تصميم الممارسات التعليمية بما يتوافق مع مستهدفات رؤية 2030 في التحول الرقمي، ويمكن إيجاز أهمها كما يبينها الجدول (7).

الجدول (7) المتطلبات الرئيسة لتفعيل المعامل الافتراضية بكليات العلوم في ضوء نتائج الدراسة والأدبيات الحديثة

م	المتطلبات	المتطلبات المستخلصة من نتائج الدراسة والأدبيات	رؤية الباحثة وآليات التفعيل في كليات العلوم
1	المتطلبات التقنية	توفير منصات محاكاة متخصصة (مثل PhET وLabster)، وتحديث البنية الرقمية، وتحسين سرعة الشبكات، وتوفير حواسيب ومحطات تشغيل قادرة على تشغيل تطبيقات المحاكاة، مع توفير دعم فني مستمر (السيف والجربوع، 2025؛ الرويلي والمطيري، 2025؛ Juandi et al., 2026).	ترى الباحثة أن نجاح التحول يبدأ ببناء بنية رقمية مستدامة داخل كليات العلوم، تتوافق مع برنامج التحول الرقمي ورؤية المملكة 2030، مع إنشاء وحدة فنية متخصصة لدعم المعامل الافتراضية وصيانتها بصورة مستمرة.
2	المتطلبات البشرية	تنفيذ برامج تدريب مهني لهيئة التدريس ومحضرات المختبرات، وتنمية الكفايات الرقمية والتربوية، وإعداد أدلة إجرائية لاستخدام المعامل الافتراضية (الزهراني والبلوي، 2026؛ غالب، 2025؛ Hulai et al., 2024).	تؤكد الباحثة ضرورة بناء برامج تطوير مهني قائمة على إطار TPACK وربط التدريب بالممارسة الفعلية داخل المقررات العلمية، بما يعزز جاهزية الكوادر للتحول الرقمي المستدام.
3	المتطلبات الأكاديمية	إعادة تصميم المقررات العملية لتوظيف المعامل الافتراضية ضمن استراتيجيات التعلم القائم على الاستقصاء والمحاكاة، مع التكامل بين المختبرين الواقعي والافتراضي (الشلوي، 2026؛ Chen et al., 2026).	ترى الباحثة أن المعامل الافتراضية ينبغي أن تصبح جزءاً من الخطة الدراسية، لا تطبيقاً اختيارياً، بما يحقق نواتج التعلم العملية، ويعزز مهارات التفكير العلمي والبحث والاستقصاء.

4	التنظيمية والإدارية	تبني سياسات جامعية واضحة للتحول الرقمي، وتخصيص ميزانيات مستدامة، ووضع أدلة تشغيل وإجراءات موحدة، وتفعيل الشراكات مع الشركات التقنية (أبوعوه والعجمي، 2023؛ Zekeik et al., 2025).	توصي الباحثة بإدراج المعامل الافتراضية ضمن الخطط الإستراتيجية للجامعات ومؤشرات الأداء المؤسسي، انسجاماً مع مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية ورؤية المملكة 2030.
5	التقويم وضمان الجودة	تطوير أدوات لتقويم المهارات العملية داخل البيئات الافتراضية، وبناء مؤشرات لقياس جودة الأداء، والاستفادة من التحليلات الرقمية في متابعة تعلم الطالبات (Wang et al., 2025؛ Lockett et al., 2026).	ترى الباحثة أن نجاح التحول يتطلب دمج مؤشرات جودة خاصة بالمعامل الافتراضية ضمن أنظمة الاعتماد الأكاديمي والتقويم المستمر، وربطها بتحسين نواتج التعلم.
6	متطلبات الابتكار والاستدامة	توظيف الذكاء الاصطناعي والواقعين الافتراضي والمعزز، وتطوير منصات عربية، وتوسيع مختبرات هجينة؛ تجمع بين التجارب الواقعية والافتراضية (Juandi et al., 2026؛ Berenjian et al., 2026؛ Dodevska et al., 2025).	ترى الباحثة أن مستقبل كليات العلوم يتطلب الانتقال من التحول الرقمي إلى الابتكار الرقمي؛ بالاستثمار في المختبرات الذكية وربطها بمبادرات البحث والابتكار التي تستهدفها رؤية 2030.

تُظهر النتائج بالجدول (7) أن متطلبات تفعيل المعامل الافتراضية تُشكّل منظومة تكاملية؛ إذ لا يتحقق التحول الفعلي باقتناء التقنية دون تنمية الكفايات وإعادة تصميم الممارسات التعليمية. كما يرتبط النجاح بتوفر الدعم المؤسسي، والتأهيل المستمر، والسياسات التنظيمية، وهو ما تؤكده الأدبيات الحديثة؛ من تكامل الأبعاد التقنية والتنظيمية والأكاديمية. وعليه؛ ترى الباحثة أن تحقيق مستهدفات رؤية 2030 يستلزم نموذجاً مؤسسيًا متكاملاً يجعل المعامل الافتراضية مكوّناً بيئياً مستداماً لرفع جودة المخرجات وكفاءة التعليم العملي.

5-مناقشة النتائج

5-1-مناقشة نتائج المحور الأول: التحديات البنيوية واللوجستية ومخاطر السلامة في المعامل التقليدية:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما رصدته الأدبيات السعودية والعربية التي أكدت وجود معوقات بنيوية وتجهيزية حادة بالمعامل التقليدية كدراسة السراني (2023)، والشهري (2024)، وطه (2022) بجامعة الملك خالد، والقرني (2022)، والطويرقي (2019)، وكذا الدراسات العربية في البيئة الليبية مثل دراسة المنتصر (2026)، والأنصاري وأبو موسى (2025)؛ حيث أجمعت جميعها على نقص التجهيزات الفنية والبنية التعليمية. غير أن الدراسة الحالية تنفرد وتختلف عن تلك الدراسات الكمية بنفاذها النوعي إلى عمق الممارسة الميدانية؛ إذ كشفت عن مخاوف حقيقية تتصل بمخاطر السلامة واحتياطات الأمان العالية في التجارب الكيميائية والفيزيائية، فضلاً عن رصد الصعوبات اللوجستية بدقة تتجاوز مجرد تقدير حجم المعوقات بالاستبانات. وعلى المستوى العالمي، تتلاقى هذه النتيجة مع ما أورده (Kolodii et al., 2025) في أوكرانيا، و(Shambare & Simuja, 2022, 2024)، و(Shambare& Jita, , 2024) بجدول تحديات التجهيزات وقصور كفايات (TPACK) بجنوب إفريقيا، إضافة لـ (Escobar & Lopez, 2026) بكولومبيا، و(Sommer et al., 2026) بالدنمارك حول غياب المعايير الموحدة للبنية التحتية، و(Peirson, 2026) بالمملكة المتحدة. وبذلك فالتحديات البنيوية ليست عائقاً محلياً فحسب، بل ظاهرة عالمية تستلزم تحولاً جذرياً نحو البيئات الرقمية البديلة بضمانات مؤسسية.

5-2-مناقشة نتائج المحور الثاني: اتجاهات عضوات التدريس والمحضرات نحو التمكين والافتراض:

تتكامل الاتجاهات الإيجابية المرتفعة ونشاط الجاهزية الذهنية لدى عضوات هيئة التدريس ومحضرات المختبرات بكلية العلوم في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السعودية مثل العنزي (2025)، والعنزي والشهري (2023) بجامعة الحدود الشمالية، والعتيبي (2023)، والمالكي والأسمري (2023) وفق نموذج (TAM)، وكذا الدراسات العربية

كدراسة ارحيم والشح (2026) بليبيا، وجرادات (Jaradat, 2021) بالأردن؛ والتي أثبتت وجود قبول وتقبل عاليين نحو المعامل الافتراضية. بَيْدَ أن الدراسة الحالية تضيف قيمة نوعية وفجوة معرفية مغلقة بالتطرق الاستكشافي المباشر لفئة "محضرات المختبرات" اللاتي يمثلن الكادر التنفيذي والتشغيلي الذي أغفلته الأدبيات السابقة. كما كشفت نتائج الدراسة عن "استجابة هجينة ومزدوجة" تتأرجح بين الشغف بالتمكين المعرفي والتفكير العالي وبين قلق الفقدان الحسي والمهارات اليدوية الدقيقة، وهو ما يتقاطع عالمياً مع رؤية (Zhang & Choate, 2026) بأستراليا الداعية للدمج الهجين، وتفضل (Parsa et al., 2025) بهولندا للجمع بين التقليدي والافتراضي بنسبة (92%)، ودراسة (Doğru & Faulconer, 2025) بأمريكا، و (Carrasco et al., 2025؛ Navarro et al., 2024) بتشيلي حول تعزيز الدافعية والاستقلالية، و(Lai & Lin, 2024) بالصين؛ مما يُعزز التوجه نحو النموذج التكاملي الهجين بين الواقع الافتراضي والحسي.

3-5-مناقشة نتائج المحور الثالث: متطلبات التفعيل الشاملة والرؤية الاستشرافية المقترحة:

تتفق نتائج الدراسة الحالية بشأن متطلبات التحول المتمثلة في تطوير البنية الرقمية، والتأهيل التخصصي، والحوكمة المؤسسية مع ما أوصت به الأدبيات السعودية مثل الزهراني والبلوي (2026)، والشلوي (2026)، والسيف والجربوع (2025) بالقصيم، والرويلي والمطيري (2025)، والزيادي والشويعر، (2024)، وأبوعوه والعجمي (2023) الداعية للتوافق مع رؤية 2030، والعماري وآل كاسي (2023)، والحارثي والعريني (2023)، بجانب الدراسات العربية كدراسة (Raut et al., 2026) بعُمان، وغالب (2025) باليمن، وبربارة (2025) بفلسطين، و(Zekeik et al., 2025) بالمغرب، وصالح (2023) بمصر، والحافرة وإسماعيل (2022) باليمن. غير أن الحالية تميزت بصياغة رؤية نابعة من الممارسات الواقعية والتحديات الخاصة لأقسام كليات العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء)، مستفيدة من إعلان وكيلة الكلية عن تجهيزات وشيكة. ودوليًا، تلتقي هذه المتطلبات مع أطروحات (Marino, 2026؛ Berenjian et al., 2026) بأمريكا، و(Juandi et al., 2026؛ Dwidiyanti et al., 2026) بإندونيسيا، و(Lockett et al., 2026) بالمملكة المتحدة، و(Chen et al., 2026) بالصين، و(Mendoza-Franco et al., 2026) بفنلندا، و(Kieninger et al., 2026) بأوروغواي؛ إذ تجمع على ضرورة الدمج المنهجي والاستقصاء الموجه والإشراف البشري لتصميم بيئات افتراضية تضمن الموثوقية العلمية والتنمية المستدامة.

6-استنتاجات الدراسة.

بناءً على نتائج هذه الدراسة وبالمقارنة الأكاديمية مع نتائج الدراسات السابقة، تم استخلاص (9) استنتاجات جوهرية، وتم ترتيبها حسب الأولوية والأهمية الأكاديمية وكالآتي:

1. القصور البنيوي والتجهيزي في المعامل التقليدية يُحتم الإسراع بالتحول نحو المختبرات الافتراضية بالجامعات.
2. الدمج الهجين بين المعامل الافتراضية والمادية هو النموذج الأمثل لضمان كفاءة المحاكاة وتلافي الفقدان الحسي.
3. تمتلك عضوات التدريس والمحضرات جاهزية إيجابية مرتفعة للتبني الرقمي مشروطة بتوفر الدعم الميداني.
4. المعامل الافتراضية ضرورة استراتيجية لتحقيق الاستدامة الأكاديمية والتعليم والبحث العلمي أثناء الأزمات.
5. تُسهم المحاكاة الرقمية بفاعلية في تطوير مهارات التفكير العلمي والتفكير الحاسوبي وحل المشكلات المعقدة.
6. تطوير كفايات الدمج بين التقنية والتربية والمحتوى (TPACK) لدى الكوادر هو المحرك الفعلي للنجاح.
7. توظيف المختبرات الافتراضية يوفر بيئة آمنة للتجارب عالية المخاطر والتكلفة مع خفض الأعباء اللوجستية.
8. تُعزز المعامل الافتراضية استقلالية المتعلمة ونقل السلطة المعرفية إليها من خلال التفاعل الذاتي المستمر.
9. يستلزم التحول المستدام إطاراً مؤسسياً وشبكات عالية السرعة للتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

7. الرؤية المقترحة للتحول نحو المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية (إجابة س4)

7-1-فلسفة الرؤية ومنطلقاتها المرجعية:

استنادًا إلى نتائج الدراسة النوعية ميدانياً والمراجعة التكاملية النقدية للأدبيات السابقة، بُنيت الرؤية المقترحة على فلسفة تربوية وتقنية تجمع بين المرجعية الوطنية والمعايير الأكاديمية الدولية، بهدف تذليل التحديات البنيوية واللوجستية بالمعامل التقليدية بالجامعات السعودية، وتحقيق التحول الرقمي المستدام. ويوضح الجدول الآتي أبرز مرتكزات هذه الفلسفة والمنطلقات التي تستند إليها الرؤية.

الجدول (8) فلسفة رؤية تفعيل المعامل الافتراضية ومنطلقاتها المرجعية

م	7-1-1-فلسفة الرؤية ومبرراتها	7-1-2-المنطلقات المرجعية للرؤية
1	تجاوز القصور البنيوي والتجهيزي بالمعامل التقليدية.	نتائج الدراسة النوعية والمراجعة النقدية للأدبيات.
2	اعتماد النموذج الهجين المدمج لتلافي قلق الفقدان الحسي.	مستهدفات رؤية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية.
3	استثمار الجاهزية والاستجابة الإيجابية المرتفعة لدى الكوادر.	إطار المعرفة بالتقنية والتربية والمحتوى (TPACK).
4	تحقيق الاستدامة واستمرارية التعلم والبحث بالحرجات.	معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب (NCAA).
5	تطوير مهارات التفكير العلمي والحاسوبي وحل المشكلات.	معيار إدارة الجودة التعليمية ISO 21001:2018.
6	تمكين الكوادر الأكاديمية والمختبرية وتطوير كفايات (TPACK).	التوجهات الدولية لنماذج المحاكاة والذكاء الاصطناعي.
7	توفير بيئات آمنة للتجارب الخطرة وتخفيض تكاليف التشغيل.	معايير الأمن والسلامة الحيوية والكيميائية بالجامعات.
8	تعزيز استقلالية المتعلم ونقل السلطة المعرفية للتفاعل الذاتي.	الاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي بالتعليم العالي.

يتضح من الجدول (8) أن الرؤية تستند إلى إطار تكاملي يربط بين نتائج الدراسة الميدانية النوعية، ومستهدفات رؤية المملكة 2030، وإطار (TPACK)، ومعايير (ISO 21001:2018) والجودة الأكاديمية (NCAA). ويُتوقع أن يسهم هذا التكامل في بناء بيئة أكاديمية تُعالج الفجوات اللوجستية وتضمن الاستدامة والتميز في كليات العلوم.

7-2-الموجهات الاستراتيجية للرؤية (الرؤية، الرسالة، القيم) بحلول العام 2031:

7-2-1-الرؤية: معامل علوم ريادية توفر بيئة معملية بميزات مستدامة وجودة تلائم المعايير الوطنية والعالمية

7-2-2-الرسالة: تفعيل المعامل الافتراضية عبر منظومة متكاملة تدمج بين المحاكاة الرقمية والممارسة المادية لتعزيز التمكين المعرفي والتفكير العالي لدعم تميز المعلم والتحصيل للطلبة وصولا لمخرجات متميزة وطنيًا وعالميًا تلبي رؤية المملكة2030 وتحقق التنمية المستدامة.

7-2-3-القيم الحاكمة (الجودة والتميز، الحوكمة والشفافية، الابتكار الرقمي، الأمان الحيوي، التكامل المهني)

الشكل (4) الإطار الاستراتيجي للرؤية المقترحة

يتضح من الشكل (4) أن الرؤية المقترحة تؤسس لإطار استراتيجي متكامل يبدأ بصياغة الرؤية التي تحدد الصورة المستقبلية مع نهاية الفترة المستهدفة (2031م) فيما تمثل الرسالة الالتزام الرسمي والمؤسسي لوسائل التنفيذ، وأخيراً تبرز القيم كموجهات حاكمة، ليتسنى ترجمتها عملياً إلى مسارات تنفيذية رصينة تتسق مع المرجعيات الوطنية والدولية، مما يُرسخ التحول نحو المعامل الافتراضية كمرتكز جوهري لاستدامة البيئة التعليمية والبحثية بكليات العلوم، ويضمن تحقيق تكامل أبعاد الحوكمة والبنية الرقمية.

3-7-تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT)

الجدول (9) تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT) لتفعيل المعامل الافتراضية بكليات العلوم

نقاط القوة (Strengths) 32%	أبرز المؤشرات	الدلالة	نقاط الضعف (Weaknesses) 20%	أبرز المؤشرات	الدلالة
الدعم الحكومي والتوجيه الرقمي	مواءمة مع رؤية 2030	أساسي للتطوير	قصور البنية التحتية والشبكات	ضعف الإنترنت ببعض الفروع	إعاقة التشغيل
ارتفاع الاتجاهات والجاهزية	استجابة إيجابية للكوادر	تقبل التغيير	تقادم المواصفات والحواسيب	حواسيب غير حديثة	إبطاء التفاعل
توفر كوادر أكاديمية مؤهلة	خبرات تخصصية عالية	رفع جودة التنفيذ	ضعف الدعم الفني المتخصص	نقص الفنيين بالمعامل	إجهاد الكوادر
ارتفاع وعي الأمان والسلامة	رغبة بالحد من المخاطر	بيئة آمنة	تزايد الأعباء التدريسية	ضغط النصاب والمجموعات	تقليص المبادرة
الفرص (Opportunities) 28%	أبرز المؤشرات	الدلالة	التهديدات (Threats) 20%	أبرز المؤشرات	الدلالة
التوسع ببرامج (TPACK)	تطوير مهني نوعي	بناء القدرات	تسارع التقادم التقني	تحديثات مستمرة	ضغط مالي
منصات المحاكاة والذكاء الاصطناعي	برمجيات تفاعلية متقدمة	تمكين معرفي	مقاومة التغيير لبعض الممارسات	خشية الفقدان الحسي	بطء التبني
المباني الجامعية الحديثة	تجهيزات واعدة قيد الإنشاء	التوسع الهجين	مخاطر الأمن السيبراني	حماية البيانات الرقمية	الحاجة للحوكمة

تكشف نتائج التحليل (SWOT) أن كليات العلوم تمتلك مقومات ترجح تبني استراتيجية الهجوم والنمو والتوسع (SO)؛ إذ بلغت الأوزان النسبية لنقاط القوة والفرص (60%) في مقابل (40%) لنقاط الضعف والتهديدات. ويعكس التفوق الجاهزية للاستفادة من الدعم الوطني والشغف الأكاديمي للكوادر، بما يعزز التحول الرقمي المعملي وفق أرقى المعايير الأكاديمية. كما يتطلب استثمار الفرص المتاحة في بناء نموذج تعليمي هجين يقلل من المخاطر السيبرانية والتقادم التقني، مع معالجة التحديات اللوجستية وتأهيل الكوادر وتحديث البنية التحتية لضمان الاستدامة والكفاءة التشغيلية.

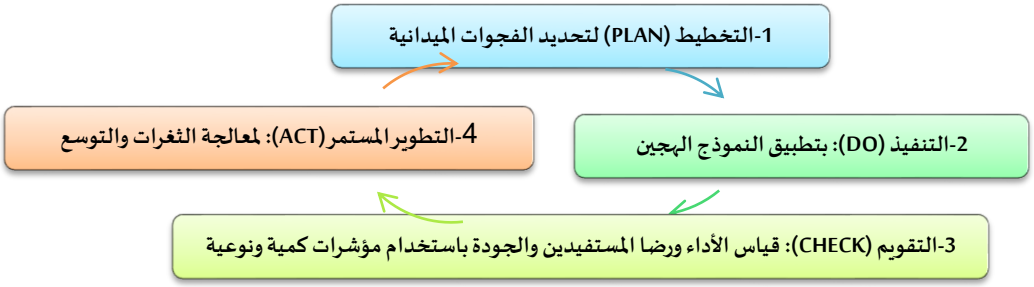
4-7-الأهداف الاستراتيجية للرؤية:

الجدول (10) الأهداف الاستراتيجية للرؤية المقترحة

م	الهدف الاستراتيجي	المرجعية الرئيسة
1	تطوير الحوكمة والأطر التنظيمية المنظمة لدمج المعامل الافتراضية بكليات العلوم.	رؤية 2030 + معايير الاعتماد الأكاديمي
2	تحديث البنية الرقمية وتوفير الشبكات السريعة وبرمجيات المحاكاة المتقدمة.	نتائج الدراسة + ISO 21001
3	بناء نموذج "الدمج الهجين" للتكامل بين التطبيق الرقمي والتطبيق المادي.	استنتاجات الدراسة + التوجهات العالمية
4	تنمية الكفايات الرقمية والتربوية وفق إطار (TPACK) لعضوات التدريس والمحضرات.	إطار TPACK + نتائج الدراسة
5	تعزيز إجراءات السلامة والأمان الحيوي بتفعيل المحاكاة للتجارب عالية المخاطر.	معايير السلامة المهنية والمخبرية
6	قياس أثر المعامل الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الحاسوبي.	التوجهات الدولية لنواتج التعلم

5-7-مراحل تنفيذ الرؤية المقترحة

تقترح الباحثة تنفيذ الرؤية وفقا لدورة التحسين المستمر (PDCA) لضمان استدامة التطوير، ومعالجة الفجوات أولاً بأول، وربط التقويم بالتحسين. وفق أربع مراحل مترابطة وكما يبينها الشكل (5)



الشكل (5) دورة تنفيذ الرؤية المقترحة

يتضح من الشكل (5) أن تنفيذ الرؤية المقترحة يقوم على دورة التحسين المستمر (PDCA)، بدءًا بتشخيص واقع المعامل وتحديد أولويات التطوير، مرورًا بتنفيذ برامج التحول الرقمي وبناء القدرات، ثم تقويم الأداء استنادًا إلى مؤشرات كمية ونوعية، وانتهاءً بتوظيف نتائج التقويم في التحسين المستمر وتطوير الممارسات؛ بما يضمن استدامة التحول نحو المعامل الافتراضية ورفع جودة التعليم العملي في كليات العلوم.

7-6-الخطة التنفيذية للرؤية (2027–2031):

الجدول (11) خطة تنفيذية مختصرة للرؤية المقترحة

الهدف	المبادرة الرئيسة	المرجعية	مؤشر الأداء (KPI)	الجهة المنفذة
الحوكمة والتشريعات	صياغة الأدلة الإجرائية للمعامل الافتراضية	الاعتماد الأكاديمي	إقرار دليل الحوكمة 100%	وكالة الكلية للشؤون الأكاديمية
البنية الرقمية	تزويد المعامل بشبكات سريعة وبرامج محاكاة	رؤية 2030	نسبة تغطية البنية الرقمية 90%	عمادة التحول الرقمي بالجامعة
التطوير المهني	ورش عمل تخصصية وفق إطار (TPACK)	إطار TPACK	نسبة تدريب العضوات والمحضرات 85%	مركز التطوير الجامعي
الدمج الهجين	تطبيق الساعات المعملية المدمجة بالمقررات	نتائج الدراسة	نسبة المقررات المدمجة 75%	الأقسام العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء)
الأمان الحيوي	أتمتة التجارب الخطرة افتراضياً	معايير السلامة	انخفاض الحوادث 100%	إدارة المخاطر والسلامة

7-7-مؤشرات متابعة الرؤية وتقويمها:

الجدول (12) مؤشرات متابعة الرؤية المقترحة

م	المؤشر	أداة القياس	المرجعية
1	مستوى الجاهزية والبنية التحتية الرقمية	التقويم الذاتي وتقارير الدعم التقني	ISO 21001
2	كفاءة الكوادر الأكاديمية والمختبرية وفق (TPACK)	مقياس الكفايات الرقمية والتربوية	إطار TPACK
3	كفاءة الدمج الهجين وتقليل الأعباء اللوجستية	استبانات الرضا واستطلاعات المجموعات	نتائج الدراسة
4	نمو مهارات التفكير العلمي والتفكير الحاسوبي	الاختبارات العملية والتقويم المهارات	معايير الاعتماد
5	مستوى الأمان الحيوي والحد من مخاطر المواد	تقارير السلامة المهنية بالكلية	معايير السلامة

7-8-التكامل بين مكونات الرؤية والمعايير المرجعية:

الجدول (13) التكامل بين مكونات الرؤية والمعايير المرجعية الثلاثة

م	مكون الرؤية	رؤية المملكة 2030	إطار TPACK	معايير ISO/ NCAA
1	القيادة والحوكمة	✓	—	✓
2	البنية الرقمية والتجهيزات	✓	—	✓

3	التأهيل والتمكين المهني	✓	✓	✓
4	الدمج الهجين والتعليم التفاعلي	✓	✓	✓
5	الأمان الحيوي وإدارة المخاطر	✓	—	✓
6	مهارات التفكير والاستدامة الأكاديمية	✓	✓	✓

تُشكل هذه الرؤية إطاراً استراتيجياً ينطلق من واقع كليات العلوم بالجامعات السعودية، ويصوغ مساراً عملياً لتجاوز التحديات البنيوية وبناء بيئة هجينة مستدامة تتكامل مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

6. توصيات ومقترحات ختامية (Recommendations and Suggestions)

بناءً على نتائج الدراسة والاستنتاجات من الدراسات السابقة، ولنجاح رؤية التفعيل توصي الباحثة وتقترح الآتي:

1. تطبيق صيغة الدمج الهجين بين المعامل الافتراضية والتقليدية بكليات العلوم لضمان المهارات المباشرة والمحاكاة.
2. تزويد الكليات بشبكات سريعة وتحديث المواصفات الفنية وتوفير البرمجيات التفاعلية المعتمدة.
3. عقد دورات مكثفة لعضوات التدريس والمحضرات لدمج المعرفة التقنية والتربوية بالمحتوى العلمي.
4. توفير فرق دعم فني وتخفيف النصاب التدريسي للكوادر للحد من الضغوط التشغيلية.
5. اعتماد المحاكاة الافتراضية كتحضير قَبلي للتجارب عالية المخاطر لتوفير بيئة تعليمية آمنة.
6. كما تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات لسد الفجوة البحثية، وخصوصا تحت العناوين الآتية:
   1) قياس أثر المعامل الافتراضية في تنمية المهارات العملية والأمان المخبري بكليات العلوم.
   2) تقويم كفايات (TPACK) لدى الكوادر الأكاديمية والمخبرية بالجامعات في ضوء التحول الرقمي.
   3) واقع التسهيلات والبنية التحتية للمعامل الافتراضية بين الجامعات الحكومية والأهلية بالمملكة.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أبو عوه، أفراح عائض، والعجمي، لبنى حسين. (2023). تصور مقترح لتفعيل دور معلمات العلوم في استخدام المعامل الافتراضية وفق متطلبات التحول الرقمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (146)، 109–130. https://search.mandumah.com/Record/1385786
2. ارحيم، إبراهيم عثمان.، والشح، آمنة عبد السلام. (2026). مدى جاهزية مدارس التعليم الثانوي بمدينة مصراتة لتوظيف المعامل الافتراضية في تدريس الكيمياء. *مجلة البحوث الأكاديمية، 30*(1)، 287–309. https://lam-journal.ly/index.php/jar/article/view/1541
3. الأنصاري، علي بدر الدين.، وأبو موسى، عبد الرحمن بكدة. (2025). معوقات استخدام معامل العلوم الافتراضية داخل الكليات العلمية بمنطقة أوباري من وجهة نظر هيئة التدريس ومساعديهم. *وقائع مؤتمرات جامعة سبها، 4*(2)، 82–98. https://doi.org/10.51984/sucp.v4i2.4536
4. بربارة، نبال. (2025). أثر المحاكاة الرقمية في العلوم على الخيال العلمي لدى طلبة الصف الثامن. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6*(9)، 356–375. https://doi.org/10.53796/hnsj69/24
5. الجدعي، محمد خالد حسين. (2025). فاعلية إجراء التجارب العملية المضمنة في كتاب الكيمياء باستخدام معامل فيت الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (46)، 468–498. https://doi.org/10.55074/hesj.vi46.1396
6. الحارثي، منى مفرح.، والعريني، حنان عبد الرحمن. (2023). مدى استخدام تقنية المعامل الافتراضية في تدريس مقرر الكيمياء بالمرحلة الثانوية في بيئة التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(14)، 33-51. https://doi.org/10.26389/AJSRP.K281122

7. الحافره، أكرم عبد القادر.، & إسماعيل، صفية ناجي. (2022). فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في تنمية التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، 243*(8)، 134–178. https://ojs.mediu.edu.my/index.php/MIJEPS/article/view/4244

8. الحربي، عبد الله عبد الكريم. (2023). تصور مقترح لتفعيل استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (33)، 1–28. https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.810

9. حيمور، هنا خضر. (2023). *أثر توظيف المختبرات الافتراضية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث العلوم ودافعيتهم نحو تعلّمه* [ماجستير غير منشورة]. الجامعة العربية المفتوحة. https://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/KuAOU/aou-edu_2023_347573_haimourh.pdf

10. الخثعمي، زهرة خفير.، والعصيمي، سامية منصور. (2022). واقع استخدام المعامل الافتراضية في التطبيق العملي لتجارب الكيمياء في التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمات بمحافظة بيشة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(19)، 157–182. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Z150921

11. الرويلي، تهاني عبيد، والمطيري، البندري خريص. (2025). واقع استخدام المختبرات الافتراضية "كروكودايل" في تدريس التجارب العلمية من وجهة نظر معلمات العلوم الطبيعية في شرق مدينة الرياض. *المجلة الدولية للتكنولوجيا والحوسبة التعليمية، 4*(10)، 107–152. https://search.mandumah.com/Record/1627786/Description

12. الزهراني، بدور معجب.، والبلوي، عايد علي. (2026). واقع توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للإدارة، 46*(2)، 263–288. https://doi.org/10.21608/aja.2026.453774.2008

13. الزيادي، مها مشعان.، والشويعر، عبير صالح. (2024). متطلبات تفعيل المعامل الافتراضية في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (24)، 270-320. https://search.mandumah.com/Record/1458837

14. السراني، نواف مقبل. (2023). معوقات استخدام المعامل الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والعلوم الطبية التطبيقية. *رسالة الخليج العربي، 44*(168)، 120–146. https://doi.org/10.35270/0011-044-168-006

15. السلامي، إيمان غازي. (2025). دور المحاكاة الافتراضية في تطوير أداء المختبرات العلمية وتعزيز مهارات الطلبة في التخصصات العلمية. *مجلة كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة*. https://eduwomen.uokufa.edu.iq/archives/44159

16. السيد، وصفي عبد المجيد.، وسعيد، ياسر محمد. (2022). استخدام المعامل الافتراضية في تدريس مادة الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الكيمياء بدولة قطر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(47)، 1–23. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S110422

17. السيف، عبد الكريم.، والجربوع، عبد العزيز. (2025). متطلبات تفعيل معامل الحاسب الآلي الافتراضية في منصة مدرستي من وجهه نظر معلمي الحاسب الآلي بمنطقة القصيم. *مجلة البحوث التربوية، 5*(15)، 1–33. https://tqarb.com/mag/index.php/new/en/article/view/240

18. الشلوي، مريم فراج. (2026). فاعلية التدريس باستخدام المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير الفيزيائي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمادة الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (53)، 223–253. https://doi.org/10.55074/da81e474

19. الشهري، باسم رافع.، الزايدي، فهيد عبد الرحمن.، القرني، خالد خويلد.، الغامدي، ضيف الله خلف.، والروقي، محمد فلاح. (2024). معوقات استخدام المختبر الافتراضي في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة العلوم بإدارة تعليم الطائف. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الاجتماع*، (108)، 213–222. https://doi.org/10.33193/JALHSS.108.2024.1160

20. صالح، جمال.، حسن، عبدالمنعم.، والمقدم، محمد. (2023). فاعلية المختبرات الافتراضية في تنمية المهارات العملية بوحدة الكهرباء التيارية والكهرومغناطيسية في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)، 42*(197)، 325–368. https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.317530

21. طه، صفاء محمد الواثق. (2022). واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس مقررات العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم جامعة الملك خالد واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، 7*(5)، 47–71. https://doi.org/10.33811/1847-007-005-003

22. الطويرقي، ماجد عبد الله. (2019). معوقات استخدام المعامل الافتراضية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 107*(5)، 718–738. https://doi.org/10.21608/MAED.2019.133154

23. العبد الكريم، راشد. (2020). البحث النوعي في التربية. ط 3، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

24. العتيبي، عبد الله سهل. (2023). اتجاهات معلمي العلوم نحو تنمية المفاهيم الفيزيائية باستخدام المعامل الافتراضية ومعوقاتها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(30)، 19–39. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B180423

25. العماري، أحمد علي.، وآل كاسي، عبد الله علي. (2023). واقع استخدام المختبرات الافتراضية كروكودايل في تدريس التجارب العملية في الكيمياء والفيزياء من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 39*(1)، 229–266. https://search.mandumah.com/Record/1382970

26. العنزي، ترفة حمدي.، والشهري، عجلان محمد. (2023). مدى جاهزية معامل كلية العلوم في جامعة الحدود الشمالية لتفعيل استخدام المعامل الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(24)، 1–28. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F110223

27. العنزي، هيله عيد رجاء. (2025). واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم الطبيعية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 37*(1)، 229–265. https://doi.org/10.21608/raes.2025.402046

28. غالب، آفاق إسماعيل. (2025). أثر المعامل الافتراضية للعلوم في تنمية أداء معلمي العلوم في محافظة عدن. *مجلة كليات التربية بجامعة عدن، 19*(1)، 229–239. https://doi.org/10.47372/jef.(2025)19.1.131

29. القديري، أسامة مسعود. (2024). المعامل الافتراضية وأثرها في تدريس الجوانب المعملية للمواد التطبيقية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة علوم التربية، 6*(1). https://educational-sciences-journal.lacts.org.ly/esj/index.php/esj/article/view/189

30. المالكي، عبد العزيز حسين.، والأسمري، طلال محمد. (2023). العوامل المؤثرة على قبول طلاب التعليم العالي لاستخدام المعامل الافتراضية في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (27)، 90–115. https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.394

31. المنتصر، حكيم خليفة. (2026). صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم رقدالين. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 5*(1)، 171–179. https://doi.org/10.5281/zenodo.1839

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Aktaş, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2025). The effect of guided inquiry-based virtual and physical laboratories on science learning outcomes. *Research in Science & Technological Education, 43*(4), 1145–1166. https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2423071
2. Al-Duhani, F., Saat, R. M., & Abdullah, M. N. S. (2024). Effectiveness of web-based virtual laboratory on grade eight students' self-regulated learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(3), em2410. https://doi.org/10.29333/ejmste/14282
3. Alhashem, F., & Alfailakawi, A. (2023). Technology-enhanced learning through virtual laboratories in chemistry education. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), Article ep474. https://doi.org/10.30935/cedtech/13739
4. Berenjian, A., Seifan, M., Kipper, M. J., & Robertson, N. (2026). A pedagogical case study on enhancing laboratory proficiency through virtual mammalian cell culture laboratory. *Education for Chemical Engineers, 54*, 100494. https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.10.004
5. Byukusenge, C., Nsanganwimana, F., & Tarmo, A. P. (2022). Effectiveness of virtual laboratories in teaching and learning biology: A review of literature. International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research, 21*(6), 1–17. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.1
6. Carrasco, C. M., Cabezas, F., Contreras, F. A., Aracena, C., Laroze, L., & Figueroa, P. (2025). Enhancing learning: Impact of virtual reality simulations on academic performance and perception in biological sciences in psychology students. *Frontiers in Education, 10*, Article 1587639. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1587639
7. Chang, H.-Y., & Liu, C.-C. (2024). The effect of the cyclic curricular design of modelling-based instruction with virtual labs. *International Journal of Science and Mathematics Education, 46*(1), 46–72. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10403-0
8. Chen, C., Abdul Rabu, S. N., & Jamiat, N. (2026). Effects of a structured inquiry-based virtual laboratory on undergraduate students' learning achievement, laboratory skills, and perceived motivation in a flipped chemical engineering classroom. *Education for Chemical Engineers, 56*, 100513. https://doi.org/10.1016/j.ece.2026.100513

9. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896
10. Dodevska, M., Zdravevski, E., Chorbev, I., Kostoska, M., Branco, F., Coelho, P. J., Pires, I. M., & Lameski, P. (2025). Virtual reality as a learning tool: Evaluating the use and effectiveness of simulation laboratories in educational settings. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, 101742. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101742
11. Doğru, M. S., & Faulconer, E. K. (2025). ChatGPT as a virtual laboratory teaching assistant in undergraduate biology. *Research in Science Education, 56*, 379–399. https://doi.org/10.1007/s11165-025-10252-8
12. Dwidiyanti, M., Widyastuti, R. H., Dewi, N. S., Septiana, D. N., & Hikmat, R. (2026). Developing a web-based virtual caring laboratory to enhance nursing students' caring competence: An ADDIE study. *International Journal of Africa Nursing Sciences, 25*, 101055. https://doi.org/10.1016/j.ijans.2026.101055
13. Escobar, D. L. T., & Lopez, N. D. L. (2026). Trends in virtual and remote laboratories for physics education: A bibliometric analysis (2014–2024). *European Journal of Physics, 47*(2), Article 023001. https://doi.org/10.1088/1361-6404/ae3f65
14. Flowers, L. O. (2024). Virtual laboratories in STEM. *International Journal of Science and Research Archive*, *12*(2), 1573–1576. https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.2.1271
15. Fuad, M., Kasman, R. A., Rahman, R., Satnur, M. A., Herwandi, Arif, A., & Rahmatia, A. (2026). The role of virtual laboratories in project-based learning for sustainable development topics in biology: A systematic literature review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 12*(6), 72–79. https://doi.org/10.29303/jppipa.v12i6.15190
16. Hulai, O., Shemet, V., Moroz, I., Savaryn, P., & Kabak, V. (2024). Using the Labster virtual laboratory to study chemistry at a technical university. *Information Technologies and Learning Tools*, *102*(4), 95–107. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5737
17. Jaradat, S. (2021). Factors motivating virtual lab simulations adoption in secondary school physics instruction in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *14*(2), 161–167. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i02.9905
18. Jaya, H., Haryoko, S., Sabara, E., Mantasia, Suhaeb, S., & Saharuddin, S. (2025). The role of virtual laboratory facilities and infrastructure in developing student competence in engineering education. *Golden Ratio of Data in Summary, 5*(3), 61–71. https://doi.org/10.52970/grdis.v5i3.1195
19. Johnsdorf, M., Kisker, J., Sagehorn, M., Hofmann, T., Gruber, T., & Schöne, B. (2026). Neural correlates of recognition memory obtained after encoding under conventional laboratory, virtual, and real-life conditions reveal modality-specific mnemonic processing. *Acta Psychologica, 267*, 106791. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106791
20. Juandi, T., Kaniawati, I., Samsudin, A., & Riza, L. S. (2026). Virtual laboratory and artificial intelligence in science education: Bibliometric analysis based on Scopus source. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology, 59*(3), 129–149. https://doi.org/10.37934/araset.59.3.129149
21. Kieninger, M., Segovia, M., Vega-Teijido, M., Katz, A., Martinez, A., Vuan, E., Irving, K., & Ventura, O. N. (2026). VirtualLab_CC: An LLM-augmented virtual laboratory for automated computational chemistry research. *Artificial Intelligence Chemistry, 4*(2), 100129. https://doi.org/10.1016/j.aichem.2026.100129
22. Kolodii, V., Koreneva, I., Prokopenko, N., Huda, O., & Shaforost, Y. (2025). Development of interactive virtual laboratories for distance learning in natural sciences. *Revista Eduweb*, *19*(3), 153–168. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.10
23. Lai, T., & Lin, Y. (2024). Evaluation of an inquiry-based virtual lab for junior high school science classes. *Journal of Science Education and Technology*, *59*(8). https://doi.org/10.1007/s10956-024-10123-7
24. Lincoln, Y. S., & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications
25. Lockett, H., Bromley, K., Richardson, C., McNicholl, D., & Smith, J. (2026). An investigation into the breadth of learning objectives developed in STEM online laboratories. *Journal of Computing in Higher Education. Advance online publication.* https://doi.org/10.1007/s12528-026-09489-1

26. Lopes, R. M., Braga, L. A. M., Serrão, A. S. R., Teixeira, L. A., Comarú, M. W., de Souza, R. A., Magalhães de Souza, C. A., & Mota, F. B. (2024). Virtual reality to teach students in laboratories: A bibliometric and network analysis. *Journal of Chemical Education, 101*(2), 501-513. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00925
27. Marino, M. A. (2026). Virtual and hands-on laboratory environments in the chemistry classroom: The effect of prior chemistry knowledge. *Chemistry Education Research and Practice, 27*(2), 780–792. https://doi.org/10.1039/d5rp00293a
28. Mashami, R. A., Ahmadi, A., & Hatimah, H. (2024). The effect of virtual laboratory on students' computational thinking on half-life concepts. *Hydrogen: Jurnal Kependidikan Kimia, 12*(3), 464–473. https://doi.org/10.3394/hjkk.v12i3.12107
29. Mendoza-Franco, G., Girmay, S., Cardoso, L., Jääskeläinen, I. P., Kauppinen, T., Nygren, A., Sclearuc, M., Sjöholm, T., & Karttunen, A. J. (2026). Neural correlates of learning in 360° virtual laboratory environments: A data-driven approach. *Computers in Human Behavior Reports, 22*, 101120. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101120
30. Meronda, D. A., Widarti, H. R., & Yahmin, Y. (2025). Virtual laboratories in science education: A systematic review of effectiveness on conceptual understanding and learning outcomes. *Journal Pendelikon MIPA, 26*(3), 2020–2042. https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042
31. Navarro, C., Arias-Calderón, M., Henríquez, C. A., & Riquelme, P. (2024). Assessment of student and teacher perceptions on the use of virtual simulation in cell biology laboratory education. *Education Sciences, 14*(3), 243. https://doi.org/10.3390/educsci14030243
32. Neyem, A., Cadile, M., Burgos-Martínez, S. A., Farfán Cabello, E., Inzunza, O., Alvarado, M. S., Tubbs, R. S., & Ottone, N. E. (2025). Enhancing medical anatomy education with the integration of virtual reality into traditional lab settings. *Clinical Anatomy, 38*(3), 249–268. https://doi.org/10.1002/ca.24213
33. Papalazarou, N., Lefkos, I., & Fachantidis, N. (2024). The effect of physical and virtual inquiry-based experiments on students' attitudes and learning. *Journal of Science Education and Technology, 33*, 349–364. **https://doi.org/10.1007/s10956-023-10088-3**
34. Parsa, S. M., Hurst, W., Tekinerdogan, B., Bidaki, M. Z., & De Ridder, D. (2025, July 9–11). *Virtual reality-based laboratory education: A case study in microbiology* [Paper presentation]. 2025 11th International Conference on Virtual Reality (ICVR), Wageningen, Netherlands. https://doi.org/10.1109/ICVR66534.2025.11172431
35. Peirson, N. F. (2026). Lived experiences of science education: A preliminary exploration of students' experiences in virtual and traditional science laboratories in further education. *Education + Training, 68*(7), 1076–1091. https://doi.org/10.1108/ET-08-2025-0692
36. Raut, N., Hamidon, W., Verma, A., & Vaidya, R. (2026). Enhancing chemical engineering education: The role of virtual labs in bridging theory and practice. *Jurnal Kejuruteraan, 38*(1), 25–33. https://doi.org/10.17576/jkukm-2026-38(1)-03
37. Rosli, R., & Ishak, N. A. (2024). Integration of virtual labs in science education: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia (JPSMM), 14*(1). https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol14.1.8.2024
38. Sapriati, A., Suhandoko, A. D. J., Yundayani, A., Karim, R. A., Kusmawan, U., Mohd Adnan, A. H., & Suhandoko, A. A. (2023). The effect of virtual laboratories on improving students' SRL: An umbrella systematic review. *Education Sciences, 13*(3), 222. https://doi.org/10.3390/educsci13030222
39. Shambare B & Jita, T. (2024) Understanding science teachers' TPACK for virtual lab adoption in rural schools in South Africa: a mixed-methods approach. *Front. Educ. 9*:1426451. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1426451
40. Shambare, B., & Simuja, C. (2022). Understanding the enabling and constraining factors in using the virtual lab: Teaching science in rural schools in South Africa. *Research in Science & Technological Education, 18*(1). https://doi.org/10.1080/02635143.2022.2051156
41. Shambare, B., & Simuja, C. (2024). Exploring the integration of virtual laboratories in science education. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 14*(1), 1-13. https://doi.org/10.4018/IJVPLE.348957
42. Sommer, L. M., Groves, T., & Santos, A. (2026). Beyond the model: Data infrastructure as the foundation for autonomous virtual laboratories. *Current Opinion in Biotechnology, 97*, 103434. https://doi.org/10.1016/j.copbio.2025.103434

43. Topalov, A., Kondratenko, Y., Ohiienko, M., Maliarchuk, O., Kropyvnytska, V., & Golikov, V. (2026). Virtual laboratory as a component of digitalization of distance education. In O. Spirin, A. Iatsyshyn, V. Kovach, I. Semenets-Orlova, & A. Zaporozhets (Eds.), *Digital Technologies in Education II* (Studies in Systems, Decision and Control, Vol. 626, pp. 165–188). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-03612-4_10

44. Wang, Y., Zhang, L., & Pang, M. (2025). Virtual experiments in physics education: A systematic literature review. *Research in Science & Technological Education, 43*(2), 633–655. https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2327995

45. Yin, R. K. (2024). *Case study research and applications: Design and methods* (7th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book268396

46. Zekeik, H., Chahbi, M., Sefian, M. L., & Bakkali, I. (2025). Augmented reality and virtual reality in education: A systematic narrative review on benefits, challenges, and applications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(9), em2699. https://doi.org/10.29333/ejmste/16830

47. Zhang, E., & Choate, J. (2026). Bridging the virtual and the physical laboratory for physiology education. *Current Opinion in Physiology, 47*, 100916. https://doi.org/10.1016/j.cophys.2026.100916

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.	مساهمة الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 106-130
تاريخ الاستلام: 2026/07/21 القبول: 2026/08/15
النشر: 2026/08/16

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 106-130
Copyright License

أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الر ابع أساسي بمحافظة المهرة[1]

The Effect of the Multiple Intelligences Methodology on Fourth-Grade Pupils' Achievement in the Arabic Language Course in Al-Mahra Governorate[2]

أ. أشواق سالمين محبوب خوبر
باحثة بالدكتوراه|| تخصص مناهج وطر ائق التدريس || مدرس مساعد بكلية التربية|| جامعة المهرة|| الجمهورية اليمنية

Ms. Ashwaaq Salmeen Mahboob Khobar
Ph.D. Researcher || Curriculum and Instruction || Assistant Lecturer, College of Education || Al-Mahrah University || Republic of Yemen

Email: ghe200em@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0006-0013-8984 || Mobile: 00967770982805

المستخلص: هدفت الدراسة إلى كشف أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية، ضابطة) مع التطبيق القبلي والبعدي، وتم تصميم محتوى وأنشطة تعليمية لثلاث وحدات دراسية من مادة لغتي العربية في ضوء ستة ذكاءات: (1-اللغوي، 2-المنطقي-الرياضي، 3-البصري-المكاني، 4-الجسمي-الحركي، 5-الشخصي-الذاتي، 6-الاجتماعي)، مع اختبار تحصيلي مكوَّن من (20) فقرة؛ نوع الاختيار من متعدد. وتكونت العينة من (62) تلميذًا، بواقع (27) تجريبية؛ دُرِّسوا وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة، و(35) ضابطة؛ دُرِّسوا بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي التجريبية (14.67) والضابطة (9.83) بالقياس البعدي لصالح التجريبية بحجم أثر كبير($\eta^2=.30$)؛ كما وجدت فروق دالة بالتجريبية بين القياسين القبلي (8.30) والبعدي (14.67) لصالح البعدي بأثر كبير جدًا. ($\eta^2=.73$) وتؤكد النتائج فاعلية توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس مادة لغتي العربية في المرحلة الأساسية. بناء على النتائج توصي الباحثة بإعادة بناء مناهج العربية، مع تجهيز البيئات الصفية، وتدريب المعلمين، وتشخيص ذكاءات التلاميذ، وتطبيق أدوات التعلم التكيفي والقياس المعياري، كما اقترحت دراسات مماثلة على صفوف ومواد أخرى.

الكلمات المفتاحية: أثر الذكاءات المتعددة، مادة لغتي العربية، التحصيل الدراسي، الصف الرابع الأساسي.

Abstract: The study investigated The Effect of the Multiple Intelligences Approach on Fourth-Grade Pupils' Achievement in the Arabic Language Course in Al-Mahra Governorate. A quasi-experimental pretest–posttest design with two equivalent groups (experimental and control) was employed. Instructional content and learning activities were developed for three units of the Lughati Al-Arabiya course based on six intelligences: (1) linguistic, (2) logical-mathematical, (3) visual-spatial, (4) bodily-kinesthetic, (5) intrapersonal, and (6) interpersonal. An achievement test comprising 20 multiple-choice items was administered. The sample consisted of 62 pupils: 27 in the experimental group, taught using Multiple Intelligences strategies, and 35 in the control group, taught using conventional instruction. The findings revealed statistically significant differences at $\alpha \leq .05$ between the experimental group (M = 14.67) and control group (M = 9.83) on the posttest, favoring the experimental group, with a large effect size ($\eta^2 = .30$). Significant differences were also found within the experimental group between the pretest (M = 8.30) and posttest (M = 14.67), favoring the posttest, with a very large effect size ($\eta^2 = .73$). These findings support the effectiveness of integrating Multiple Intelligences strategies into Lughati Al-Arabiya instruction at the elementary level. Accordingly, the study recommends redesigning Arabic language curricula, improving classroom learning environments, training teachers, identifying pupils' intelligence profiles, and adopting adaptive learning and standardized assessment tools. Further research is recommended across other grade levels and subject areas.

Keywords: Multiple Intelligences effect, Arabic Language course, academic achievement, fourth grade.

.

[1]-التوثيق للاقتباس (APA): خوبر، أشواق سالمين محبوب. (2026). أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 106-130. https://doi.org/10.56793/pcra2213305

[2]-**Citation in APA format**: Khobar, A. S. M. (2026). The Effect of the Multiple Intelligences Methodology on Fourth-Grade Pupils' Achievement in the Arabic Language Course in Al-Mahra Governorate, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 106–130. https://doi.org/10.56793/pcra2213305

1-المقدمة/Introduction

تُشكّل اللغة العربية الركيزة الأساسية للهوية والثقافة والوعاء الناقل للمعارف، حيث يتجسد تعلمها في اكتساب المهارات التطبيقية والاستيعاب المفهومي. وفي ضوء التحولات التربوية الحديثة المناهضة للأساليب التقليدية التلقينية، تستكشف هذه الدراسة فاعلية منهجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة لغتي العربية، وأثرها المباشر في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة، بما ينسجم مع التطلعات التربوية الوطنية والتوجهات العلمية المعاصرة.

فعالمياً، أصبح التبني الأكاديمي لنظرية الذكاءات المتعددة ضرورة استراتيجية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعزيز المفاهيم، وتوفير بيئات تعلم تفاعلية نَشِطة؛ إذ أثبتت الدراسات فاعليتها في تطوير المهارات اللغوية الأربع، وزيادة الاستيعاب القرائي، وتنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ (Abdi & Rostami, 2012; Gebremeskel et al., 2024; Hu & Yuan, 2025; Utami, 2021). ومع ذلك، تواجه هذه المنهجية تحديات تنفيذية وبنيوية؛ تتمثل في ندرة التقييمات المعيارية المقننة، والتخوف من مطابقة التصاميم التعليمية دون مراعاة الاستدامة والاحتفاظ طويل الأمد للتعلم (Ferrero et al., 2021; Goyal, 2026; Harb et al., 2025)، فضلاً عن تباين بروفايلات الذكاءات السائدة والتأثيرات الشرطية للمتغيرات النفسية والوسيطة كأنماط التعلم والمرونة (Gebresilase et al., 2026; Opoku et al., 2025). ولتجاوز هذه العقبات، تؤكد الأدبيات الدولية على متطلبات حاسمة؛ أبرزها دمج الأنشطة التفاعلية والأنماط التكييفية المتنوعة في بيئات التعلم (Afroz et al., 2025; Sartika, 2026)، والاستفادة من النماذج التوليفية والأنظمة الذكية للتأطير والتوجيه المتمايز لضمان مراعاة السياقات الثقافية المتعددة وتنمية التعلم الذاتي (Fidelis et al., 2024; Goshu & Ridwan, 2026; Goyibova et al., 2025; Hairudin et al., 2023; Saadullah et al., 2024; Song, 2026).

وعربياً، حظيت منهجية الذكاءات المتعددة باهتمام متزايد كمدخل لتطوير المناهج التعليمية وتحديث استراتيجيات تدريس العربية؛ فأكدت الدراسات أثرها الملموس في تنمية المهارات التعبيرية والبلاغية، وتطوير التفكير النقدي والابتكاري لدى الطلبة (Hassan & Ibraheem, 2022؛ إسماعيل، 2025؛ الشايجي، 2025؛ الفنيخ، 2025؛ تاوتاو، 2025؛ غبيش وآخرون، 2025). إلا أن التطبيق الميداني واجه معوقات وتحديات؛ أهمها غلبة الطرق التقليدية والتلقينية، وضعف البرامج التدريبية للمعلمين حول كيفية بناء أدلة تدريسية قائمة على تنوع الذكاءات (الشبيلية، 2026؛ غيث، 2026). وقد حثت الأبحاث على استيفاء متطلبات التفعيل البنيوي والمنهجي عبر إعادة بناء محتوى مناهج اللغة العربية وفق أنشطة ومهمات تتناسب مع البروفايلات المتنوعة للذكاءات (الصالحي، 2020؛ العمري وآخرون، 2022؛ غالم وآخرون، 2025؛ حمدو وآخرون، 2026)، والتركيز على تأهيل المعلمين وتطوير قدراتهم في التخطيط والتنفيذ (البساطي، 2020؛ الشمري والدولات، 2025؛ الزيودي، 2025؛ غنيم وآخرون، 2025؛ السلمي والقرني، 2026).

وفي الجمهورية اليمنية، بذلت جهود لتحديث التعليم الأساسي والارتقاء بمخرجات اللغة العربية؛ حيث أثبتت دراسات (أنعم والعبيدي، 2021؛ المنصوري، 2023) أثر الذكاءات المتعددة والتعلم التفاعلي في رفع التحصيل اللغوي، بينما كشفت دراسات (القحفة والفهد، 2018؛ الشقاقي وآخرون، 2021) عن معوقات تتصل بنمطية التدريس ونقص التدريب. كما برزت حاجة إجرائية ملحة لتشخيص بروفايلات ذكاءات التلاميذ (الزبيب، 2026) وتوفير أنشطة متمايزة، ولا سيما في المحافظات الواعدة كمحافظة المهرة لضمان تعزيز تحصيلهم بمادة لغتي العربية.

1-2-مشكلة الدراسة:

تُعد مادة اللغة العربية المحور الأساس للتعلم في المرحلة الأساسية، إلا أنها غالبًا ما تُدرَّس بأساليب تقليدية تعتمد على التلقين والنمط الواحد، وتغفل الفروق الفردية وذكاءات التلاميذ المتنوعة عبر التركيز على الاستظهار الكمي

دون الجانب الكيفي والتطبيقي. وأيدت أبحاث ميدانية أبعاد هذه المشكلة في اليمن ودول عديدة؛ حيث كشفت دراسة القحفة والفهد (2018) في اليمن عن انخفاض التحصيل والمهارات العليا بالأساليب الاعتيادية. وأكدت دراسة أنعم والعبيدي (2021) باليمن ودراسة العمري وآخرون (2022) بسوريا أن المناهج التقليدية تُعيق استيعاب المفاهيم اللغوية لتركيزها على أبعاد محدودة وإغفال تنوع الذكاءات، وبذلك أكدت دراسة المنصوري (2023) أهمية تجاوز قصور المهارات التعبيرية عبر البرامج المتعددة الذكاءات. وفي أحدث الأدبيات، أبرزت دراسة الزيودي (2025) بالإمارات فجوة الممارسة الميدانية لدى المعلمين، بينما أثبتت دراستا السلمي والقرني (2026) بالسعودية وحمدو وآخرون (2026) بسوريا أن إهمال الأنشطة المحفزة للذكاءات يؤدي لتراجع الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

وتعزيزًا لهذه النتائج، فقد لاحظت الباحثة- أثناء تدريسها للغة العربية لعدة سنوات- تدنيًا في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة في مادة لغتي العربية، وفجوةً بين الممارسات الصفية وذكاءات التلاميذ المتنوعة، مما يسبب ضعف الاستيعاب والملل. وتبرز نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل تربوي يراعي الفروق الفردية وينوع الاستراتيجيات، مما يزيد الدافعية ويُحسن التحصيل الأكاديمي. وبذلك تكمن المشكلة في غياب أي تقييم لأثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع الأساسي بمحافظة المهرة.

1-3-سؤال الدراسة وفرضيتها

"ما أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة؟"

وللإجابة عن السؤال سيتم فحص الفرضيتين الآتيتين:

- (H_01): "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية".
- (H_02): "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية".

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن: "أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الرابع الأساسي بمحافظة المهرة". من خلال اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة والقبلي والبعدي للتجريبية.

1-5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية موضوعها وما يتوقع أن تحققه من فوائد علمية وعملية وكالآتي:

- **الأهمية النظرية:**

- تُثري الأدب التربوي بأثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم العربية ومتطلبات تفعيله ونجاحه.
- تؤسس لنماذج تفسيرية معاصرة تُراعي الفروق الفردية والتحول المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

- **الأهمية التطبيقية العملية:**

- تفيد في توجيه صنّاع القرار ومطوري المناهج لتضمين كتب اللغة العربية وحدات وأنشطة تفاعلية متكاملة.
- تُزوّد المعلمين بنموذج إجرائي تطبيقي يُمكّنهم من تخطيط وتنفيذ أساليب التدريس المتمايز بكفاءة.
- رفد المشرفين والمدربين بمعايير تشخيصية لبناء حقائب تدريبية تُطوّر الممارسات التدريسية الصفية للمعلمين.

- تُسهم في تحسين نواتج التعلم ورفع الكفاءة الاستيعابية والدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.
- توفر للباحثين أداة تقييم معيارية مقننة تُشكّل منطلقًا لبحوث مسحية وطولية مستقبلية شمولية.

1-6-حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الموضوعية**: قياس أثر توظيف ستة ذكاءات متعددة (اللغوي، المنطقي-الرياضي، البصري-المكاني، الجسمي-الحركي، الشخصي-الذاتي، الاجتماعي) في التحصيل الدراسي في ثلاث وحدات بمادة لغتي العربية.
- **البشرية**: عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- **المكانية**: مدرسة الشهيد أحمد سالم مخبال الأساسية، بمديرية الغيضة، محافظة المهرة، الجمهورية اليمنية.
- **الزمانية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025–2026م).

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **الذكاءات المتعددة**: وتُعرف بأنها: "القدرات والمهارات العقلية المتمايزة التي وضعها جاردنر: اللغوي، الرياضي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الطبيعي، الاجتماعي، والشخصي" (الشايجي، 2025، ص. 96).
  - يُعرّف التدريس القائم على الذكاءات المتعددة- إجرائيًا- بأنه: "أسلوب تدريس يتضمن أنشطة تعليمية مخططة قائمة على توظيف ستة ذكاءات، وهي: (اللغوي، المنطقي- الرياضي، البصري- المكاني، الجسمي- الحركي، الشخصي- الذاتي والاجتماعي)، أثناء دراسة موضوعات الوحدات المحددة في هذه الدراسة".
- **التحصيل الدراسي**: ويعرف بأنه: "مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات المكتسبة من تعلم المواد الدراسية، ويُعبّر عنها بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية الفصل الدراسي". (عبد الله وأبو سنينة، 2020، ص. 22)
  - وإجرائيًا هو: "الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد تعلمه لموضوعات الوحدات المحددة في مادة لغتي العربية: (بدائع الكون، الأيدي الماهرة، أفراح ومناسبات)، ويقاس باختبار تحصيلي من إعداد الباحثة".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-الذكاءات المتعددة أهداف استخدامها وأهميتها ومتطلبات نجاحها و أبرز تحدياتها:

انتقل مفهوم الذكاء من التصور التقليدي الذي يركز على القدرة اللفظية والمنطقية إلى تصور أكثر شمولًا يرى الذكاء مجموعة متنوعة من القدرات المتفاوتة بين الأفراد، وهو ما بلورته نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر عام 1983، مستنداً إلى بحوث نفسية ومعرفية وعصبية (الخفاف، 2011؛ البساطي، 2020). وقد امتد توظيفها إلى المجال التربوي؛ بتنويع الاستراتيجيات والأنشطة بما يراعي الفروق الفردية ويتيح تقديم المحتوى بطرائق متعددة؛ لتعزيز التفاعل والتحصيل ومرونة التخطيط والتقويم (الرشيدي، 2011؛ عبد الوهاب والحلواني، 2016؛ الناجم، 2016؛ القحفة والفهد، 2018؛ ازناد وحسن، 2020). وتزداد ملاءمة هذا المدخل في تعليم العربية لما تمثله من أداة للتفكير والتواصل وبناء المعرفة، ولتنوع مهاراتها التي تتيح توظيف قدرات متعددة لدى المتعلمين (Murad et al., 2021؛ Naccache et al., 2023). ومن ثم، فتوظيف الذكاءات المتعددة في تدريس العربية يمثل مدخلًا لتطوير الممارسة التعليمية وتحسين فرص التعلم والتحصيل، مع ضرورة مراعاة متطلبات التطبيق وتحدياته، وكما يبينها الجدول(1).

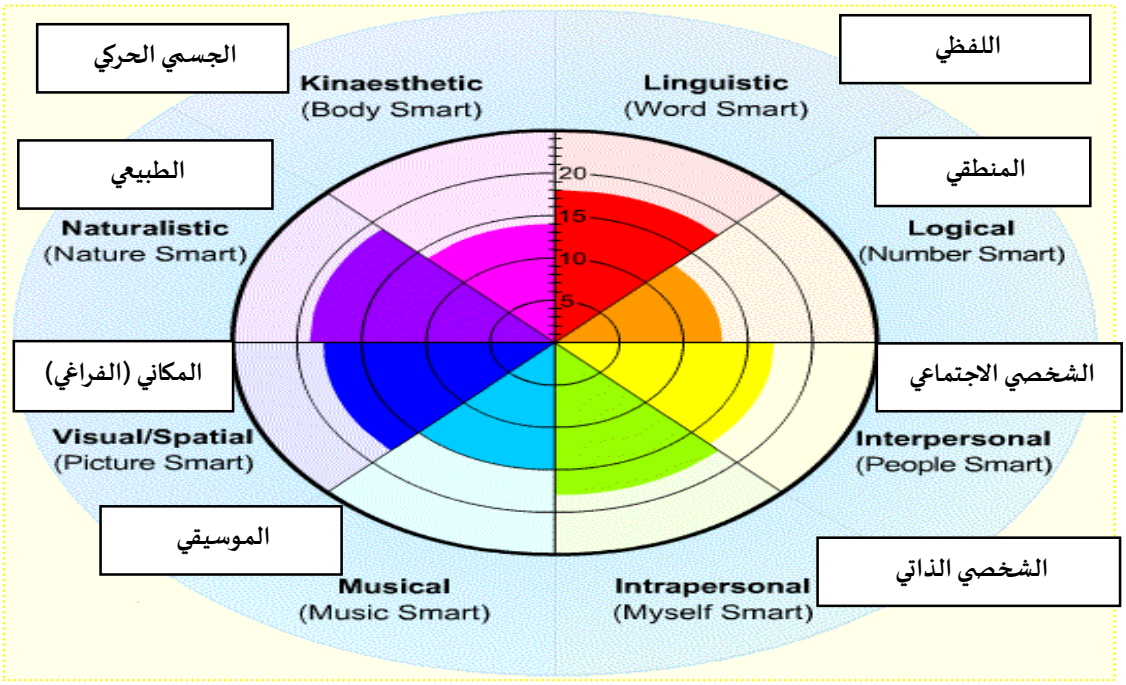
الجدول (1) خلاصة تحليلية لأهداف توظيف الذكاءات المتعددة وأهميتها ومتطلبات نجاحها وتحديات توظيفها

أهداف الذكاءات المتعددة	أهمية الذكاءات المتعددة	متطلبات نجاح توظيفها	أبرز تحديات توظيفها
تنويع مداخل التعلم لتتلاءم مع قدرات المتعلمين و أنماط تفاعلهم، عبر أنشطة متعددة، بما يعزز المشاركة ويحد من الاقتصار على نمط تدريسي واحد (المنصوري، 2023؛ الشمري والدولات، 2025).	توسيع مفهوم النجاح التعليمي ليشمل قدرات وأداءات متعددة، وهو مهم في المرحلة الأساسية لتباين مستويات النمو، واستعدادات المتعلمين (العمري وآخرون، 2022).	تمكن المعلم من النظرية وتطبيقاتها، والقدرة على تحليل المحتوى وتحويلها إلى أنشطة صفية متنوعة، مع معالجة الفجوة بين المعرفة والتطبيق (الزيودي، 2025؛ الشبيلية، 2026).	الفجوة بين المعرفة والممارسة؛ إذ قد يمتلك المعلم معرفة و اتجاهًا إيجابيًا نحو النظرية لكنه لا يطبقها صفياً بفعالية (الزيودي، 2025؛ الشبيلية، 2026).
تحسين التحصيل ونو اتج التعليم بتقديم المحتوى بطر ائق متعددة تدعم الفهم وتنمية بعض المهارات، ولا سيما في التطبيقات اللغوية والقر ائية (السلمي والقرني، 2026؛ Gebremeskel et al., 2024).	دعم التحصيل والاندماج والدافعية، من خلال زيادة المشاركة ومتعة التعلم و إتاحة فرص أوسع لإظهار القدرات المختلفة (الشايجي، 2025؛ Ghonim et al., 2025).	توفير تدريب مهني متخصص يركز على تصميم الأنشطة المتنوعة، وتنويع الاستر اتيجيات، والتقويم البديل، والتوظيف المناسب للتقنية (الشقاقي وآخرون، 2021؛ الشبيلية، 2026).	هيمنة التدريس التقليدي والاعتماد على أنماط محدودة، بما قد يحول التنوع في الأنشطة إلى ممارسة شكلية دون تحول حقيقي في التعلم (الشبيلية، 2026).
تنمية المهارات العقلية واللغوية والإبداعية بالمناقشة والإنتاج والحركة والتأمل، بما يدعم التعبير والتفكير الإبداعي (المنصوري، 2023؛ Abdi & Rostami, 2012).	مراعاة الفروق الفردية والتعلم النشط بإتاحة مسارات متعددة للمشاركة و اكتساب المعرفة والتعبير عن التعلم (ابن علي، 2024؛ Goyibova et al., 2025).	إعادة تنظيم المحتوى والمناهج بما يحقق تمثيلًا أكثر توازنًا للذكاءات المختلفة ويحد من التركيز المفرط على الذكاءين اللغوي والمنطقي (حمدو وآخرون، 2026).	اختلال تمثيل الذكاءات في المحتوى وهيمنة الذكاءين اللغوي والمنطقي على حساب ذكاءات أخرى، بما يحد من شمول الخبرة التعليمية (Alsalhi, 2020).
تنمية مهارات اللغة والتواصل عبر دمج القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والحوار والتمثيل والأنشطة البصرية والحركية، بما يلائم تعليم اللغة العربية (تزروتي و آياتي، 2021؛ Ritonga et al., 2025).	تعزيز العدالة وشمول التعليم من خلال إتاحة مسارات متنوعة للتعلم والنجاح، وعدم حصر القدرة في أنماط محددة من الأداء (تزروتي و آياتي، 2021؛ Goyibova et al., 2025).	تهيئة البيئة والموارد من وقت ووسائل ومساحة وتنظيم يسمح بالحركة والتفاعل والعمل الجماعي، فالنجاح لا يعتمد على المعلم وحده (غيث، 2026؛ الزيودي، 2025).	كثافة المحتوى وضيق الوقت ونقص الموارد وعدد الطلبة؛ تحد من تنفيذ الأنشطة وتدفع نحو الأساليب الأسرع والأكثر تقليدية (غيث، 2026؛ الزيودي، 2025).
تعزيز الدافعية والمشاركة والتعلم الخبري من خلال أنشطة مرنة وتفاعلية تمنح المتعلم دورًا في بناء المعرفة (Anah, 2023؛ Saadullah et al., 2024).	إثراء تعليم العربية لتعدد مهاراتها وقابليتها لدمج أنشطة لغوية وحركية تراعي الفروق الفردية (Ritonga et al., 2025).	تنويع أساليب وأدوات التقويم بما يتو افق مع تعدد طر ائق التعلم والتعبير، وعدم الاقتصار على الاختبارات التقليدية (Song, 2026).	إشكالية قياس الأثر لبعض أدوات القياس مع تحديات منهجية في بعض الأدلة المتعلقة بفاعلية التدخلات (Harb et al., 2025)
تحقيق تعلم متمايز بخبرات وتنوع قدرات تتيح فرصًا متعددة لفهم المحتوى وتطبيقه والتعبير عن التعلم (ابن علي، 2024؛ Goyibova et al., 2025).	إتاحة تعليم أكثر مرونة وتفاعلية، مع التأكيد على أن فاعليتها تظل مرتبطة بجودة التصميم والتنفيذ والتقويم (Hairudin et al., 2023).	صدق وثبات أدوات القياس وضبط المتغيرات المؤثرة؛ لضمان أن النتائج تعكس أثر التدخل التعليمي بصورة دقيقة (Harb et al., 2025).	تفاوت الأدلة؛ إذ تقابل النتائج الإيجابية دراسات تحذر من التعميم، مما يستلزم التعامل مع النظرية بحذر منهجي (Goyal, 2026).

تكشف بيانات الجدول (1) عن ترابط المحاور الأربعة؛ فأهداف الذكاءات المتعددة، كتحسين التحصيل وتنمية المهارات ومراعاة الفروق الفردية، لا تتحقق بمجرد تبني النظرية، بل تتطلب تأهيلًا مهنيًا للمعلم، وبيئة تعليمية وموارد مناسبة، وتقويمًا متنوعًا وأدوات قياس موثوقة. وفي المقابل، تشير التحديات إلى أن الفاعلية قد تتراجع بفعل الفجوة بين المعرفة والتطبيق، وكثافة المحتوى وضيق الوقت، وضعف الموارد، فضلًا عن التفاوت في قوة الأدلة التجريبية. ويبرز تعليم اللغة العربية مجالًا واعدًا لتوظيف هذه المنهجية؛ لما يتضمنه من مهارات متعددة تسمح بدمج أنشطة لغوية وبصرية وحركية واجتماعية. ومن ثم، يمكن لدراسة أثر توظيف الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة أن تقدم دليلًا تطبيقيًا في سياق محلي محدد، شريطة الاستناد إلى تصميم تجريبي واضح وأداة تحصيلية صادقة وثابتة وقياس قبلي وبعدي يتيح تقدير الأثر الفعلي للتدخل.

2-1-2-أنواع الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها التدريسية:

تنطلق نظرية الذكاءات المتعددة من افتراض أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واهتماماتهم، وأن التعلم لا يتم بالطريقة نفسها لدى الجميع؛ إذ يمتلك كل متعلم مجموعة من الذكاءات بدرجات متفاوتة، مما يستلزم تنويع طرائق التدريس والأنشطة وأساليب التعبير عن التعلم بما يتيح فرصًا متعددة للتفكير والممارسة والتفاعل (مغربه والنور، 2018). ووفقا للتطور الذي شهدته النظرية، تتمثل الذكاءات في ثمانية أنواع رئيسة وكما يبينها الشكل (1)



الشكل (1) نموذج تفصيلي لتوزيع الذكاءات المتعددة لدى جاردنر. المرجع (مقتبس ومترجم بتصرف من Birmingham Grid for Learning (BGfL), Birmingham City Council, 2002–2016 نقلاً من المرجع (مغربه والنور، 2018).

يوضح الشكل (1) تنوع الذكاءات وفق منظور الذكاءات المتعددة، حيث يمتلك المتعلم مستويات متفاوتة من القدرات اللغوية والمنطقية والبصرية والحركية والاجتماعية والشخصية. وتستند المنهجية إلى تنويع الخبرات والأنشطة التعليمية بما يتيح توظيف هذه القدرات المختلفة في تعليم اللغة العربية. ويمثل الشكل أساسًا لتصميم التدريس الذي يتجاوز الاعتماد على الذكاء اللغوي وحده نحو مداخل تعلم أكثر تنوعًا وتفاعلًا.

وبناء عليه؛ وبالنظر إلى طبيعة مادة لغتي العربية والخصائص النمائية لتلاميذ الرابع الأساسي، اختارت الباحثة ستة ذكاءات (اللغوي، المنطقي–الرياضي، البصري–المكاني، الجسمي–الحركي، الاجتماعي، الشخصي–الذاتي)؛ لارتباطها المباشر بمهارات القراءة والفهم والتعبير والقواعد والتفاعل اللغوي المستهدفة. أما الذكاءان الموسيقي والطبيعي/البيئي، فلم يُضمَّنا إلى البرنامج الإجرائي؛ لأن توظيفهما المباشر أقل اتصالًا بأهداف البرنامج ومحتوى مادة لغتي العربية في صورته الحالية، مع إمكانية الإفادة منهما مستقبلاً في موضوعات لغوية ذات صلة بالإيقاع أو البيئة والطبيعة. وتم تحويل الذكاءات إلى ممارسات تدريسية مرتبطة بمحتوى المادة ومهاراتها، وكما يوضحها الجدول(2).

الجدول (2) خلاصة لأبرز أنواع الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها التدريسية ومتطلبات تطبيقها في المدارس اليمنية

الذكاء	استخداماته واستراتيجياته التدريسية في لغتي العربية	متطلبات تطبيقه في البيئة المدرسية اليمنية
اللغوي	حكاية قصص، عصف ذهني، تدوين، قراءة، حوارونشر صفي؛ لتنمية الأفكار الرئيسة والثروة اللغوية والتعبير الشفهي والكتابي (بلحربي وعومارة، 2020؛ خضر، 2014).	يمثل المدخل الرئيس في تعليم اللغة، ويتم تطبيقه بموارد محدودة من خلال النصوص والمناقشة والكتابة؛ مع مراعاة تفاوت مستويات التلاميذ لغويا.
المنطقي–الرياضي	التصنيف، الأسئلة، تحليل الأنماط وحل المشكلات؛ لتصنيف الكلمات، وتمييز الظواهر الإملائية، وربط الأسباب بالنتائج وتحليل بنية الجملة (القحفة والفهد، 2018).	يتطلب تدريب المعلم على تحويل القواعد والإملاء إلى أنشطة استدلالية ومشكلات لغوية، بدل الاقتصارعلى الحفظ والتلقين، ولا يتطلب تكاليف.
البصري–المكاني	التخيل الموجه، الصوروالرسوم، الخرائط الذهنية والرموز؛ لتحويل النصوص إلى تمثيلات بصرية وربط الجمل والصورودعم الفهم القرائي (شبي، 2024).	باستخدام بطاقات ورسوم وخرائط بسيطة وكتيبات أنشطة قابلة لإعادة الاستخدام، وهو مناسب للبيئات التي تفتقر إلى الوسائل التقنية الحديثة.
الجسمي–الحركي	لعب الأدوار، التمثيل، الألعاب والمسابقات الحركية؛ لتمثيل الحوارات وبناء الجمل وتحويل المفاهيم اللغوية إلى خبرات حسية (أحمد، 2011).	يحتاج تنظيم حركة وإدارة الصف وفقا لعدد التلاميذ ومساحة الغرفة، وربط كل نشاط بهدف لغوي؛ فلا تتحول الحركة إلى نشاط يعيق التعلم.
الاجتماعي	التعلم التعاوني، مشاركة الأقران، لعب الأدوار الجماعي والمناقشة الموجهة؛ لقراءة النصوص وحل التحديات اللغوية وتبادل الآراء (مغاوري، 2014).	يتطلب توزيع الأدواروتنظيم المشاركة، مع مراعاة كثافة الصفوف ومنع هيمنة بعض التلاميذ على العمل الجماعي و إتاحة الفرصة للجميع.
الشخصي–الذاتي	التأمل والتقييم الذاتي، التعلم الفردي، الاكتشاف والمشروعات الفردية؛ لتنمية الوعي بالأداء اللغوي والاستقلالية والثقة بالنفس (الأمم، 2022؛ موسى، 2013).	لا يحتاج إلى موارد كبيرة، لكنه يتطلب تدريب التلاميذ تدريجيًا على التأمل والتقييم الذاتي، وتوفير تغذية راجعة تساعدهم على تطوير أدائهم اللغوي.
الموسيقي	النغم والإيقاع والألحان والسجع، ويمكن توظيفه من خلال الغناء والإيقاع والأنشطة الموسيقية (مغربه والنور، 2018).	لم يُعتمد إجرائيًا؛ لضعف صلته المباشرة بأهداف البرنامج الحالي، مع إمكانية توظيفه مستقبلًا في أنشطة الإيقاع اللغوي والنصوص الشعرية.
الطبيعي/ البيئي	الملاحظة والتصنيف واكتشاف الأنماط والعلاقات في البيئة والطبيعة، وربط التعلم بالظواهر والمكونات البيئية (مغربه والنور، 2018).	لم يُعتمد؛ لعدم وجود ارتباط بأهداف البرنامج الحالي، مع إمكانية توظيفه في نصوص القراءة والأنشطة اللغوية التي تتناول البيئة والطبيعة.

يتضح من الجدول (2) أن اعتماد الباحثة لستة ذكاءات يُعد اختياراً إجرائياً مقصوداً استند إلى مدى ارتباطها بمحتوى "لغتي العربية" ومهارات الصف الرابع الأساسي، ولا يمثل اختزالاً للنظرية. وتكمن القيمة التطبيقية لهذا التكييف في تقديم النص اللغوي عبر مداخل متعددة تجمع بين الكلمة، والمنطق، والصورة، والحركة، والتفاعل، والتأمل الذاتي؛ بما يُراعي الفروق الفردية ويعزز المشاركة دون تصنيف التلاميذ في مجموعات ثابتة. ويُعد هذا التوجه ملائماً للبيئة

المدرسية اليمنية من خلال استخدام موارد متاحة تتجاوز عقبات كثافة الصفوف وضيق الوقت، لاختبار أثر المنهجية تجريبياً في رفع التحصيل الدراسي.

2-2-الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة في هذا المحور مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تم ترتيبها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم، ويتم استعراضها وفقا للمنهجية النقدية وكالآتي:

2-2-1-دراسات تناولت فاعلية تطبيق الذكاءات المتعددة في التحصيل المباشروتنمية المهارات اللغوية:

ففي السياق اليمني، أثبتت دراسة (المنصوري، 2023) تجريبيًا على 52 طالبًا بالثانوية بصنعاء تفوق التجريبية في التعبير الإبداعي بآلية دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي 0.05؛ وتوافقت معها دراسة (أنعم والعبيدي، 2021) بتعز- شبه تجريبي- على 83 طالبًا بالثاني الثانوي بتفوق التجريبية بالتحصيل والمفاهيم البلاغية. وعربياً، كشفت دراسة (السلمي والقرني، Alsulami & Al-Qarni, 2026) بمكة—شبه تجريبي على 40 طالبًا بالأول المتوسط—عن أثر دال إحصائيًا بمستوى دلالة 0.020 للاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي بمادة "لغتي الخالدة" بحجم أثر 0.138؛ وتطابقت مع دراسة (الشمري والدولات، 2025) بالكويت شبه تجريبيًا على 80 طالبًا بالصف العاشر بتفوق التجريبية في التذوق الأدبي. وفي المرحلة الابتدائية، أظهرت دراسة (غنيم وآخرون، 2025) بمصر شبه تجريبيًا على 40 تلميذًا بالسادس الابتدائي تفوق التجريبية بال الكفاءة اللغوية والوعي اللغوي؛ بينما بيّنت دراسة (الزيودي، 2025) بالإمارات وصفيًا على 47 معلمًا ارتباط ممارسات الذكاءات بنواتج تعلم العربية للموهوبين بالصف العاشر. وفي السياق الأساسي المباشر، أسفرت دراسة (البساطي، 2020) بمكة- شبه تجريبي- على 53 طالبًا بالثالث الابتدائي عن فاعلية الاستراتيجية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير العالي. وتوفر هذه الأدبيات الـ 7 سندًا تجريبيًا لفرضية الدراسة الحالية؛ غير أن معظمها ركّز على المراحل العليا أو استهدف الموهوبين، مما يُبرز الفجوة البحثية لاختبار أثر المنهجية على التحصيل الشامل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ببيئة طرفية كمحافظة المهرة.

وعالمياً، أظهرت دراسة (Balaghi et al., 2026) بإيران مفهوميًا أن توظيف الذكاء الذاتي يُعزز الوعي اللغوي والدافعية لتعلم المهارات الأربع. وشبه تجريبي، أثبتت دراسة (Roohani et al., 2026) بإيران على 56 طالبًا متوسطًا عبر تحليلات التباين المصاحب أثر الذكاءات في تحسين الفهم القرائي للتجريبية. وكشفت دراسة (Hu & Yuan, 2025) بالفلبين مزجيًا على 30 طالبًا عن تحسن دال في القراءة بنسبة 17.4% والاستماع بنسبة 20.2% والتحدث بنسبة 20.1% والكتابة بنسبة 21.3%. وتوافقت معها دراسة (Gebremeskel et al., 2024) بإثيوبيا شبه تجريبيًا على 60 طالبًا بوجود فروق دالة للتجريبية في التحصيل القرائي بحجم أثر وصل إلى 1.41. كما أيدت دراسة (Utami, 2021) بإندونيسيا انحرافياً على 50 طالبًا أثر النموذج في الاستيعاب القرائي بمستوى دلالة 0.017 وبقدرة تنبؤية للذكاء الحركي والاجتماعي. وتؤكد هذه الأدبيات أن دمج الذكاءات يُطور الكفاية اللغوية الاستيعابية؛ وتستفيد الدراسة الحالية منها في صياغة محتوى وأنشطة لغتي العربية لتلاميذ الرابع أساسي بالمهرة متجاوزةً الاقتصار على البيئات الجامعية واللغات الأجنبية.

2-2-2 دراسات تناولت فاعلية الذكاءات في المواد المختلفة والمتغيرات النفسية:

تناولت دراسات المحور امتداد أثر المنهجية للمواد التعليمية المتنوعة وانعكاسها على المتغيرات النفسية الداعمة للتحصيل. ففي اليمن، كشفت دراسة (القحفة والفهد، 2018) بإب—شبه تجريبي على 60 تلميذة بالثامن الأساسي—عن فاعلية الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات في رفع التحصيل البعدي للتجريبية. وعربياً، عززت

دراسة (الشايجي، 2025) بالكويت هذه النتيجة على 47 طالبة بالصف العاشر بدلالة 0.001 في تحصيل التربية الإسلامية؛ بينما قدمت دراسة (الفنيخ، 2025) بالقصيم وصفيًا على 125 طالبة نموذجًا أثبت أثر الذكاءات والميول في تفسير التحصيل. وفي المهارات النفسية، أثبتت دراسة (غبيش وآخرون، Ghabeish et al., 2025) بمصر تجريبيًا على 30 طفلًا بالروضة فاعلية أنشطة الذكاءات في تنمية التفكير الإيجابي بمستوى دلالة أقل من 0.05؛ وأظهرت دراسة (إسماعيل، 2025) بالعراق تجريبيًا على 80 طالبًا بالإعدادية فاعلية برنامج ذكاءات بأحياء الإعدادية لتنمية المهارات الحياتية. وفي اللغات، كشفت دراسة (تاوتاو، Taoutao, 2025) بالجزائر وصفيًا على 55 تلميذًا ثانوياً عن علاقة ارتباطية بين الذكاءات والدافعية للإسبانية؛ وساندتها دراسة (Hassan & Ibraheem, 2022) بالسعودية- شبه تجريبي- على 120 طالبًا الخامس الابتدائي بوجود فروق للتجريبية في الكفاءة الذاتية بالرياضيات. وتؤكد هذه الأدبيات خاصية نقل أثر التعلم القائم على الذكاءات الممتدة لبناء الدافعية والكفاءة الداعمة لرفع تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.

وعالمياً، أثبتت دراسة (Goshu & Ridwan, 2026) بتحليل بعدي شمل 8943 طالبًا عبر 42 دراسة وجود أثر إيجابي للتدريس المزدوج بين الذكاء الاصطناعي والذكاءات بحجم أثر 0.48 وبدلالة أقل من 0.001. وطوّر (Song, 2026) بالصين نظام تقييم متمايز بالذكاءات أظهر شبه تجريبيًا على 320 طالبًا بالثامن تفوق التجريبية بدقة 92.3% وخفض زمن التقييم بنسبة 57%. وكشفت دراسة (Sartika et al., 2026) بإندونيسيا- نوعياً- على 19 طالبًا دور أنشطة الذكاءات في تعزيز التعلم النشط؛ وأكدت دراسة (Saadullah et al., 2024) بالشرق الأوسط- مزجيًا- على 165 طالبًا أثر مشاريع الذكاءات في رفع التحصيل من 83.63 إلى 89.20 بقيمة ت بلغت سالب 5.48 ودلالة 0.000. وفي المرحلة الابتدائية، كشفت دراسة (Abu Dharin et al., 2021) بإندونيسيا بمنهج خطي على 159 طالبًا ابتدائيًا أن التأثير التراكمي للتكامل بين الذكاءات يُحدث فارقًا دالًا بالتحصيل؛ وأثبتت دراسة (Abdi & Rostami, 2012) بإيران- شبه تجريبي- على 59 تلميذًا بالخامس الابتدائي فاعلية التدريس بالذكاءات في تنمية التفكير الإبداعي بتورانس. وتُعزز هذه الأدبيات أن النجاح التحصيلي يتضاعف بتقديم النظرية في أطر استراتيجية وتكاملية توجه الباحثة لتصميم أدوات تدريسية لمادة لغتي العربية؛ تُراعي التكامل بين الذكاءات لرفع تحصيل تلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة.

2-2-3-دراسات تناولت تحليل بروفايلات الذكاءات وعلاقتها بالتحصيل والنمو النمائي وتحليل المناهج:

ركزت دراسات هذا المحور على الكشف عن خريطة الذكاءات السائدة لدى المتعلمين ومدى تمثيلها داخل المناهج للحكم على مدى توازنها. ففي اليمن، أظهرت دراسة (الزبيب، 2026) بأمانة العاصمة صنعاء—وصفياً على 261 طفلًا بالروضة—أن المستوى العام للذكاءات جاء متوسطًا (تصدرها الرياضي ثم الاجتماعي)، مع وجود فروق دالة لمتغير العمر لصالح الفئة الأكبر بعمر 5.1 إلى 6 سنوات بالذكاءات اللغوية والرياضية والبصرية والذاتية والدرجة الكلية. وعربياً؛ كشفت دراسة (العمري وآخرون، 2022) بسوريا وصفياً على 376 تلميذًا بالرابع الأساسي أن الذكاء اللغوي حل أولًا بمتوسط 3.84 تلاه المنطقي بـ 3.25، مع وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل والذكاءين اللغوي والمنطقي تحديدًا. وعربياً، بينت دراسة (حمدو وآخرون، 2026) بسوريا عبر تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للثالث الأساسي هيمنة الذكاء اللغوي بنسبة 64% مقابل ضعف المنطقي بنسبة 20.74% والحركي بنسبة 15.26%؛ وقاربتها دراسة (Alsalhi, 2020؛ 2020) بالأردن بتحليل محتوى علوم السابع لتركز 73.3% من المحتوى بثلاثة ذكاءات فقط (اللغوي، البصري، المنطقي). وعلى مستوى العلاقات، أثبتت دراسة (غالم وآخرون، 2025) بالجزائر وصفيًا على 100 تلميذ بالسنة الرابعة متوسط تصدر الذكاء العاطفي وتفاعله مع الميول الدراسية؛ بينما كشفت دراسة (آناه، Anah, 2023) بإندونيسيا نوعياً عن دور الذكاءات في تخصيص التعلم ورفع الدافعية بالمدرسة المتوسطة؛ وقدمت دراسة (ابن علي، 2024) بجزر القمر مراجعة

مفهومية أثبتت أن دمج الذكاءات ضمن التعليم المتمايز يقلص الفجوة التحصيلية. وتوضح هذه الأدبيات الـ 7 وجود خلل هيكلي بكتب اللغة العربية يركز على الذكاء اللغوي والمنطقي ويغفل باقي الذكاءات، مما يؤكد أهمية البحث الحالي لتطبيق منهجية الذكاءات الشاملة لتلاميذ الرابع أساسي بمحافظة المهرة لإحداث التوازن المطلوب وتوظيف البروفايلات المتنوعة لخدمة التحصيل بمادة "لغتي العربية".

وعالميا، ركزت الأدبيات على توزيع أنماط الذكاءات وعلاقتها بالمتغيرات الوسيطة كأنماط التعلم والنوع الاجتماعي انعكاسًا على التحصيل. فقد أظهرت دراسة (Gebresilase et al., 2026) بإثيوبيا عبر نموذج وساطة على 503 طلاب أن ما وراء المعرفة يتوسط العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي مع تعديل المرونة الأكاديمية لهذا المسار. وفي تحديد البروفايلات، كشفت دراسة (Opoku et al., 2025) بغانا تحليلياً على 327 طالبًا عن سيادة الذكاء الحركي بمتوسط 3.94 والطبيعي بـ 3.83 والذاتي بـ 3.82، مع فروق دالة لصالح الإناث بالذكاءات اللغوية والمنطقية والموسيقية والاجتماعية والشخصية. وبالمثل، أظهرت دراسة (Afroz et al., 2025) ببنغلاديش عبر تطبيق تفاعلي على 233 طالبًا جامعيًا سيادة الذكاء الاجتماعي وتفوق الإناث بالذكاءات اللغوية والطبيعية والحركية مقابل تفوق الذكور بالمنطقية والمكانية والاجتماعية. وعلى مستوى المراجع المنهجية، أكدت دراسة (Goyibova et al., 2025) بأوزبكستان بفصول لغات الثالث الابتدائي أن التمايز بالذكاءات يعزز التحصيل والشاركات، وساندتها دراسة (Hairudin et al., 2023) بماليزيا بمراجعة منهجية لـ 18 دراسة تجريبية بـ WoS و Scopus مبرزة دور النظرية في مرونة التدريس ورفع التحصيل. وفي الممارسات الميدانية، كشفت دراسة (Peňalber, 2023) بالفلبين ارتباطياً عبر معامل كيندال على 490 معلمًا وطالبًا بالثانوية عن وعي مرتفع وتطبيق تكراري للذكاءات الثمانية مع وجود علاقة دالة بالمتغيرات الديموغرافية كالسن والجنس. وتوضح أدبيات هذا المحور أهمية تشخيص بروفايلات الذكاءات ومراعاة الفروق الديموغرافية قبل وأثناء التدخل التدريسي؛ إذ يرتكز نجاح التطبيق الإجرائي لمنهجية الذكاءات المتعددة بمادة لغتي العربية بمحافظة المهرة على استيعاب تباين البروفايلات والذكاءات السائدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

2-2-4-دراسات تناولت ممارسات التدريس، وتدريب المعلمين، والتحديات واستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

بينت دراسات عدة الجانب التطبيقي الميداني للذكاءات المتعددة من حيث كفايات المعلمين، والبرامج التدريبية، والتحديات المعيقة لتطبيق النظرية، فضلاً عن القراءة النقدية لرصانتها العلمية؛ ففي اليمن، أثبتت دراسة (الشقاقي وآخرون، 2021) تجريبيًا على 40 معلمًا للرياضيات بالتعليم الأساسي فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الأداءات التدريسية والاختبار المعرفي للمعلمين لصالح التجريبية عند مستوى 0.01. وعربياً وإقليمياً، أظهرت دراسة (غيث، 2026) بالخليل بفلسطين وصفيًا مسحيًا على 117 مربية أطفال أن ممارسة المربيات لتنمية الذكاءات جاءت متوسطة وسط معيقات مرتفعة ككثافة القاعات وازدحام المناهج؛ وتطابقت معها دراسة (الشبيلية، Alshebeili, 2026) بالرياض مسحيًا على 221 معلمة لتعليم الكبار بممارسة متوسطة وتحديات تمثلت بالأساليب التقليدية وقلة الجاهزية. وفي الأساليب الميدانية، كشفت دراسة (ريتونغا وآخرون، Ritonga et al., 2025) بإندونيسيا تحليلياً عن فاعلية نموذج منيب شاطب القائم على الذكاءات في استراتيجيات تعليم اللغة العربية وخلق بيئة تفاعلية؛ وهو ما أكدته دراسة (رباني، Rabbani, 2025) بإندونيسيا نوعياً من خلال استخدام المعلمين طرائق متنوعة كالألعاب والتمثيل لتنشيط الذكاءات اللغوية والاجتماعية والحركية؛ كما قدمت دراسة (تزروتي وآياتي، 2021) بالجزائر تأصيلًا تطبيقياً لدمج الذكاءات مع المقاربة بالكفاءات بميادين العربية. وتتفق هذه الأدبيات الـ 6 على أن نجاح المنهجية مرهون

بتدريب المعلمين وتجاوز المعوقات الصفية؛ وهو ما ينعكس مباشرة على الدراسة الحالية بمحافظة المهرة من حيث إعداد أدوات تدريسية وأنشطة مبسطة تراعي الظروف الميدانية والقدرات التدريسية للمعلمين لضمان رفع التحصيل.

وعالمياً، تناولت الأدبيات الرؤى النقدية والتحليلات المنهجية الشاملة التي تقيّم الرصانة العلمية للنظرية وحدود أثرها. ففي مراجعة أدبية لـ 30 دراسة تجريبية، كشف (Goyal, 2026) بالهند أن مطابقة التصميم التعليمي لبروفايلات الذكاءات تحقق آثارًا إيجابية متوسطة على التحصيل الفوري بحجم أثر تراوح بين 0.32 و0.68، غير أن الأدلة على الاستمرارية طويلة الأمد تظل محدودة، موصيًا بالاعتماد على أطر الحمل المعرفي. وفي مراجعة نقدية للأدبيات العلمية والأبحاث العصبية، بينت دراسة (Harb et al., 2025) أن النظرية تواجه تحديات تتمثل في ندرة أدوات التقييم المستقلة الصادقة لقياس أبعاد الذكاءات تفصيليًا، مفندةً بعض الممارسات القائمة على فهم عصبي غير دقيق. وفي ذات الاتجاه، أظهرت دراسة التحليل البعدي لـ (Ferrero et al., 2021) عبر 14 دولة وشملت 3009 طلاب من 39 دراسة تجريبية وجود انحياز للنشر وتضخم في حجوم الأثر المعروضة للتحصيل في بعض الأدبيات غير المعيارية، مشددةً على بناء تدخلات صفية الخالية من الانحياز المنهجي. وفي التكييف الثقافي، أظهرت دراسة المراجعة المنهجية لـ (Fidelis et al., 2024) بالبرتغال على 64 دراسة محكمة بـ Scopus أن مفهوم الذكاء يتأثر بالمنظورات الثقافية، مما يستوجب مراعاة التنوع السياقي. وتوفر هذه المراجعات النقدية إطارًا ضبطيًا ورصانة منهجية للبحث الحالي؛ إذ تنبه الباحثة إلى بناء برنامج تعليمي محكم الصدق والثبات في مادة "لغتي العربية"، واختبار أثره المباشر في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة بناءً على قياسات تجريبية دقيقة ومعايير ضبط منهجية صارمة.

2-2-5-التعقيب على الدراسات السابقة:

1. جوانب التشابه والاختلاف: تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لفاعلية وتطبيق منهجية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية؛ حيث تشابهت مع دراسات يمنية كـ(المنصوري، 2023؛ وأنعم والعبيدي، 2021) ودراسات عربية كـ (السلمي والقرني، 2026؛ والشمري والدولات، 2025؛ وغنيم وآخرون، 2025؛ والزيودي، 2025؛ والبساطي، 2020) ودراسات أجنبية كـ(Balaghi et al., 2026; Roohani et al., 2026; Hu & Yuan, 2025; Gebremeskel et al., 2024; Utami, 2021) في تقصي الأثر المباشر لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة في رفع التحصيل الدراسي وتنمية المهارات اللغوية المختلفة (كالفهم القرائي، والاستيعاب، والتعبير، والمفاهيم البلاغية). كما تماثلت مع دراسات يمنية كـ (القحفة والفهد، 2018) وعربية كـ (الشايجي، 2025؛ والفنيخ، 2025؛ وغبيش وآخرون، 2025؛ وإسماعيل، 2025؛ وتاوتاو، 2025؛ و(Hassan & Ibraheem, 2022 وأجنبية كـ (Goshu & Ridwan, 2026; Song, 2026; Sartika, 2026; Saadullah et al., 2024; Abu Dharin et al., 2021; Abdi & Rostami, 2012) في تأكيد الفاعلية الممتدة للذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل والنمو المعرفي والنفسي وتنمية التفكير الإبداعي عبر المادةات المختلفة.

وفي المقابل، تختلف الحالية عن الأدبيات السابقة في نطاقها وحدودها وتركيزها المنهجي؛ فبينما ركزت دراسات تحليلية وميدانية يمنية كـ (الزبيب، 2026) وعربية كـ (العمري وآخرون، 2022؛ وحمدو وآخرون، 2026؛ والصالحي، 2020؛ وغالم وآخرون، 2025) وأجنبية كـ(Opoku et al., 2025; Afroz et al., 2025) على الكشف عن بروفايلات الذكاءات السائدة أو تحليل محتوى الكتب، واقتصرت أبحاث أخرى يمنية كـ (الشقاقي وآخرون، 2021) وعربية كـ (غيث، 2026؛ والشبيلية، 2026) وأقليمية كـ (Ritonga et al., 2025; Rabbani, 2025; تزروتي وآياتي، 2021; Peňalber, 2023) على تقييم ممارسات التدريس وتدريب المعلمين والمعوقات، وانصرفت مراجعات عالمية كـ (Goyal, 2026; Harb et al., 2025; Ferrero et al., 2021; Fidelis et al., 2024; Goyibova et al., 2025; Hairudin et al., 2023) إلى فحص الرصانة

المنهجية والأبعاد الثقافية؛ تنفرد الحالية بالجمع بين التطبيق التجريبي الميداني لمنهجية الذكاءات المتعددة في مادة **لغتي العربية**، واختبار أثرها المباشر في التحصيل الدراسي لدى فئة عمرية مفصلية بالمرحلة الأساسية.

2. جوانب الاستفادة والفجوة البحثية: أفادت الدراسة الحالية من الأدبيات السابقة في بناء إطارها؛ النظري والميداني؛ حيث ساعدت الدراسات اليمنية والعربية في تحديد أبعاد مهارات اللغة العربية وتصميم الاختبار التحصيلي واستراتيجيات التدريس المتمايز وفق الذكاءات المتعددة، واستندت إلى النماذج والمراجعات المنهجية العالمية كـ (Goshu & Ridwan, 2026; Goyibova et al., 2025; Hairudin et al., 2023; Gebresilase et al., 2026) في توجيه آليات دمج الأنشطة التفاعلية ومراعاة المتغيرات الوسيطة والفروق الفردية.

وعلى الرغم من هذا الثراء، تبرز الفجوة البحثية التراكمية في الميدان التربوي المحلي؛ إذ يُلاحظ وجود ندرة واضحة في الدراسات التجريبية -على حد علم الباحثة- التي تناولت أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية تحديدًا لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في البيئة اليمنية، ولا سيما في محافظة المهرة. فضلاً عن أن غالبية الدراسات الأجنبية كـ (Gebremeskel et al., 2024; Saadullah et al., 2024; Opoku et al., 2025) تركزت على التعليم الجامعي أو على تعلم اللغات الأجنبية (EFL)، فيما أغفلت اختبار أثر المنهجية الشاملة في اللغة الأم لدى تلاميذ الابتدائية.

3. ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية: تتميز الحالية بكونها تُحدث نقلة نوعية وإضافة علمية وميدانية مقارنة بالدراسات السابقة؛ فمن ناحية المنهج والعينة، تتجاوز الدراسات الوصفية والمسحية المقتصرة على الاستبانات وتطبيق المقاييس المغلقة كـ (الزيودي، 2025؛ والعمري وآخرون، 2022؛ و Peňalber, 2023; Opoku et al., 2025)، لتتبنى المنهج شبه التجريبي ذو تصميم قائم على المجموعتين (تجريبية وضابطة) والقياسين (القبلي والبعدي) لقياس الأثر التحصيلي المباشر لدليل معلم وبرنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاءات المتعددة. أما تطبيقياً وميدانياً، فتقدم رؤية إجرائية قائمة على أدلة وتطبيقات صفية مكيّفة تلبي متطلبات تدريس العربية للرابع الأساسي، وبيئة التعليم في محافظة المهرة وخريطة ذكاءات تلاميذها، ويُسهم في تقديم نموذج تطبيقي عملي يُساعد معلمي ومصممي مناهج اللغة العربية في اليمن والوطن العربي على الانتقال من التعليم التقليدي التلقيني إلى التعليم المتمركز حول المتعلّم ومتعدد الذكاءات.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة وتصميمها البحثي:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، ذي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة) بقياس قبلي وبعدي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وهدفها: قياس أثر التدريس القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة كمتغير مستقل في التحصيل في مادة لغتي العربية كمتغير تابع وفقا للتصميم التجريبي في الجدول(3):

الجدول (3) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	الاختبار التحصيلي	التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
الضابطة		التدريس باستخدام الطريقة المعتادة	

2-3-مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمديرية الغيضة – محافظة المهرة، في المدارس الحكومية التابعة لإدارة مكتب التربية والتعليم بمديرية الغيضة- محافظة المهرة للعام الدراسي 2025- 2026م، البالغ عددهم (778) تلميذاً بحسب إحصائية إدارة الإحصاء والتخطيط موزعين على (41) شعبة.

3-3-عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (62) تلميذاً بالصف الرابع الأساسي بمدرسة الشهيد أحمد سالم مخبال الأساسية للبنين، التابعة لإدارة مكتب التربية والتعليم بمديرية الغيضة- محافظة المهرة، وتمّ اختيارها بطريقة قصدية؛ لظروف الدراسة ومتطلباتها، وتم توزيعها عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية بعدد (27) تلميذًا درست وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وضابطة بعدد (35) تلميذًا درست بالطريقة الاعتيادية، كما هو يبينها الجدول (4) الآتي.

الجدول (4) توزيع عينة الدراسة على مجموعتي الدراسة (التجريبية- الضابطة)

المجموعة	الشعبة	العدد
الضابطة	أ	35
التجريبية	ب	27
المجموع الكلي		62

4-3-متغيرات الدراسة وضبطها:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرُّف على أثر التدريس باستراتيجيات الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي في مادة لغتي العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة. وتتمثل متغيرات الدراسة فيما يلي:

أولاً: المتغير المستقل (Independent Variable): طريقة التدريس، ولها مستويان وفقاً للمجموعة:

أ) **التجريبية:** تُدرّس الموضوعات المحددة من مادة لغتي العربية بالاستراتيجيات القائمة على الذكاءات المتعددة.

ب) **الضابطة:** تُدرّس الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية وفق كتاب لغتي العربية الرسمي.

ثانياً: المتغير التابع (Dependent Variable): التحصيل الدراسي لتلاميذ الرابع الأساسي في مادة "لغتي العربية".

2-4-3-ضبط المتغيرات (تكافؤ المجموعتين):

لضبط المتغيرات الدخيلة والتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء في تطبيق المعالجة التجريبية، قامت الباحثة بمعالجة بيانات التلاميذ إحصائياً لمتغيرات: (العمر الزمني، التحصيل العام للعام السابق، التحصيل في مادة اللغة العربية للعام السابق، والتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي) باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، حيث حُسبت المتوسطات والانحرافات، واختبار "ت" (t-test) للمجموعتين المستقلتين، وكما يوضحها الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات المطلوبة

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمةT	الدلالة	التفسير
متغير العمر الزمني	التجريبية	27	10.33	7.01	60	0.680	0.499	غير دالة (متكافئة)
	الضابطة	35	10.24	5.89				
التحصيل العلمي للعام السابق	التجريبية	27	534.93	63.66	60	1.317-	0.193	
	الضابطة	35	555.80	60.50				
التحصيل في العربية للعام السابق	التجريبية	27	92.19	11.35	60	0.560-	0.577	غير دالة
	الضابطة	35	93.69	9.72				

التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	التجريبية	27	8.30	2.85	60	0.227	0.821	(متكافئة)
	الضابطة	35	8.09	4.10				

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات التكافؤ عند مستوى (0.05)، لجميع المتغيرات القبلية الأربعة (العمر الزمني، التحصيل العلمي للعام السابق- التحصيل العلمي في مادة اللغة العربية للعام السابق- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي)؛ إذ جاءت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة، ويعزز سلامة الإجراءات التجريبية

3-5-أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد عدد من الأدوات والمتطلبات، والتي تمثّلت في الآتي:

أ. اختبار تحصيلي لمادة لغتي العربية.

ب. المادة التعليمية المصممة وفق الذكاءات المتعددة، وفيما يلي وصف تفصيلي لخطوات إعداد وبناء كلاً منها:

3-5-1-الاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية:

أعدّت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس مستوى التحصيل الدراسي في مادة لغتي العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتكوّن من (20) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد في موضوعات الوحدات المحددة من كتاب لغتي العربية، موزعة على ثلاثة مستويات وفق تصنيف بلوم، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق وفق جدول المواصفات (6):

الجدول (6) مواصفات بناء اختبار تحصيلي لمادة لغتي العربية حسب تصنيف بلوم للأهداف التعليمية

الوحدة	الحصص	الوزن النسبي%	التذكر (31.6%)	الفهم (26.3%)	التطبيق (42.1%)	المجموع
الأولى	8	%30	2 =1.86	2 =1.65	2 =2.49	6
الثانية	10	%37	2 =2.33	2 =1.94	3 =3.11	7
الثالثة	9	%33	2 =2.10	2 =1.75	3 =2.80	7
أرقام الأسئلة	-	-	1، 5، 12، 19، 4، 9	6، 2، 11، 16، 13، 8	3، 10، 7، 15، 20، 14، 18، 17	
مجموع	27	%100	6	6	8	20

يوضح الجدول (6) توزيع أسئلة الاختبار على الوحدات الدراسية ومستويات الأهداف المعرفية التي كانت (20) سؤالًا، فكان منها في مستوى التذكر (6)، وفي الفهم (6)، وفي التطبيق (8) أسئلة.

3-5-1-1-الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

1- صدق الاختبار التحصيلي:

أ. الصدق الظاهري "صدق المحكمين":

ولتحقيق صدق الاختبار والتأكد من مدى مناسبته لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتوافقه مع قائمة الأهداف السلوكية المعتمدة، تم عرضه في صورته الأولية على (10) محكمين، وبناءً على ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار؛ ليصبح بصورته النهائية في (20) فقرة.

ب. معامل سهولة وصعوبة وتمييز فقرات الاختبار التحصيلي

الجدول (7) درجات معامل السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	السهولة	الصعوبة	التمييز	رقم الفقرة	السهولة	الصعوبة	التمييز

0.33	28.6	71.4	11	0.56	48.6	51.4	1
0.44	40	60	12	0.67	20	80	2
0.22	17.1	82.9	13	0.67	20	80	3
0.33	31.4	68.6	14	0.78	25.7	74.3	4
0.89	42.9	57.1	15	0.33	25.7	74.3	5
0.67	54.3	45.7	16	0.56	31.4	68.6	6
0.89	45.7	54.3	17	0.89	45.7	54.3	7
0.78	40	60	18	0.78	28.6	71.4	8
0.67	77.1	22.9	19	0.22	54.3	45.7	9
0.33	51.4	48.6	20	0.67	25.7	74.3	10

*** المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج الإكسل**

يوضح الجدول (7) الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار؛ حيث تراوحت معاملات السهولة بين (22.9–82.9)، والصعوبة بين (20.0–77.1)، بينما تراوحت معاملات التمييز بين (0.22–0.89). وتؤكد النتائج وقوع جميع الفقرات ضمن الحدود المقبولة تربويًا، مما يدل على صلاحية الاختبار وكفاءته القياسية لمحتوى مادة "لغتي العربية."

3-5-1-2-ثبات الاختبار التحصيلي:

حُسب ثبات الاختبار باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" عقب تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (35) تلميذة، وبلغت قيمته (0.84)، وهي قيمة مرتفعة تعكس بدرجة جيدة ثبات أداة القياس.

تعليمات الاختبار وتحديد زمنه:

صيغت تعليمات واضحة ومبسطة لتوجيه التلاميذ نحو طريقة الإجابة. وحُدد زمن الاختبار بالاعتماد على متوسط الزمن المستغرق ميدانياً بين أسرع تلميذ (45 دقيقة) وأطولهم زمناً (68 دقيقة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للزمن (57) دقيقة، واعتمدت الباحثة (60) دقيقة كحد زمني للإجابة.

3-5-1-3-مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي:

لضمان الموضوعية، اعتُمد معيار التقدير بمنح التلميذ درجة واحدة (1) عن كل إجابة صحيحة، وصفر (0) للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

3-5-2-المادة التعليمية المصممة وفق الذكاءات المتعددة:

أعدت الباحثة دليلاً للمعلم وكتيب أنشطة للتلميذ في ضوء (6) ذكاءات: (اللغوي، المنطقي-الرياضي، البصري-المكاني، الجسمي-الحركي، الشخصي-الذاتي، الاجتماعي)، لإعادة بناء ثلاث وحدات دراسية من كتاب لغتي العربية للفصل الأول (بدائع الكون، الأيدي الماهرة، أفراح ومناسبات)، مع تحويل التدريبات الرسمية إلى مهام تعليمية تفاعلية.

3-5-2-1-الصدق الظاهري للمادة التعليمية (صدق المحكمين):

عُرِضت المادة التعليمية في صورتها الأولية على (10) من الأساتذة المحكمين، وأُجريت التعديلات المقترحة في ضوء ملحوظاتهم حتى أصبحت صالحة للتطبيق الميداني.

3-5-2-2-التجربة الاستطلاعية:

طُبِّقت الأدوات استطلاعياً على (35) تلميذة بمدرسة 26 سبتمبر الأساسية للبنات بمديرية الغيضة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، للتحقق من الخصائص السيكومترية وضبط إجراءات التطبيق.

3-5-2-3-المدة الزمنية للتجربة:

استغرق تطبيق التجربة شهراً وأسبوعين في الفترة من 24/ 9/ 2025م إلى 4/ 11/ 2025م، بواقع (27) حصة دراسية لكل مجموعة، وبمدى زمني متساوٍ تماماً بين المجموعتين.

3-6-إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت خطوات التنفيذ الميداني فيما يلي:

1. حصر مجتمع بتلاميذ الرابع الأساسي، واختيار العينة من مدرسة الشهيد أحمد سالم مخبال الأساسية للبنين.
2. استخراج الموافقات الرسمية وتنسيق اللقاءات مع إدارة المدرسة ومعلمات العربية لتوفير متطلبات التطبيق.
3. إعداد أداة القياس (الاختبار التحصيلي) والمادة التعليمية المطورة.
4. جمع البيانات الأولية لضبط التكافؤ (العمر الزمني، درجات التحصيل العام، وفي اللغة العربية للعام السابق).
5. تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على المجموعتين.
6. توزيع التلاميذ عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
7. تدريس المجموعة التجريبية بالمواد المطورة وفق الذكاءات المتعددة، وتدريس الضابطة بالطريقة الاعتيادية عبر الكتاب والدليل الرسميين.
8. تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على المجموعتين لقياس أثر المعالجة.
9. تصحيح الاختبارات وإدخال البيانات لبرنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) لاستخلاص النتائج وتفسيرها والتوصيات.

3-7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج (SPSS) باستخدام الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية :لوصف الأداء.
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة :(Independent Samples T-Test) للمقارنة بين متوسطي درجات التجريبية والضابطة في القياس البعدي والتكافؤ.
- اختبار "ت" للمجموعات المترابطة :(Paired Samples T-Test) للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية.
- معامل ألفا كرونباخ :لحساب ثبات الاختبار.
- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز :للتحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار.
- مربع إيتا :(η^2 - Eta Squared) لحساب حجم أثر المعالجة التجريبية.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها

4-1-نتائج فحص الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية".

وللتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنتائج كما يوضحها الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) نتائج الاختبار (T- Test) للفروق وحجم الأثر بين متوسطي التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	قيمة الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر (η^2)	تقدير حجم الأثر
التجريبية	27	14.67	2.67	60	5.075	0.000	دالة إحصائيًا	0.30	كبير
الضابطة	35	9.83	4.36						

*** قيمة (η^2)= 0.01 (حجم التأثير صغير)، وقيمة (η^2)= 0.06 (حجم التأثير متوسط، قيمة (η^2)= 0.14 (حجم التأثير كبير)**

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين والتجريبية الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح التجريبية؛ بلغت قيمة (T=5.075)، عند مستوى (0.000)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين؛ لصالح التجريبية التي حصلت على متوسط (14.67)، مقارنةً بالضابطة (9.83)، وبحجم تأثير كبير بلغ (η^2= 0.30)، مما يعكس أثراً مرتفعاً لمنهجية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وبناءً عليه، تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة ونصها: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية ولصالح المجموعة التجريبية". وتُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنويع التدريس ومراعاة الفروق الفردية؛ فبينما تقتصر الطرق الاعتيادية على الذكاءين اللغوي والمنطقي، أسهم توظيف المنظمات البصرية، والأنشطة الحركية، والتعلم التعاوني، وتحليل التراكيب اللغوية في توفير بيئة تفاعلية عززت دافعية التلاميذ ورفعت تحصيلهم الدراسي.

2-4-نتائج فحص الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة لغتي العربية".

وللتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Samples T-Test) للمقارنة بين متوسطي التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (9) الآتي:

الجدول (9) نتائج الاختبار (T-Test) ودلالة بين الفروق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة	التفسير	الأثر(η^2)	التقدير
القبلي	27	8.30	2.85	26	12.640-	0.000	دالة إحصائيًا	0.73	كبير جداً
البعدي	27	14.67	2.67						

*** يتم تفسير حجم التأثير قيمة (η^2)= 0.01؛ (صغير)، وقيمة (η^2)= 0.06 (متوسط)، وقيمة (η^2)= 0.14 (كبير)**

توضح نتائج الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي بمتوسط (14.67) بينما جاء القبلي بمتوسط (8.30)، كما بلغت قيمة (T=12.640-)، عند مستوى (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وبحجم تأثير كبير جداً بلغ (η^2= 0.73)، ويعني أن 73% من التحسن والنمو في تحصيل التلاميذ يعود مباشرة إلى فاعلية المعالجة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة المستخدمة، وبناءً على ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.

5-مناقشة النتائج

تُعزى النتيجة الإيجابية للدراسة الحالية- والتي أثبتت تفوق المجموعة التجريبية بمتوسط (14.67) مقابل (9.83) للضابطة في القياس البعدي بحجم أثر كبير (η^2=0.30)، إلى جانب تطور أداء المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي (8.30) والبعدي (14.67) بحجم أثر مرتفع جداً (η^2=0.73)- إلى فاعلية القوة المفهومية والمنهجية القائمة على توظيف الذكاءات الستة (اللغوي، والمنطقي، والبصري، والحركي، والذاتي، والاجتماعي) في إحداث تفاعل نشط مع مادة "لغتي العربية". وتتفق هذه المكتسبات التجريبية الميدانية اتفاقاً تاماً مع الأدبيات اليمنية والعربية والعالمية التي أكدت قدرة التدريس المتمايز القائم على الذكاءات على رفع الكفاءة والتحصيل اللغوي؛ حيث تتطابق النتائج يمنياً مع دراسات (القحفة والفهد، 2018؛ أنعم والعبيدي، 2021؛ المنصوري، 2023)؛ وعربياً مع دراسات (البساطي، 2020؛ Hassan & Ibraheem, 2022؛ تاوتاو، 2025؛ إسماعيل، 2025؛ غبيش وآخرون، 2025؛ الزيودي، 2025؛ الفيصل، 2025؛ الشمري والدولات، 2025؛ السلمي والقرني، 2026؛ غنيم وآخرون، 2026)؛ وعالمياً مع دراسات (Abdi & Rostami, 2012; Utami, 2021; Gebremeskel et al., 2024; Hu & Yuan, 2025; Balaghi et al., 2026; Roohani et al., 2026)؛ إذ أجمعت كافة هذه الأدبيات على أن تنظيم المحتوى اللغوي والأنشطة القائمة على تنوع الذكاءات يُخرج المتعلم من نمط التلقين والمحاكاة التقليدية إلى بيئة تفاعلية تستوعب الفروق الفردية وترفع معدلات التحصيل القرائي والاستيعاب المفهومي. وفي المقابل، تختلف نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع النظرة الأحادية التي أشار إليها (Abu Dharin et al., 2021) والتي ذهبت إلى عدم وجود أثر جوهري منفصل لكل ذكاء على حدة في التحصيل؛ غير أن الدراسة الحالية تتفق مع استنتاجهم الكلي بحسبان أن التأثير التتابعي والتكاملي للذكاءات مجتمعةً هو الذي يُحدث النقلة النوعية في التحصيل الأكاديمي لمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة.

وتستند القوة التفسيرية لارتفاع حجم الأثر المباشر للبرنامج (η^2= 0.73) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة المهرة إلى إسهام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعزيز الدافعية، وتطوير مهارات التفكير العليا، وتحويل المفاهيم القواعدية والبلاغية المجردة إلى ممارسات حركية وبصرية واجتماعية ملموسة؛ وهو ما يعزز الانسجام المنهجي للدراسة الحالية مع أدبيات وبحوث التطبيق والتقييم المتعدد النطاقات. إذ تتوافق هذه النتائج يمنياً مع تحليلات دراسة (الزبيب، 2026) بضرورة تشخيص البروفايلات لرفع التحصيل؛ وعربياً مع نتائج دراسات (الصالحي، 2020؛ العمري وآخرون، 2022؛ غالم وآخرون، 2025؛ حمدو وآخرون، 2026) التي أثبتت أن إعادة تصميم الأدلة والكتب المدرسية بناءً على الأنماط التفاعلية للذكاءات يُعالج الضعف القرائي والكتابي لدى الطلاب في التعليم الأساسي، إلى جانب اتساقها مع دراسات قياس الوعي والتنفيذ الصفائي كدراسات (تزروتي وآياتي، 2021؛ الشبيلية، 2026؛ غيث، 2026)؛ وعالمياً مع الأطُر والنتائج المعززة للدافعية والتفاعل التكيفي المبرهنة في دراسات (Peňalber, 2023; Saadullah et al., 2024; Goyibova et al., 2025; Afroz et al., 2025; Opoku et al., 2025; Sartika et al., 2026; Song, 2026; Goshu & Ridwan, 2026). إذ يُظهر هذا التوافق العريض عبر قواعد البيانات العالمية أن دمج المهام التعاونية والمنظمات البصرية والأنشطة الذاتية داخل غرف الصف لا يقتصر على تحسين مخرجات التعلم الأكاديمي الفوري فحسب، بل يمتد لتوثيق الروابط النفسية والمعرفية للمتعلم مع مادة لغته الأم، وهو ما فسّر القفزة الإحصائية الدالة لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في البيئة التعليمية لمحافظة المهرة.

وعلى الرغم من النجاح الميداني القاطع والتفوق الإحصائي الحاسم لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة في البحث الحالي، فإن مناقشة النتائج في ضوء المراجعات المنهجية والدراسات العالمية البعدية والمسحية توضح وجود تمايزات

وثغرات حذرت منها الأدبيات، مما يضع نتائج الدراسة الحالية في سياق علمي متوازن ودقيق. حيث تتقاطع النتيجة الحالية حذراً مع ما نبهت إليه بعض الدراسات اليمنية القليلة المسحية كدراسة (الشقاقي وآخرون، 2021) حول عوائق التطبيق الميداني وغياب الأدلة التدريبية؛ وما أوضحته المراجعات النقدية والتحليلات المنهجية البعدية العالمية الصارمة كدراسات (Ferrero et al., 2021; Hairudin et al., 2023; Fidelis et al., 2024; Harb et al., 2025; Goyal, 2026; Gebresilase et al., 2026) التي أكدت أن بعض نتائج الذكاءات المتعددة قد تشوبها عيوب منهجية أو تضخم في حجم الأثر المباشر ما لم تُبنَ التدخلات على أدوات تحصيلية مقننة ذات صدق وثبات عالِيَيْن ومعالجات معيارية صارمة، إضافة إلى محاذير عدم التثبت من أثر استدامة التعلم والاحتفاظ طويل الأمد (لأكثر من 4 أسابيع). ومن ثمّ، تُسهم الدراسة الحالية في تقديم دليل تجريبي خالٍ من الانحياز المنهجي، يُثبت عملياً وميدانياً أن التدريس بالذكاءات المتعددة يسهم في تذليل التحديات الميدانية وتحقيق أثر تحصيلي كبير ومباشر في مادة لغتي العربية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

6-استنتاجات الدراسة

1. يُحقق التدريس بـ الذكاءات المتعددة تفوقًا تحصيليًا حاسمًا بمادة لغتي العربية مقارنةً بالطرق التقليدية.
2. يتضاعف الأثر التحصيلي بالاعتماد على نموذج تكاملي يدمج الذكاءات المتعددة الستة معًا.
3. يُسهم تنويع الاستراتيجيات الصفية في معالجة الفروق الفردية ورفع الدافعية والتفاعل لدى التلاميذ.
4. يرتبط نجاح المنهجية بإعادة تصميم محتوى المادة والأنشطة وفق أبعاد الذكاءات المتعددة.
5. يُشكل بناء وتطوير كفايات المعلمين التدريسية المرتكز الأساس للتطبيق الميداني الفعّال للمنهجية.
6. تتأثر البروفايلات السائدة للذكاءات لدى التلاميذ بالمتغيرات الديموغرافية والسياقات البيئية والثقافية المحلية.
7. تتطلب استدامة الأثر التحصيلي دمج استراتيجيات التعلم الذاتي ونظريات الحمل المعرفي الحديثة.
8. يستلزم ضبط النواتج التعليمية توظيف أدوات تقييم معيارية مقننة وخالية من الانحياز المنهجي.

7-التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة الجهات المختصة- كلا فيما يخصه- وتقترح عليهم الآتي:

1. تبنّي تصميم الوحدات المطورة بهذه الدراسة وإعادة بناء منهج لغتي العربية كاملاً وفق للذكاءات المتعددة.
2. توفير بيئات صفية تفاعلية وتجهيزات دراسية ملائمة لتنفيذ أنشطة وأركان الذكاءات المتعددة المتنوعة.
3. اعتماد برامج تدريبية للمعلمين لتزويدهم بكفايات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس وفقا للذكاءات المتعددة.
4. تشخيص أنماط البروفايلات السائدة لدى التلاميذ بداية العام لتقديم أنشطة متمايزة تُراعي فروقهم الفردية.
5. دمج منصات وتطبيقات التعلم التكيفي الذكية الموائمة لأنماط ذكاءات التلاميذ بالمرحلة الأساسية.
6. تطوير بنوك أسئلة واختبارات تحصيلية تقيس مهارات الفهم اللغوي والاستيعاب القرائي بأبعادها المتعددة.
7. إطلاق شراكات بين المدارس وأولياء الأمور لتشخيص وتعزيز أنماط ذكاءات أبنائهم منزلّيًا.
8. **كما تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية لسد الفجوة البحثية وخصوصا تحت العناوين الآتية:**

1) إجراء دراسات مسحية تشخيصية لكشف أنماط الذكاءات السائدة لدى تلاميذ الأساسية بالجمهورية اليمنية.
2) أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في التحصيل والاحتفاظ طويل الأمد بمواد وصفوف دراسية أخرى.
3) فاعلية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي مع الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات اللغوية بالتعليم الأساسي.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. ابن علي، سيد علي. (2024). فلسفة وممارسة التعليم المتمايز: إطار نظري لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة وتعزيز البيئات التعليمية الدامجة. *مجلة قنطار للعلوم الإنسانية والتطبيقية: سلسلة الدراسات التربوية وعلم النفس، 5*(4)، 24–38. https://www.qjhas.com/wp-content/uploads/2025/06/
2. أبو حمد، سيرين فتحي حسن. (2014). *أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم*. (رسالة ماجستير). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=244254
3. أحمد، سناء محمد. (2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ السادس الابتدائي. *المجلة التربوية*، (30)، 83- 144. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=495089
4. ازناد، فاروق سالم.، ومحمد، جميلة علي حسن. (2020). فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الكيمياء لدى طالب الصف الثاني الثانوي. (2023). *مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية، 10*(1)، 127- 145. https://journal.su.edu.ly/index.php/humanities/article/view/945
5. إسماعيل، منى عبد الله. (2025). أثر برنامج وسائط متعددة وفق نظرية الذكاءات المتعددة في مادة علم الأحياء لتنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الإعدادية واتجاههم نحوها. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (131)، 312–332. http://search.mandumah.com/Record/1596182
6. الأمم، زعيم. (2022). *تطوير المواد الدراسية في اللغة العربية على أساس الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الفصل الثاني في المدرسة العالية الإسلامية الحكومية 3باكتبارو* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو، أندونيسيا. http://repository.uin-suska.ac.id/id/eprint/62005
7. أنعم، عبد القوي.، والعبيدي، ندى عبد الله. (2021). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات النقد الأدبي عند طلاب الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، (27)، 111–144. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=293149
8. البساطي، محمود شعبان. (2020). فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة اللغة العربية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(14)، 237–260. https://doi.org/10.21608/JASHT.2020.122075
9. بلحربي، راقية.، وعومارة، نبيلة. (2024). *فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تقليص الفروقات الفردية للطور الأول من التعليم الابتدائي- نموذجًا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف الميلة، الجزائر. http://dspace.centre-univ-mila.dz/jspui/handle/123456789/3789
10. تاوتاو، الشريف. (2025). الذكاءات المتعددة والدافعية في تعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية: دراسة على تلاميذ جزائريين في المرحلة الثانوية. *مجلة ألف للغات والإعلام والمجتمع، 12* (3)، 111–145. http://search.mandumah.com/Record/1640845
11. تزروتي، حفيظة.، وآياتي، أنفال. (2021). تعليم اللغة العربية بين نظرية الذكاءات المتعددة والمقاربة بالكفاءات - الأسس النظرية والمقترحات التطبيقية -. *مجلة الخطاب، 16* (1)، 26–37. https://asjp.cerist.dz/index.php/en/article/268238
12. حمدو، ماهر.، زيد، نسرين.، والكنج، أحمد. (2026). درجة توفر بعض الذكاءات المتعددة (لغوي، رياضي، حركي) في كتاب العربية لغتي للصف الثالث الأساسي. *مجلة جامعة حماة، 8*(3). https://hama-univ.edu.sy/ojs/index.php/huj/article/view/2881
13. خضر، قاسم علي. (2014). *فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، سوريا. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=243470
14. الخفاف، إيمان عباس. (2011). *الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

15. الرشيدي، نواف عزيز. (2011). *تدريس الرياضيات لطلاب الصف التاسع في دولة الكويت باستخدام نمطين من أنماط الذكاءات المتعددة وأثر ذلك في التحصيل والدافعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن. https://books.altafser.com/download_book/24510

16. الزبيب، حليمة عبد الله ناشر. (2026). مستوى الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة "4-6" سنوات بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12*(127)، 160 – 197. https://doi.org/10.35781/1637-000-127-006

17. الزبودي، إيمان محمد. (2025). *الممارسات التربوية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتحسين نواتج تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الموهوبين في الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمدان بن محمد الذكية. https://dapp.orvium.io/deposits/6887100f12ac61fb74959c24/view

18. السلمي، وائل ردة.، والقرني، يعن الله علي. (2026). أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي في مادة "لغتي الخالدة" لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*. https://doi.org/10.56989/benkj.v6i7.1965

19. الشايجي، سعاد عبد الحميد. (2025). أثر التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت. *المجلة التربوية، 39*(156)، 85–127. https://doi.org/10.34120/joe.v39i156.483

20. شبي، إيمان. (2024). الذكاءات المتعددة والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. 9*(1)، 714- 730. https://asjp.cerist.dz/en/article/249141

21. الشقاقي، عبد الله قايد.، البسيوني، محمد سويلم.، ومخلوف، لطفي عمارة. (2021). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 114* (3)، 1213–1260. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1358246

22. الشمري، تركي شافي عبد الله.، والدولات، عدنان سالم فلاح. (2025). أثر التدريس وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. *المجلة التربوية الأردنية، 10*(1ملحق)، 150–172. http://search.mandumah.com/Record/1549657

23. عبدالله، رائدة صبحي.، وأبو سنينة، عودة عبد الجواد. (2023). أثر التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة المؤسسة العربية للعلوم ونشر البحوث، 12* (110)، 19- 42. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D120623

24. عبدالوهاب، صالح شريف.، والحلواني، ولاء فوزي. (2016). فعالية استخدام أنشطة بعض الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. 321- 335. https://asjp.cerist.dz/en/article/37176

25. العمري، مي.، فرحة، فاطمة.، وشعبان، آمنة. (2022). *مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي* (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماة). *مجلة جامعة حماة، 5*(3). https://hama-univ.edu.sy/ojs/index.php/huj/article/view/1126

26. غالم، فاطيمة، بن حامد، حدة، وبن شبيبة، أم السعد. (2025). *علاقة الذكاءات المتعددة بالميول الدراسية والمهنية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط* [مذكرة ماجستير غير منشور]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/40670

27. غبيش، ناصر.، زكي، حنان.، وأبو حرام، شادية. (2025). توظيف الأنشطة المتكاملة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في مرحلة رياض الأطفال لتنمية التفكير الإيجابي والإحساس بجودة الحياة لدى أطفال الروضة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (26)، 401–434. http://search.mandumah.com/Record/1550473

28. غنيم، بنيامين نور الدين.، المرصفي، عزة أحمد.، وحرب، أحمد عبد السلام. (2025). استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الكفاءة اللغوية والوعي ما وراء اللغوي باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى تلاميذ المعاهد الابتدائية الأزهرية النموذجية. *دراسات تربوية ونفسية*، (141)، 407–435. http://search.mandumah.com/Record/1578173

29. غيث، نهى جودة. (2026). *دور مربيات الأطفال في تنمية الذكاءات المتعددة عند طفل الروضة في روضات مديرية تربية الخليل* [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة الخليل. http://dspace.hebron.edu:8080/xmlui/handle/123456789/1682

30. الفنيخ، لمياء سليمان إبراهيم. (2025). نمذجة العلاقات بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية بالقصيم. *مجلة العلوم التربوية، 25*(3)، 185–218. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0248

31. القحفة، أحمد عبد الله.، والفهد، ياسر ناجي. (2018). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن بمديرية السدة. *مجلة الباحث العلمي*، (41)، 61- 84. https://doi.org/10.69844/qpw5ta53

32. مغاوري، أحمد أبو الفتوح. (2014). *استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف وتنمية بعض المواهب الخاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس، مصر. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=206229

33. مغربه، فهد صالح.، والطيب، عبد الجبار. (2018). *الإدارة الصفية الحديثة ومهارات تفعيلها*. (ط3)، مطابع المتفوق. صنعاء.

34. المنصوري، محمد عبد الله. (2023). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة المناهج وطرق التدريس، 2*(5)، 111-130. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R261222

35. موسى، وداع علي. (2013). *أثر تطوير وحدة من مادة الرياضيات للصف الرابع الأساسي وفق نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر على التحصيل الدراسي دراسة شبه تجريبية في مدارس مدينة اللاذقية* [ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية. https://library.alkafeel.net/dic/details/341/

36. الناجم، محمد عبد العزيز. (2016). فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلّم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (16)، 31- 56. https://asjp.cerist.dz/en/article/5354

37. وزارة التربية والتعليم اليمنية. (2012). *دليل المعلم لتدريس كتاب لغتي العربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي*. (ج1).

38. وزارة التربية والتعليم اليمنية. (2020). *كتاب لغتي العربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي*. (ج1).

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Abdi, A., & Rostami, M. (2012). The effect multiple intelligences-based instruction on student's creative thinking ability at 5th grade in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*, 105–108. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.621

2. Abdullah, R. S., & Abu Suneina, A. A. (2023). The effect of multiple-intelligences-based instruction on social studies achievement and the development of critical thinking skills among ninth-grade female students in the United Arab Emirates [In Arabic]. *Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 12*(110), 19–42. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D120623

3. Abu Dharin, A., Budiningsih, C. A., & Nurwangid, M. (2021). The effect of multiple intelligences on student learning achievement of elementary school students in Central Java. *Psychology and Education, 57*(1), 5104-5114. https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1732

4. Afroz, S., Tarafdar, S., Chakma, J., & Ashrafuzzaman, M. (2025). Reimagining personalized learning: A gamified, culturally responsive approach to multiple intelligence assessment through the Buddhimotta app for university students in Bangladesh. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, Article 102296. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102296

5. Al-Basati, M. S. (2020). The effectiveness of using the theory of multiple intelligences in developing achievement and higher-order thinking skills among third-grade elementary students in Arabic language [In Arabic]. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 4*(14), 237–260. https://doi.org/10.21608/JASHT.2020.122075

6. Al-Funikh, L. S. I. (2025). Modeling the relationships among vocational interests, multiple intelligences, and academic achievement among a sample of secondary school female students in Al-Qassim [In Arabic]. *Journal of Educational Sciences, 25*(3), 185–218. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0248
7. Al-Mansouri, M. A. (2023). The effectiveness of a program based on multiple intelligences in developing creative expression skills among gifted secondary school students in the capital city of Sana'a [In Arabic]. *Journal of Curriculum and Teaching Methods, 2*(5), 111–130. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R261222
8. Al-Qahfa, A. A., & Al-Fahd, Y. N. (2018). The effectiveness of using some multiple intelligences strategies in teaching mathematics on the academic achievement of eighth-grade students in Al-Siddah District [In Arabic]. *Scientific Researcher Journal,* (41), 61–84. https://doi.org/10.69844/qpw5ta53
9. Alsalhi, N. R. I. (2020). The representation of multiple intelligences in the science textbook and the extent of awareness of science teachers at the intermediate stage of this theory. *Thinking Skills and Creativity, 38*, Article 100706. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100706
10. Al-Shammari, T. S. A., & Al-Doulat, A. S. F. (2025). The effect of instruction based on the multiple intelligences strategy on improving literary appreciation skills among tenth-grade students in the State of Kuwait [In Arabic]. *Jordanian Educational Journal, 10*(1, Supplement), 150–172. http://search.mandumah.com/Record/1549657
11. Al-Shaqaqi, A. Q., Al-Bassiouni, M. S., & Makhlouf, L. A. (2021). The effectiveness of a program based on multiple intelligences in developing the teaching performance of mathematics teachers at the basic education level in the Republic of Yemen [In Arabic]. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 114*(3), 1213–1260. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1358246
12. Al-Shayji, S. A. (2025). The effect of multiple-intelligences-based instruction on achievement and attitudes toward Islamic education among tenth-grade female secondary school students in the State of Kuwait [In Arabic]. *The Educational Journal, 39*(156), 85–127. https://doi.org/10.34120/joe.v39i156.483
13. Alshebeili, M. S. (2026). The reality of employing the multiple intelligences theory in instruction among female teachers in adult education schools. *Humanities and Educational Sciences Journal, 51*, 367–398. https://doi.org/10.55074/hesj.vi51.1664
14. Alsulami, J. S., & Al-Qarni, Y. A. (2026). The impact of using the multiple intelligences strategy on developing reading comprehension in the "My Eternal Language" subject for the first intermediate grade in the Makkah region. *Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 6*(7). https://doi.org/10.56989/benkj.v6i7.1965
15. Al-Zabib, H. A. N. (2026). The level of multiple intelligences among kindergarten children aged 4–6 years in the capital city of Sana'a [In Arabic]. *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, 12*(127), 160–197. https://doi.org/10.35781/1637-000-127-006
16. Anah. (2023). Teaching Arabic language in light of multiple intelligences: A case study at Malik Ibrahim Junior High School Gresik [Master's thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang]. UIN Malang Repository. *Al-Fakkaar, 4*(2), 92–106. https://doi.org/10.52166/alf.v4i2.4467
17. Birmingham City Council. (2002–2016). *Multiple intelligences (Primary). Birmingham Grid for Learning* (BGfL).
18. Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. *Intelligence, 88*, Article 101566. https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566
19. Fidelis, A., Moreira, A. C., & Vitória, A. (2024). Multiple perspectives of spiritual intelligence: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open, 9*, Article 100879. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100879
20. Gebremeskel, T. A., Bachore, M. M., & Bushisho, E. W. (2024). The effects of multiple intelligence based reading tasks on EFL students reading skills achievements: The case of university students in Ethiopia. *Heliyon, 10*(13), Article e33591. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33591
21. Gebresilase, B. M., Elka, Z. Z., Biramo, Y. B., Dinsa, M. T., & Taddese, E. T. (2026). Emotional intelligence and academic achievement among Ethiopian university students: The mediating role of meta-cognition and moderating role of academic resilience. *Acta Psychologica, 269*, Article 107577. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107577

22. Ghabish, N., Zaki, H., & Abu Haram, S. (2025). Integrating activities in light of the theory of multiple intelligences in kindergarten to develop positive thinking and the sense of quality of life among kindergarten children [In Arabic]. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences,* (26), 401–434. http://search.mandumah.com/Record/1550473
23. Ghalem, F., Ben Hamed, H., & Ben Chabiba, O. S. (2025). *The relationship between multiple intelligences and academic and vocational interests among a sample of fourth-year middle school students* [Unpublished master's thesis, in Arabic]. Kasdi Merbah University of Ouargla. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/40670
24. Goshu, B. S., & Ridwan, M. (2026). Synergizing artificial intelligence and multiple intelligences in project-based learning: A meta-analysis of academic achievement outcomes. *Britain International of Linguistics, Arts and Education, 8*(2), 149–162. https://mail.biarjournal.com/index.php/biolae/article/view/1498
25. Goyal, N. (2026). The interaction effect of multiple intelligence profiles and multimodal instructional design on long-term retention: A quantitative research review. *Asian Journal of Education and Social Studies, 52*(5), 861–877. https://doi.org/10.9734/ajess/2026/v52i53064
26. Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N., & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. *MethodsX, 14*, Article 103163. https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163
27. Hairudin, S. N., Ariffin, K., Ibrahim, M. N. A., De Mello, G., Husin, M. S., Omar, N. H., & Ishak, N. (2023). Effectiveness of integrating multiple intelligence theory in English teaching and learning: A systematic literature review. *Asian Journal of University Education, 19*(4), 717–728. https://doi.org/10.24191/ajue.v19i4.24623
28. Harb, H., El Hajj, M., Alyasin, A., & Nasser, R. (2025). Multiple intelligences theory and educational implications: A critical review. *TEM Journal, 14*(3), 2557–2567. https://doi.org/10.18421/TEM143-58
29. Hassan, H. H. F., & Ibraheem, M. M. M. K. (2022). Using strategies of multiple intelligences among students with and without learning disabilities in mathematics and their impact on academic self-efficacy. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing, 6*(1), 3098-3125. https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/4799/3150
30. Hu, M., & Yuan, B. (2025). Innovations in language teaching methods based on Multiple Intelligences Theory. *International Journal of Educational Curriculum Management and Research, 6*(1), 47–57. https://doi.org/10.38007/IJECMR.2025.060106
31. Ismail, M. A. (2025). The effect of a multimedia program based on the theory of multiple intelligences in biology on developing selected life skills and attitudes toward them among preparatory-stage students [In Arabic]. *Journal of the College of Basic Education*, (131), 312–332. http://search.mandumah.com/Record/1596182
32. Murad, Odeh Suleiman; Al-Kriemeen, Raed Ahmad; Al-Shatarat, Walled Mohammad. (2021). Suggested Educational Program based on the Multiple Intelligences Theory and its Influence in the Development of Communication Skills and Retention of Learning Influence in Kindergartens (KG2). *Multicultural Education*, (7)7, 278- 286, https://doi.org/10.5281/zenodo.5103835
33. Naccache, Hiba; Altae, Mayamin; Al-Own, Fatima Abdulla. (2023). The Effect of the Software Test Survey for Students in Developing the Arabic Language Skills of Third- Grade Students in Qatar. *Journal of Educational Technology*, (1)52, 117- 140. https://doi.org/10.1177/00472395231180551
34. Opoku, E., Owusu, D., Arthur, F., Salifu, I., Quayson, E., Boateng, E., Gyedu, F. O., Asare-Bediako, S., Attom, E. R., Tetteh, S. A., Nortey, S. A., & Ameen, A. (2025). Profiling students' multiple intelligences approach in the learning of economics in a Ghanaian University. *Discover Education, 4*, Article 251. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00251-x
35. Peňalber, M. D. (2023). The practice of Gardner's multiple intelligences theory in the classroom. Journal for Educators, *Teachers and Trainers, 14*(4), 62–74. https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.04.006
36. Rabbani, A. R. (2025). *Analysis of Arabic language teaching methods at Muhammadiyah Karangkajen Junior High School Yogyakarta based on multiple intelligences theory* [Undergraduate thesis, Universitas Darussalam Gontor]. UNIDA Gontor Repository. https://repo.unida.gontor.ac.id/8032 /
37. Ritonga, A., Rahmat Raja, & Ahmad Zaky. (2025). Arabic language teaching strategies using Munif Chatib's multiple intelligences theory. *Tatsqifiy: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 6*(2), 93–106. https://doi.org/10.30997/tjpba.v6i2.19683

38. Roohani, A., Mirzaei, A., & Poorzangeneh, M. (2026). Effect of multiple intelligences-based reading instruction on EFL learners' reading comprehension and critical thinking skills. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 18*(1), 167–200. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijal.18.1.167
39. Saadullah, S. M., Ammar, S., & Alazzani, A. (2024). Exploring verbal, interpersonal, and visual intelligences in accounting education: Effects on student learning and performance. *Journal of Accounting Education, 68,* Article 100917. https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2024.100917
40. Sartika, Dewi. (2026). *Implementasi pembelajaran maharah kalam berbasis model kecerdasan majemuk di Markaz Arabiyah Pare Kediri* [Undergraduate thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang]. http://etheses.uin-malang.ac.id/id/eprint/85302
41. Shabi, I. (2024). Multiple intelligences and modern strategies for teaching them [In Arabic]. *Journal of Studies in the Psychology of Deviance, 9*(1), 714–730. https://asjp.cerist.dz/en/article/249141
42. Song, S. (2026). Construction of a differentiated English evaluation system based on the theory of multiple intelligence. *International Journal of Knowledge Management, 22*(1), Article 398362. https://doi.org/10.4018/IJKM.398362
43. Taoutaou, A. (2025). Multiple intelligences and motivation in learning Spanish as a foreign language: A study of Algerian secondary school students [In Arabic]. *Alif Journal of Languages, Media, and Society, 12*(3), 111–145. http://search.mandumah.com/Record/1640845
44. Utami, Y. P. (2021). Multiple intelligences: Does it offer a new assistance in encouraging students' reading comprehension skill? In Proceedings of the International Conference on Culture Heritage, *Education, Sustainable Tourism, and Innovation Technologies – CESIT*, 243–248. SciTePress. https://doi.org/10.5220/0010306902430248

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.	مساهمة الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 131-156
تاريخ الاستلام: 2026/08/02 القبول: 2026/09/03
النشر: 2026/09/05

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 131-156
Copyright License

التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن و أثره في بناء المعنى: دراسة لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه [1]

Integrated Steering of Qur'anic Readings in Surah Ar-Rahman and Its Impact on Meaning Construction: A Multi-faceted Linguistic-Contextual Study [2]

أ.صالحة غائث المطيري
باحثة بالماجستير|| تخصص لغويات || قسم اللغة العربية/
كلية الآداب والعلوم الإنسانية || جامعة طيبة|| السعودية

Ms. Saleha Ghaith Al-Mutairi
MA Student in Linguistics || Department of Arabic Language/
College of Arts and Humanities || Taibah University || KSA

Email: Alsoo12345@outlook.sa || Orcid: https://orcid.org/0009-0000-7532-8711 || Mobile: 00966 531230722

المستخلص: تستهدف هذه الدراسة كشف أثر التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية المتواترة والشاذة في بناء المعنى وتشكُّل البنية الدلالية لسورة الرحمن، من خلال تحليل لغوي سياقي متعدد الأَوْجُه. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن لاستقراء المادة النقلية والتوجيهات النحوية والصرفية والصوتية في أكثر من (40) مرجعاً، إضافة إلى سبعة مصادر أصيلة، شملت: معاني القرآن للفراء، والحجة للفارسي، والمحتسب لابن جني، والكشف لمكي بن أبي طالب، والبحر المحيط لأبي حيان، وتفسير القرطبي، وفتح القدير للشوكاني. وتكونت الدراسة من مبحثين رئيسين؛ تضمن الأول: الإطار المفاهيمي والعلمي للقراءات ومصادرها وأهميتها وتوجيهها لبناء المعنى، فيما تناول الثاني: أثر التوجيه المتكامل متعدد الأَوْجُه للقراءات القرآنية في سورة الرحمن في بناء المعنى، وتضمن سبعة مطالب استوعبت أبرز الشواهد القرائية وتوجيهاتها. وكشفت النتائج أن التحولات التركيبية (كالتداول بين البناء للفاعل والبناء للمجهول، والتنقل بين الرفع والنصب والجر، وتنوع الصيغ الصرفية) تسهم في توسيع الآفاق التفسيرية، وإبراز الحيوية التعبيرية للظاهرة القرائية. كما يُسهم التكامل بين أَوْجُه التوجيه اللغوي والسياقي في تعميق الوحدة الموضوعية للسورة، ويربط بين تقرير النعم الإلهية وتجسيد مشاهد الجزاء. وخلصت الدراسة إلى أن التنوع القراءاتي ليس مجرد اختلاف أداءٍ صوتي، بل هو مكنوز دلالي وتركيب بلاغي معجز يتكامل لإثراء السياق القرآني.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، سورة الرحمن، التوجيه اللغوي، السياق القرآني، بناء المعنى، التعدد الدلالي.

Abstract: This study aims to reveal the impact of the integrated steering of mutawatir and anomalous Qur'anic readings on meaning construction and the formation of the semantic structure of Surah Ar-Rahman, through a multi-faceted linguistic-contextual analysis. The research adopted a descriptive-analytical comparative approach to extrapolate textual evidence and grammatical, morphological, and phonetic steerings across more than (40) references, alongside seven primary sources, including: Ma'ani al-Qur'an by al-Farra', Al-Hujjah by al-Farisi, Al-Muhtasab by Ibn Jinni, Al-Kashf by Makki ibn Abi Talib, Al-Bahr al-Muhit by Abu Hayyan, Tafsir al-Qurtubi, and Fath al-Qadir by al-Shawkani. The study comprised two main sections: the first covered the conceptual and scientific framework of readings, their sources, significance, and steering for meaning construction; the second examined the impact of multi-faceted integrated steering of Qur'anic readings in Surah Ar-Rahman on meaning construction across seven sub-sections encompassing prominent reading evidences and steerings. Findings revealed that structural shifts (such as alternating between active and passive voices, shifting among nominative, accusative, and genitive cases, and diversifying morphological forms) expand interpretive horizons and highlight the expressional dynamism of the reading phenomenon. Furthermore, the integration among linguistic and contextual steering facets deepens the thematic unity of the Surah, connecting the affirmation of divine blessings with the vivid depiction of recompense scenes. The study concluded that reading diversity is not merely acoustic variation, but rather a semantic treasure and an inimitably miraculous rhetorical structure that integrates to enrich the Qur'anic context.

Keywords: Qur'anic Readings, Surah Ar-Rahman, Linguistic Steering, Qur'anic Context, Meaning Construction, Semantic Plurality.

[1]-**التوثيق للاقتباس (APA)**: المطيري، صالحة غائث. (2026). التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن وأثره في بناء المعنى: دراسة لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 131-156. https://doi.org/10.56793/pcra2213306

[2]-**Citation in APA format**: Al-Mutairi, S. G. (2026). Integrated Steering of Qur'anic Readings in Surah Ar-Rahman and Its Impact on Meaning Construction: A Multi-faceted Linguistic-Contextual Study, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 131–156. https://doi.org/10.56793/pcra2213306

1-المقدمة/Introduction

يُمثّل النص القرآني بأبعاده اللسانية وحمولاته البلاغية ذروة التفاعل بين البنية اللغوية وبناء المعنى؛ حيث يتكامل الصوت والتركيب والدلالة في منظومة بيانية واحدة تُبرز إعجاز الخطاب القرآني وتعدّد أوجه تفسيره. وقد اتجهت الأدبيات القرآنية المعاصرة نحو تقصي أثر الظواهر الصوتية والتركيبية والسياقية في تعزيز الاستيعاب الدلالي، وتحديد دور الإيقاع وتكرار الفواصل والبنى الأسلوبية في رسم الصور الفنية وتثبيت المقاصد الكلية للآيات (شلش، 2020؛ تواتي، 2020؛ هاشمي أمجد وآخرون، 2023؛ أحمد، 2025؛ Khalil, 2025). ومع ذلك، تواجه هذه التوجهات التحليلية تحديات منهجية وبنيوية؛ تتمثل في نزوع كثير من المعالجات الأكاديمية نحو التفكيك الأحادي للأَوْجُه اللغوية، والتخوف من إغفال التكامل بين آليات التحليل الأسلوبي الحديث وضوابط التوجيه التراثية المقررة (عسيري، 2021؛ زاهية وبالأشهر، 2025؛ أبو سرويل وعامر، 2026؛ دريني والعمري، 2026؛ الشهري والرزقي، 2026). ولتجاوز هذه العقبات، تؤكد الدراسات المتخصصة متطلبات حاسمة؛ أبرزها تبني أُطُر تحليلية تُعنى بالتبادل الصرفي وتنوع الوجوه الإعرابية، والاستفادة من النماذج التفسيرية والسياقية الشاملة للربط بين تعدد القراءات وبناء المعنى التكاملي لمنع التضاد وتأكيد اتساق النص (القرني، 2023؛ Bekhet, 2024؛ Al-Hamed, 2026؛ Halil, 2026؛ Safi, 2026).

وخدمة للعربية والدراسات التفسيرية، حظي التوجيه النحوي والدلالي للقراءات باهتمام متزايد بوصفه مدخلاً لفك مشكلات التراكيب، وتأصيل القواعد، واستخراج الدلالات المكنونة في أمهات كتب التفسير والمعاجم العلمية؛ فأكدت الدراسات أثر التوجيه القرائي في إثراء البناء التركيبي، وتوسيع معاني الآيات، وانسجام الربط بين مقاطع السور (عبد الهادي، 2022؛ عرمان والنصيرات، 2022؛ سليم وآخرون، 2022 ,.Saleem et al؛ الحربي، 2023؛ المهنا، 2023). إلا أن التطبيق التحليلي واجه معوقات وتحديات؛ أهمها غلبة التطبيقات الجزئية، أو الاقتصار على حشد الآراء الإعرابية والمواقف النحوية دون ربطها بالتأثير السياقي والدلالي الكلي للخطاب (الزبيدي، 2024؛ عبد العظيم، 2024؛ القرني، 2022؛ الصبّة، 2024؛ الشمروك والعواضي، 2024). وقد حثت الأبحاث على استيفاء متطلبات التفعيل التأصيلي والمنهجي عبر مراجعة الرصيد المروي عن التابعين وعلماء اللغة، واستثمار منهجيات الربط المعجمي والتفسيري في إبراز الوحدة الموضوعية للبناء القرآني (أحمد والرضى، 2023؛ حبيلة، 2024؛ سليم، 2024؛ اللهيبي، 2024؛ علي، 2026).

وفي إطار السعي التأصيلي لتكامل العلوم القرآنية واللغوية، بذل الباحثون جهودًا استقرائية للوقوف على مناهج المفسرين والقراء في التعليل والتوجيه؛ فأثبتت الدراسات أثر المرويات التفسيرية والقرائية في ثراء الفهم اللغوي واستنباط الأحكام والمعاني (الرشيدي، 2022؛ الشمري، 2024؛ الدوبي، 2025؛ الجدعاني، 2025؛ رحمن وعباس، 2025؛ Al-Namarneh, 2025؛ Farag & Alsaied, 2025). غير أن دراسة قراءات سورة "الرحمن" تحديدًا كشفت عن فجوة بحثية ملحة تتمثل في غلبة المعالجات أحاديّة المستوى (إما الصوتية بمفردها، أو النحوية فقط، أو الدلالية بمعزل عن الأثر الصوتي) (تواتي، 2020؛ عبد الهادي، 2022؛ محمد، 2023؛ أحمد، 2025)؛ مما يبرز الحاجة المنهجية المباشرة إلى تقديم نموذج توجيهي متكامل متعدد الأَوْجُه؛ يجمع بين البعد الصوتي والتركيبي والدلالي والسياقي في توجيه قراءات سورة الرحمن، وبيان أثر ذلك التعدد القرائي في بناء المعنى الكلي وتجلية الجماليات البيانية للسورة.

1-2-مشكلة الدراسة (Statement of the Problem):

تكمن مشكلة الدراسة في وجود فجوة منهجية وتحليلية في معالجة القراءات القرآنية بسورة الرحمن؛ إذ كشفت المراجعة للدراسات السابقة عن غلبة "المعالجات الأحاديّة" أو الجزئية التي تفصل بين الأَوْجُه اللغوية. فقد اتجهت أبحاث سابقة إلى فحص البنية الصوتية والإيقاعية بمعزل عن الأبنية النحوية (تواتي، 2020؛ شلش، 2020)، أو ركزت

على التوجيه النحوي والصرفي كأحكام إعرابية متفرقة دون ربطها بالأثر الدلالي الكلي (عبد الهادي، 2022)، أو اقتصرت على فحص التكرار والأبعاد الدلالية مجردة عن أثر الاختلاف القرائي اللفظي (محمد، 2023؛ خليل، 2025).

وترتب على هذا التجزؤ التحليلي قصورٌ في توضيح المعنى التكاملي لعروس القرآن؛ حيث تُعامل القراءات في كثير من الأحيان بوصفها وجوهًا لغوية متنافسة أو ظواهر مستقلة، بدلًا من النظر إليها بوصفها شبكةً لسانية متفاعلة يُسهم فيها الصوت مع التركيب مع السياق في تشكيل الدلالة الكلية للسورة. وتتحدد المشكلة إجرائيًا في: كيف يُمكن لبناء نموذج سياقي "متكامل متعدد الأَوْجُه" (صوتي، تركيبي، دلالي، سياقي) في توجيه قراءات سورة الرحمن أن يكشف عن اتساق النص، ويُبرز جودة البناء المعنوي والإعجاز البياني للسورة دون تضاد أو تفكيك؟

1-3-أسئلة الدراسة (Research Questions):

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: "ما أثر التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن في بناء المعنى وفق مدخل لغوي سياقي متعدد الأَوْجُه؟"، وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. كيف تتفاعل أَوْجُه التوجيه المختلفة لإنتاج المعنى القرآني في سورة الرحمن؟
2. كيف يُثري التوجيه التركيبي والنحوي والصرفي للقراءات في سورة الرحمن العلاقات الإسنادية وتنسيق المباني؟
3. ما دور التوجيه الدلالي والسياقي للقراءات في تحقيق الاتساق النصي وبناء المعنى الكلي لسورة الرحمن؟

1-4-أهداف الدراسة (Research Objectives)

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي: الكشف عن أثر التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية في سورة الرحمن في بناء المعنى عبر تطبيق منهج تحليلي سياقي متعدد الأَوْجُه، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية الآتية:

1. بيان كيفية تفاعل أَوْجُه التوجيه المختلفة لإنتاج المعنى القرآني في سورة الرحمن.
2. كشف أثر التوجيه التركيبي (نحوي، صرفي) للقراءات في سورة الرحمن في تنويع الدلالات وتماسك البنية التركيبية.
3. بيان أثر التوجيه الدلالي والسياقي في توثيق الاتساق النصي وتكامل المعنى الكلي لآيات سورة الرحمن.

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

تستمد الدراسة أهميتها من مساهمتها المزدوجة على المستويين النظري والتطبيقي:

- **الأهمية النظرية والعلمية (Theoretical Significance):**

- تُسهم الدراسة في تأصيل مفهوم التوجيه المتكامل كمدخل لغوي سياقي يتجاوز الرؤى الأحادية التقليدية، ويجمع بين أصول التوجيه التراثي ونظريات التحليل اللساني الحديث.
- إثراء المكتبة القرآنية واللغوية بإضافة علمية نوعية للدرس القرآني عبر تنمية الأدبيات المتعلقة بالبناء الدلالي لسورة الرحمن، وبيان انسجام القراءات القرآنية مع المقاصد الكلية للسورة.

- **الأهمية العملية والتطبيقية (Practical & Applied Significance):**

- توفر للباحثين والمشرفين في أصول الدين واللغة العربية أنموذجًا إجرائيًا لمعالجة القراءات القرآنية في سور أخرى بناءً على التحليل متعدد الأَوْجُه.
- تُسهم نتائج الدراسة في تزويد المفسرين وعلماء معاني القرآن بأدوات تحليلية دقيقة تُساعد في ترجيح الأوجه الدلالية وتوضيح المعاني دون الوقوع في التضاد.

- ستفيد في بناء وحدات تعليمية ومفردات دراسية لطلاب الدراسات العليا تُنمي لديهم مهارات التفكير النقدي والتحليل اللغوي الشامل للنص القرآني.
- ترفد المعاجم البلاغية والدلالية بتحليل تطبيقي يوضح التفاعل بين الصوت والتركيب والسياق في بناء المعنى.

1-6-حدود الدراسة (Delimitations of the Study)

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: التوجيه المتكامل للقراءات القرآنية (المتواترة والشاذة الموجهة لغويًا عبر الأَوْجُه الأربعة: (الصوتي، التركيبي النحوي والصرفي، الدلالي، والسياقي).
- **الحدود العينية والنصية**: تتحدد الدراسة حصريًا بالنص القرآني المتمثل في سورة الرحمن.
- **الحدود الزمانية والتراثية**: استقراء الآراء والوجوه القرائية والتوجيهية الواردة في أمهات كتب القراءات والتفسير والتوجيه التراثية، مع التركيز على الأدبيات والدراسات اللغوية والسياقية الصادرة في الفترة (2020-2026).

2-الدراسات السابقة

تتناول الباحثة الدراسات السابقة وعددها (40) دراسة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم؛ وفقا للمحاور الآتية:

2-1-دراسات تناولت التوجيه الصوتي والإيقاعي والجماليات البلاغية والبنية التصويرية:

فحصت أبحاث هذا المحور أثر الجوانب الصوتية، والإيقاع الموسيقي، والتناسب البلاغي، والتصوير الفني، وتكرار الفواصل في توجيه المعنى، وجاء تنظيمها من الأحدث إلى الأقدم؛ ففي الدراسات الخاصة بسورة الرحمن كشف خليل (Khalil, 2025) في العراق عبر المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي عن دور التكرار بأَوْجُهه الثلاثة في إبراز النعم وعرض المتقابلات، وحلّلت دراسة أحمد (2025) بالأردن بالمنهج الوصفي التحليلي البنية الصوتية للسورة، مؤكدة دور التناسب الصوتي في تثبيت الإحساس بالنعم، فيما سلطت دراسة هاشمي أمجد وآخرين (2023) بإيران الضوء على الأبعاد الجمالية والتصويرية بالمنهج الوصفي التحليلي المكتبي لإثبات وظائف الصور الفنية، وبيّن شلش (2020) في العراق بالمنهج الوصفي التحليلي أثر التباين الصوتي وتكرار الفواصل في إحداث الإيقاع، وأثبتت دراسة تواتي (2020) بالجزائر بالمنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي الإحصائي هيمنة المقطع القصير المفتوح (71.77%) والفتحة الممدودة (81.86%) وفواصل النون (88.71%) في تحقيق التنغيم وتوجيه المعنى. ومن جهة أخرى؛ أصّلت دراستا دريني والعمري (2026)، والشهري والرزقي (2026) في السعودية بالمنهج الاستقرائي التحليلي تطبيقات الواحدي في التفسير البسيط، مبينتين مرتكزات توجيهه في تقريب المعنى ودفع التعارض، وأظهرت دراسة أبو سرويل وعامر (2026) في ليبيا بالمنهج التحليلي الاستقرائي عناية العليمي بالتوجيه الصوتي في فتح الرحمن، فيما أوضحت دراسة زاهية وبالأشهر (2025) في ليبيا بالمنهج ذاته دور التوجيه اللغوي والبلاغي والعقدي في فهم النص وإعجازه، وأخيرًا كشفت دراسة عسيري (2021) في السعودية بالمنهج التاريخي الاستقرائي التحليلي عن أساليب ابن جني في حل مشكل الشواذ في المحتسب.

2-2-دراسات تناولت التوجيه التركيبي والنحوي والصرفي للقراءات القرآنية

تناولت دراسات المحور توظيف القواعد النحوية والصرفية والأبنية الإعرابية في توجيه الخلاف القرائي؛ إذ كشفت دراسة الحامد (Al-Hamed, 2026) في السعودية بالمنهج الصرفي الدلالي عن أثر دلالي للتبادل بين صيغ الإفراد والجمع مرونةً ودقةً، فيما أثبتت دراسة بخيت (Bekhet, 2024) بماليزيا بآليات إحصائية وصفية تحليلية دور اختلاف

الوجه الإعرابي والصرفي في تقوية معاني الأفعال والحروف في فتح البيان، وتوصلت دراسة عبد العظيم (2024) بمصر بمنهج وصفي تحليلي إلى مساهمة التوجيه النحوي لآيات الأخلاق في توسيع المعنى، وأظهرت عبد الهادي (2022) في العراق بالمنهج ذاته دور قراءات سورة الرحمن كأصل استدلالي لتأصيل القواعد وتعدد وجوه الإعراب. فيما حلّلت دراسة الزبيدي (2024) بمصر بالمنهج التحليلي الاستقرائي تفرد توجيهات أبي معشر الطبري بـ الحجج، وبيّنت دراسة الحربي (2023) بمصر بالمنهج التحليلي عناية ابن هشام باستثمار الشواذ بتخليص الشواهد، واستكملتها دراسة المهنا (2023) بمصر بالمنهج الاستقرائي التحليلي بإثبات ترجيح ابن هشام بين المعنى والإعراب/مختصر التذكرة، واستخلصت دراسة القرني (2023) في ليبيا بالمنهج الوصفي التحليلي ضوابط توجيه الشواذ عند الأزهري بـ/تهذيب اللغة، وكشفت دراسة ابن مايابي (2022) في السعودية بالمنهج الاستقرائي التحليلي؛ تنوع اختيارات أبي عمرو البصري ومواقف العلماء منها بكتاب المحتسب، وأخيرًا أكدت دراسة سليم وآخرون (Saleem et al., 2022) بباكستان بالمنهج الوصفي التاريخي دور القراءات في استحداث القواعد النحوية وإجازة الوجوه الإعرابية لتوجيه المعنى.

2-3-دراسات تناولت التوجيه الدلالي والسياقي وتكامل بناء المعنى:

ركزت دراسات المحور على فحص الصلة بين القراءات والسياق المقالي والحالي، والدور الدلالي للتوجيه في تحقيق التماسك النصي والاتساق المعنوي؛ حيث أثبتت دراسة صافي (Safi, 2026) بالولايات المتحدة بالمنهج الاستقرائي التحليلي المقارن للنصوص والقواعد المقاصدية أن التوجيه المتكامل للقراءات يمنع التضاد ويُسهم في بناء دلالات المعنى الكلي، وبيّن خليل (Halil, 2026) بالمنهج الوصفي التحليلي دور السياق المقالي والحالي في تحديد معاني القراءات، وبرهنت دراسة علي (2026) في العراق بالمنهج التحليلي على استثمار التعدد القرائي كمصدر للتحليل التفسيري في سورة الرحمن، واقترحت دراسة حبيلة (2024) بالجزائر بالمنهج التحليلي المعجمي داعيةً إلى توجيه القراءات بناءً على أصولها المعجمية ومراعاة سياقها النصي، وأبرزت دراسة الصبّة (2024) بالمنهج الاستقرائي التحليلي التكاملي قيمة الأوجه المنقولة بـ"جمهرة اللغة" في خدمة السياق، وأكّدت دراسة الشمروك والعواضي (2024) بالمنهج الاستقرائي التحليلي أثر اختلاف القراءات بتفسير النيسابوري في إثراء التنوع اللفظي والإعجاز البياني، وخلُصت محمد (2023) في العراق بالاستقراء والتحليل الدلالي لسورة الرحمن إلى أن تغير البنية الصرفية بالقراءة يؤدي لتنوع الدلالة، وأوضحت دراسة أحمد والرضى (2023) بالسودان بالمنهج الاستقرائي الاستنباطي أن الاختلاف القرائي اختلاف تنوع يُعامل كآية مستقلة تفسيريًا، وبيّنت دراسة عرمان والنصيرات (2022) بالأردن بالمنهج الاستقرائي التحليلي دور التوجيه القرائي في الربط الانسجامي لبناء الوحدة الموضوعية بسورة المنافقين، وأخيرًا تتبعت دراسة القرني (2022) في العراق بالمنهج الوصفي التحليلي المعجمي منهج ابن منظور في لسان العرب في بيان الأثر التفسيري والدلالي لتوجيه الشواذ.

2-4-دراسات تناولت المناهج التراثية والتأصيلية في توجيه القراءات القرآنية ومرويات الصحابة والتابعين

تؤصل دراسات هذا المحور لعلم التوجيه؛ إذ بيّنت مناهج المفسرين والقراء وحصرت مرويات التابعين؛ فأصّلت دراسة النمارنة (Al-Namarneh, 2025) بالأردن- بمنهج وصفي تحليلي تاريخي- مفهوم علم التوجيه ونشأته بصفته علمًا مستقلًا يربط النحو باللغة والتفسير. وأكدت دراسة فرج والسعيد (Farag & Alsaied, 2025) التكامل بين الرواية والدراية عند القسطلاني في لطائف الإشارات بالمنهج الاستقرائي التحليلي. وبيّنت دراسات الجدعاني (2025) في اليمن، ورحمن وعباس (2025) في العراق، والشمري (2024) في السعودية مناهج الداني في جامع البيان، والكرماني في لباب التفسير، والكازروني في الصراط المستقيم؛ إذ كشفت المناهج الاستقرائية والتحليلية لتلك الدراسات عن تنوع

التوجيه بين الرواية والسياق والتعليل اللغوي والتفسيري للأوجه المتواترة والشواذ دون مفاضلة أو إغراق نحوي. وفي جانب اللغويين والأعلام، استعرضت دراسة سليم (2024) في العراق اختيار القراءات وتوجيهها عند الكوراني في غاية الأماني بالمنهج الاستقرائي التحليلي، فيما جمعت دراسة الدو (2024) في السعودية آراء ابن عثيمين موضحة اعتماده المتواتر أصلًا تفسيريًا. وفي مرويات التابعين، حصرت ووجهت دراستا الدوبي (2025) في اليمن والرشيدي (2022) في السعودية قراءات يحيى بن وثاب من المصحف كاملًا بالمنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي، مؤكدتين موافقتها للعربية والرسم وثراءها التفسيري والنحوي. وأخيرًا، وجهت دراسة اللهيبي (2024) في اليمن (18) قراءة عن نعيم بن ميسرة الرازي (المائدة-التوبة) بالمنهج الوصفي التحليلي، مؤكدة أهمية توجيه مرويات التابعين لغويًا ومعنويًا.

2-5-التعليق العام على الدراسات السابقة (General Commentary)

بعد هذا العرض التحليلي والمصنف للدراسات السابقة الـ (40)، يُمكن تقديم التعقيب المنهجي والتأطيري في النقاط التخصصية الآتية:

2-5-1-جوانب التشابه (Points of Similarity):

- **الاتفاق المنهجي**: اتفقت غالبية الدراسات مثل (أحمد، 2025؛ عبد الهادي، 2022؛ محمد، 2023؛ تواتي، 2020) مع الدراسة الحالية في الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي للتحليل الأسلوبي واللغوي.
- **التركيز النصي**: التقت الدراسات مع الحالية في اتخاذ النص القرآني مادة أساسية للتحليل، والاعتماد على كتب التوجيه والأمهات التراثية (كالمحتسب لابن جني، وجامع البيان للداني، والتفسير البسيط للواحدي) كمراجع رئيسة.
- **الغايات المعرفية**: اشتركت الدراسات في السعي لإثبات أن اختلاف القراءات القرآنية (المتواترة والشاذة) ليس اختلاف تضاد بل هو اختلاف تنوع وثراء يخدم المعنى التفسيري والإعجاز البياني.

2-5-2-جوانب الاختلاف (Points of Difference):

- **نطاق التطبيق والسور**: تناولت بعض الدراسات سورًا ومقاطع قرآنية مختلفة (كسورة المنافقين عند عرمان والنصيرات 2022، والدخان عند بخيت 2024، وآل عمران عند علي 2026)، في حين تختص الحالية بسورة الرحمن.
- **أحاديّة المستوى**: ركزت الشريحة الكبرى من الدراسات على مستوى لغوي واحد أو مستويين كحد أقصى؛ فمنها ما اقتصر على التوجيه النحوي فقط كدراستي (عبد الهادي 2022؛ الزبيدي 2024)، أو التوجيه الصوتي والإيقاعي فقط (تواتي 2020؛ وأبو سرويل وعامر 2026)، أو البعد الدلالي والتكرار (خليل 2025؛ ومحمد 2023).

2-5-3-الفجوة البحثية (Research Gap):

تتجلى الفجوة البحثية المباشرة في النقص الواضح في الدراسات الأكاديمية التجميعية التي تتبنى مدخلًا متكاملًا متعدد الأَوْجُه يربط بين خصائص البنية الصوتية، والتراكيب النحوية والصرفية، والدلالات السياقية والتداولية في توجيه القراءات القرآنية وتأثيرها في بناء المعنى داخل سورة واحدة تامة ومحددة كسورة الرحمن. بالرغم من وجود دراسات تناولت سورة الرحمن صراحة، إلا أنها جاءت إما مجزأة في الصوت (تواتي، 2020؛ شلش، 2020)، أو مقصورة على النحو (عبد الهادي، 2022)، أو الدلالة والتكرار (محمد، 2023؛ خليل، 2025)، دون إيجاد نموذج يربط بين جميع الأبعاد تحت مظلة التوجيه المتكامل.

3-5-4-ما تمتاز به الدراسة الحالية وتتفرد فيه (Distinctive Value):

تستمد الدراسة الحالية تميزها وتفردها المنهجي من خلال ما يلي:

- **شمول وتكامل الأبعاد:** تُقدم نموذجًا تحليليًا شاملًا يجمع بين الأَوْجُه (الصوتية، النحوية/الصرفية، الدلالية، والسياقية) في توجيه قراءات سورة الرحمن، مما يمنع التضاد ويكشف عن تماسك المعنى البنائي.
- **الربط بين الأصالة والمعاصرة:** تزاوج الدراسة بين توجيهات أئمة التوجيه التراثيين (كالفراء، الفارسي، مكي، ابن جني، والشوكاني) وبين المناهج الأسلوبية والسياقية الحديثة.
- **التطبيق الحصري المتكامل على سورة الرحمن:** تملأ الدراسة الفجوة الخاصة بسورة الرحمن تحديدًا، وذلك عبر تقديم قراءة سياقية متعددة الأَوْجُه تُبرز أثر القراءات في تشكيل المعنى التكريمي والبياني في عروس القرآن.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها (Research Methodology and Procedures)

3-1-منهج الدراسة (Research Approach & Methodology)

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach) المدعوم بمنهج التحليل النصي السياقي (Contextual Textual Analysis) والمنهج المقارن التكاملي (Comparative Integrative Approach):

- **المنهج الوصفي الاستقرائي:** لرصد وحصر جميع القراءات القرآنية (المتواترة والشاذة الموجهة لغويًا) الواردة في سورة الرحمن، وتتبع الآراء النحوية والصرفية والدلالية والتفسيرية المتعلقة بها في أمهات كتب التوجيه والتفسير (كالمحتسب لابن جني، والجامع لأحكام القرآن للقرطبي، وفتح القدير للشوكاني وغيرها).
- **المنهج التحليلي السياقي متعدد الأَوْجُه:** لتفكيك المادة القرائية وتوجيهها عبر أربعة أَوْجُه لسانية متفاعلة (صوتية، تركيبية، دلالية، سياقية)، وبيان كيفية تشكل المعنى البنائي للنص القرآني في ضوء سياقه دون تجزئة.
- **المنهج المقارن التكاملي:** للمقارنة بين التوجيهات اللغوية المختلفة للوجه القرائي الواحد، وتكاملها لمنع التضاد الدلالي وإثراء المقصد البياني لسورة الرحمن.

3-2-مجتمع الدراسة وعينتها (Population and Study Sample):

- **مجتمع الدراسة:** يمثل مجتمع الدراسة الكلي القراءات القرآنية وتوجيهاتها اللغوية في السور القرآنية.
- **عينة الدراسة النصية (Textual Sample):** تتحدد العينة بطريقة قصدية حصرية (Purposive Comprehensive Sample) متمثلة في جميع القراءات القرآنية الواردة في سورة الرحمن (وآياتها 78 آية)، سواء أكانت قراءات متواترة من السبع والعشر، أم قراءات شاذة حظيت بتوجيه لغوي ونحوي في كتب الاحتجاج القرائي.

3-3-أدوات الدراسة وإطار التحليل (Analytical Framework & Instruments)

تم إعداد شبكة تحليل لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه (Multilevel Linguistic Matrix) كأداة تحليل رئيسة لتوجيه قراءات سورة الرحمن، وتتكون الشبكة الإجرائية من أربعة أَوْجُه رئيسة:

1. **المستوى الصوتي والإيقاعي (Phonological & Rhythmic Level):**
   - أ تحليل الظواهر النطقية (الإدغام، الإظهار، الإمالة، النبر، التوافق المقطعي).
   - ب فحص الإيقاع الفواصلي ودوره في تعزيز البنية النغمية والتأثير النفسي.
2. **المستوى التركيبي والنحوي والصرفي (Structural & Morpho-Syntactic Level):**

أ) فحص التغيرات الإعرابية (الرفع، النصب، الجر) وأثرها في العلاقات الإسنادية (الفاعلية، المفعولية، الوصفية).

ب) تحليل التبادل الصرفي (الجمع والإفراد، التذكير والتأنيث، اسم الفاعل واسم المفعول، مثل: الْمُنْشَآتُ/الْمُنْشِآتُ).

3. **المستوى الدلالي والمعجمي (Semantic & Lexical Level):**

أ تتبع التحول في المعنى الوظيفي والمعجمي للفظة القرآنية باختلاف القراءة.

ب رصد الثراء الدلالي الناتج عن تنوع الأوجه القرائية وتكاملها في إبراز النعم والآلاء.

4. **المستوى السياقي والتداولي (Contextual & Pragmatic Level):**

أ فحص السياق المقالي (Co-text): اتساق القراءة مع السباق واللحاق في سورة الرحمن.

ب فحص السياق الحالي والمقاصدي (Context of Situation & Pragmatics): ربط التوجيه بالمقصد العام للسورة (إثبات القدرة، والتكريم، وإقامة الحجة، والإنذار والتبشير).

3-4-إجراءات تنفيذ الدراسة (Research Procedures)

لضمان الدقة والمنهجية العلمية الصارمة، مرت الدراسة بالخطوات الإجرائية المبينة في الشكل (1) الآتي:



الشكل (1) خطوات تنفيذ الدراسة وإجراءاتها. المرجع من إعداد الباحثة

- **مرحلة الجمع والاستقراء:** حصر جميع مواضع الخلاف القرائي في سورة الرحمن من المصادر التفسيرية والقرائية المعتمدة (ككتاب منجد المقرئين ومرشد الطالبين، 1999؛ والمصادر السبعة التي تم اختيارها للاستقراء والتحليل).
- **مرحلة التصنيف والفرز:** تصنيف التوجيهات القرائية الواردة في السورة وفق الأَوْجُه اللغوية الأربعة (صوتي، نحوي/صرفي، دلالي، سياقي).
- **مرحلة التحليل التطبيقي المتكامل:** إخضاع كل موضع قرائي في السورة لشبكة التحليل متعددة الأَوْجُه، وبيان كيفية توجيه علماء العربية والقراء لهذا الموضع دون فصل بين الأَوْجُه.
- **مرحلة بناء النموذج واستنباط الأثر:** تجميع مخرجات التحليل للكشف عن أثر التوجيه المتكامل في بناء المعنى الكلي لسورة الرحمن وتأكيد وحدتها المنسجمة.

3-5-ضوابط الصدق والأصالة العلمية (Validity and Reliability Criteria)

استيفاءً للمعايير العلمية اتبعت الباحثة معايير التحقق والتأكد المنهجي المعتمدة في التحليل النصي والنوعي:

أ) **الصدق المفهومي والتأصيلي (Construct Validity):** عرض إطار التحليل وأَوْجُهه الأربعة على لجنة من المحكمين المختصين في اللسانيات والدراسات القرآنية للتأكد من شمولية الأَوْجُه اللغوية ودقتها الإجرائية.

ب) **الاعتمادية والاتساق النصي (Internal Reliability & Triangulation):** تطبيق التثليث المنهجي (Methodological Triangulation) عبر المقارنة والتوفيق بين التوجيهات اللغوية القديمة (كتب الحجج والتفسير) والنظريات السياقية والأسلوبية الحديثة لضمان عزو الدلالات إلى مستنداتها النقلية واللغوية بوضوح.

ج) **الأصالة وعدم التضاد (Analytical Consistency):** التثبت من أن نتائج التوجيه القرائي تؤدي إلى التآزر والتكامل الدلالي (تنوع ثراء) وليس إلى التضاد والتعارض، بما يعكس إعجاز الخطاب القرآني وبنيته المتماسكة.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والعلمي للقراءات ومصادرها وأهميتها وتوجيهها لبناء المعنى

المطلب الأول: التعريفات الاصطلاحية المرتبطة بالدراسة.

- **توجيه القراءات القرآنية:** التعريف اللغوي: يرجع "التوجيه" لغةً إلى الجذر (وجه)، وهو مأخوذ من "الوَجْه" المعروف، ومن معانيه: مُستقبَل الشيء، أو السبيل الذي يُقصد به الكلام. ويُقصد به إيراد الكلام محتملًا لوجهين مختلفين، أو تدبير الأمر من جهة أخرى إذا لم يستقم من جهة. أما عند أهل العربية، فالتوجيه لغةً هو: "الفرق بين الوجوه والنظائر" (جعمات، 2018، ص. 401).
- التعريف الاصطلاحي: تعرفه دريني والعمري (2026) بأنه: "بيان معاني أقوالهم في تفسير القرآن الكريم، وكشف جوانبها المختلفة، وبيان دلالاتها، وذلك من خلال استعراض أدلة تلك الأقوال، وتلمّس الأوجه المحتملة التي تتخرج عليها، مع مراعاة سياق النصّ وبيان ما قد يُشكل فيها، باستخدام أدوات علمية منضبطة". (ص340).
- وعرفه زاهية وبالأشهر (2025) بأنه: "علم يكشف عن وجه القراءة وحجيتها وشواهدها من الأثر أو الرسم أو لغة العرب بشتى فنونها"... كما يدرس الاختلافات بين القراءات القرآنية من النواحي اللغوية والصرفية والنحوية والبلاغية، بالإضافة إلى بيان ثمار هذا العلم، التي تتجلى في تعزيز فهم النص القرآني، وإبراز إعجازه اللغوي والبياني، والتوفيق بين القراءات المختلفة." (3623).
    - **توجيه القراءات القرآنية إجرائيًا** بأنه: "عملية علمية تحليلية تستهدف الكشف عن وجوه القراءات الواردة في سورة الرحمن، وبيان أسسها الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والبلاغية والدلالية، وربطها بسياق الآيات القرآنية والقرائن التفسيرية واللغوية؛ وصولًا إلى تحديد ما تضيفه كل قراءة من إضاءة أو توسعة أو تخصيص في المعنى، ضمن تصور تكاملي يجمع المستوى اللغوي بسياقه الدلالي".
- **التوجيه المتكامل:** تقصد الباحثة بالتوجيه المتكامل: "النظر إلى القراءة القرآنية من خلال شبكة مترابطة من الأَوْجُه الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والبلاغية والدلالية والسياقية، بحيث لا يُعزل أي مستوى عن الأَوْجُه الأخرى، وإنما يُستكشف تفاعلها في تفسير الوجه القرائي وتحديد أثره في بناء المعنى".
    - ويستند هذا المفهوم إلى طبيعة علم التوجيه نفسه؛ إذ تؤكد المصادر أن موارده لا تقتصر على مجال واحد، بل تمتد إلى النحو والصرف والتفسير والسياق والنظائر والرسم ولغات العرب وشواهدهم، وهو ما يجعل التكامل بين هذه المداخل ضرورة منهجية في دراسة القراءات (النمارنة، 2020).
- **القراءة المتواترة:** تعرَّف القراءة المتواترة اصطلاحًا بأنها: "القراءة التي وافقت قواعد اللغة العربية – ولو بوجه من أوجُه الإعراب – ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو تقديرًا، وتواتَر نقلُها بنقل جماعة عن جماعة يفيد العلم المقطوع به من غير تعيين لعددٍ محدد في كل طبقة إلى منتهاه؛ وتتمثل في زماننا هذا بقراءات الأئمة العشرة المشهورين الذين أجمع الناس على تلقّي قراءاتهم بالقبول" (ابن الجزري، 1999، ص. 18).
- **القراءة المتواترة إجرائيًا:** "الروايات القرائية الثابتة بالنقل المتواتر عن الأئمة العشرة في سورة الرحمن والمستوفية لشروط القبول؛ والتي تُخضعها الدراسة للتحليل عبر أَوْجُه لغوية وسياقية متعددة لكشف أثر تنوعها في إثراء المعنى وبنائه دون مفاضلة".
- **بناء المعنى إجرائيًا:** "العملية الدلالية المتشكلة من تفاعل البنية اللغوية للقراءة مع القرائن السياقية والبلاغية والتفسيرية في سورة الرحمن؛ لكشف الأَوْجُه الدلالية التي يتيحها التعدد القرائي داخل السياق للنص".

- **التوجيه السياقي إجرائيًا:** "توظيف السياق المقالي والحالي للآية والسورة للكشف عن ملاءمة الوجه القرائي للمقام، واستثمار القرائن السياقية والنظائر القرآنية في توجيه المعنى وإبراز أبعاده الدلالية".
- **التحليل متعدد الأَوْجُه- إجرائيًا:** "إطار إجرائي يتضمن أربعة أَوْجُه للتحليل اللغوي: (1. الصوتي والإيقاعي، 2. التركيبي والنحوي، 3. الصرفي والمعجمي، 4. الدلالي والسياقي والتداولي)".

المطلب الثاني: مصادر توجيه القراءات ومراتب الإفادة منها:

تكشف المصادر المتخصصة أن علم توجيه القراءات نشأ متداخلًا مع علوم اللغة والتفسير والقراءات، ثم انتقل من التوجيهات المتفرقة في كتب العلماء إلى التأليف المستقل. ولذلك يمكن للباحثة الإفادة من مصادره ضمن منظومة متكاملة، لا بوصفها قائمة ببليوغرافية فحسب. وتتمثل أهم هذه المصادر وفقًا لـ (النمارنة، 2020) في الآتي:

1. **كتب القراءات والتوجيه المستقلة:** وهي المصادر المباشرة في إثبات أوجه القراءات وبيان عللها وحججها، مثل مؤلفات ابن خالويه، وأبي علي الفارسي، وابن جني، ومكي بن أبي طالب وغيرهم.
2. **كتب اللغة والمعاني:** وتفيد في الكشف عن اللغات العربية والأصول الاشتقاقية والوجوه الاستعمالية التي يمكن أن تفسر الوجه القرائي.
3. **كتب الإعراب:** وتكشف عن العلاقات الإعرابية والتركيبية التي قد يترتب عليها اختلاف في جهة الدلالة.
4. **كتب التفسير:** وتربط القراءة بالسياق والمعنى العام للآية والسورة، وتتيح فحص أثر الاختلاف القرائي في التفسير.
5. **شروح منظومات القراءات:** وتفيد في استجلاء مذاهب القراء ووجوه توجيه قراءاتهم.
6. **المصادر اللغوية:** أقوال العرب ولغاتهم وأشعارهم، بما يكشف عن الأساس الاستعمالي لبعض الأوجه القرائية.

وتشير دراسة النمارنة (2020) إلى أن هذه المصادر تمثل مرحلتين أساسيتين في تاريخ التوجيه: مرحلة التوجيه المضمن في كتب اللغة والمعاني والإعراب والتفسير وشروح القراءات، ثم مرحلة التصنيف المستقل في علم توجيه القراءات، وترى الباحثة أن هذا التنوع في المصادر يمثل ضرورة منهجية لدراستها؛ لأن القراءة الواحدة قد تحتاج إلى أكثر من مصدر وأكثر من مستوى لتحليل وجهها وتحديد أثرها الدلالي.

المطلب الثالث: فوائد توجيه القراءات وأثره في بناء المعنى:

يمثل توجيه القراءات القرآنية مجالًا يتجاوز تفسير أسباب اختلاف الأداء إلى الكشف عن الأبعاد اللغوية والدلالية والسياقية والبلاغية التي تنشأ عن تنوع القراءات، بما يعزز فهم النص القرآني في ثرائه وتكامله. ويمكن إيجاز أبرز فوائد توجيه القراءات نقلًا عن (النمارنة، 2020؛ مصطفى، 2025) وكما يبينها الجدول (1) الآتي.

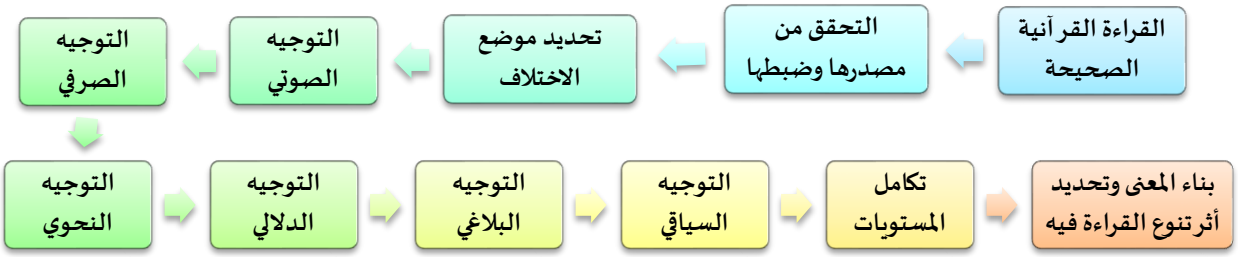
الجدول (1) فوائد توجيه القراءات وأثره في بناء المعنى

م	فائدة التوجيه	تفصيل الفائدة	سبل الاستفادة منها في الدراسة الحالية
1	الكشف عن ثراء المعنى القرآني	يتيح التوجيه المقارن بين الأوجه القرائية وفروقها الدقيقة وربطها بالسياق، بما يبرز معاني وإيحاءات لا تظهر بالوجه الواحد، ويكشف عن دلائل الإعجاز. (مصطفى، 2025).	تحليل كل قراءة ببيان ما تضيفه من زاوية دلالية، أو توسيع للمجال الدلالي، أو إعادة توزيع للعلاقات التركيبية في سورة الرحمن.
2	الكشف عن التكامل بين القراءات	يحول النظر لاختلاف القراءات من اختلاف شكلي إلى تنوع لوظائف تعبيرية متكاملة، مع تجنب المفاضلة بين المتواتر منها؛ إذ التفاوت في الاجتهاد فقط. (مصطفى، 2025).	رصد الخصائص المنفردة لكل قراءة تعبيراً وبنية وسياقاً، وبيان كيفية إسهام مجموعها في بناء المعنى دون إلغاء أي وجه.
3	كشف	يكشف خصائص العربية في أَوْجُهها الصوتية والصرفية	تفسير الفروق بين القراءات بحسب مستواها

	خصائص القراءات لغوياً	والنحوية، مستنداً إلى اللغة والتفسير والشواهد والشعر. (النمارنة، 2020).	الصوتي أو الصرفي أو النحوي، وفحص أثر هذا الاختلاف في المعنى السياقي.
4	بيان العلاقة بين المبنى والمعنى	يبرز الصلة بين اختلاف المبنى والتغير الدلالي في الصيغة أو الحركة أو التركيب، مع مراعاة أن الاختلاف الشكلي لا يعني دائماً تبايناً جوهرياً. (النمارنة، 2020؛ مصطفى، 2025).	الانتقال من وصف الاختلاف القرائي إلى الكشف عن وظيفته الدلالية، وبيان ما يضيفه اختلاف المبنى من معنى أو تخصيص.
5	كشف أثر السياق في توجيه القراءة	يمثل السياق مورداً أساسياً للتوجيه بجانب النظائر والتفسير ولغات العرب، مما يسهم في تحديد مدى انسجام القراءة مع موقعها. (النمارنة، 2020).	دراسة القراءات في السورة ضمن بنيتها السياقية والإيقاعية، كتتابع مظاهر النعم والجزاء والتكرار دون عزلها عن السياق.
6	إثراء التفسير وتوسيع مجاله	يتكامل التوجيه مع التفسير لبيان الوجه القرائي ومستنده اللغوي وعلاقته بالسياق، وهو ما يفسر ارتباط علم القراءات بالتفاسير التراثية. (النمارنة، 2020).	توظيف التفسير كرافد لتوجيه القراءة والاستفادة منه في تركيب الدلالة النهائية، بدلاً من التعامل معه كمصدر منفصل.
7	كشف وجوه الإعجاز والبلاغة	يساعد تعدد القراءات وتوجيهها في إبراز جوانب التنوع في التعبير والأداء، وما يرتبط بها من خصائص بلاغية للنص القرآني. (النمارنة، 2020؛ مصطفى، 2025).	تحليل الأثر البلاغي بوصفه نتيجة لتفاعل كافة الأَوْجُه، بما يدعم تبني مفهوم التوجيه المتكامل في دراسة سورة الرحمن.

يتضح من الجدول (1) أن فائدة توجيه القراءات تتجاوز التحديد الإعرابي أو اللغوي إلى الكشف عن دورها في إنتاج المعنى داخل منظومة تفسيرية ولغوية متكاملة؛ حيث تتمثل قيمته المنهجية في الجمع بين المبنى والمعنى والسياق عبر تفاعل الأَوْجُه الصوتية والصرفية والنحوية والتفسيرية والبلاغية (النمارنة، 2020؛ مصطفى، 2025).

وبناءً عليه، تتعامل الباحثة مع القراءات في سورة الرحمن بوصفها تنوعًا قرائيًّا إثرائيًّا -بعيدًا عن المفاضلة بين المتواتر منها- للتحليل القائم على تحديد ما تضيفه كل قراءة إلى بناء المعنى وتسانُدها مع السياق العام للسورة وبنيتها الإيقاعية والدلالية. وهو ما يمنح «التوجيه المتكامل للقراءات» قيمته الإجرائية، ويجعل أثره في بناء المعنى محورًا جامعًا لأَوْجُه التحليل؛ إذ لا يُدرس المستوى البلاغي بمعزل عنها بل كبرهان لتفاعلها. وبذلك تبرز الإفادة من التوجيه في بناء نموذج تحليلي متعدد الأَوْجُه: تمثل هذه الوظيفة خلاصة الأثر المنهجي للتوجيه في الدراسة الحالية؛ إذ يساعد على بناء نموذج تحليلي متكامل وفقًا لخطوات متسلسلة وكما يتبين من الشكل (2) الآتي:



الشكل (2) النموذج التحليلي العلمي للتوجيهات وترابط أَوْجُهها ضمن خطوات الدراسة المرجع: من إعداد الباحثة

ويمثل هذا النموذج جوهر الإضافة المنهجية للدراسة؛ إذ لا تُعامَل الأَوْجُه السابقة على أنها وحدات مستقلة، وإنما بوصفها حلقات متفاعلة تقود في النهاية إلى تفسير وظيفة القراءة في بناء المعنى، وبذلك يتحول علم التوجيه من مادة تراثية تُستعرض في الإطار النظري إلى أداة إجرائية لتحليل القراءات في سورة الرحمن.

المطلب الرابع: ملامح منهج ابن القيم في توجيه القراءات:

يعد ابن القيم- رحمه الله- مرجعية في توجيه القراءات وكشف معانيها وتوضيح مراد النص، حيث وظّف القراءات ضمن مسار تفسيري وحجاجي متكامل يربط بين اللغة والنص والسياق وهي وفقًا لـ (الجهني، 2006) الآتي:

1. **تنوع طريقة إيراد القراءات:** يذكر القارئ باسمه تارةً ويغفله تارةً أخرى بحسب مقتضى السياق.
2. **توجيه القراءات الشاذة:** يعرض بعض الأوجه الشاذة ويوجهها نحويًا لبيان موقعها التركيبي وإمكانها اللغوي.
3. **التوسع في التعليل:** يبحث عن الأصول اللغوية والنحوية للوجه القرائي لتفسيره دون الاقتصار على مجرد نقله.
4. **مناقشة الاعتراضات:** يمارس الحجاج العلمي برد الشبهات وإقامة الدليل على الوجه الأقوى.
5. **تقويم معاني القراءات الشاذة:** يناقش الأقوال المنسوبة للقراءات الشاذة لاختبار مدى انسجامها مع الآية.
6. **الإفادة من أهل المعاني:** يستعين بعلماء المعاني للوصول إلى دلالة الوجه القرائي.
7. **الاستناد إلى أئمة النحو:** يستشهد بأقوال سيبويه والمبرد والفارسي لربط القراءة بالقواعد اللغوية.
8. **النقل عن كتب التوجيه:** يستفيد من اختيارات أصحاب كتب القراءات مع نقدها وموازنتها.
9. **مناقشة أوجه الإعراب:** يعرض أوجه الإعراب المختلفة ويوازن بينها للوصول إلى الترجيح.
10. **الاحتجاج بالنصوص:** يوجّه القراءة بوصلها بالنظائر القرآنية والأحاديث النبوية.
11. **الربط بالتفسير:** يوظف أقوال المفسرين لبيان المقصد الدلالي للآية.
12. **الترجيح والمفاضلة:** يوازن بين القراءات المتعددة ويبين مسوغات اختياره للأرجح.

وترى الباحثة أن استقراء منهج ابن القيم يكشف عن نموذج تراثي تطبيقي لـ "التوجيه المتكامل"؛ إذ لا يتعامل مع القراءة بوصفها ظاهرة لفظية معزولة، بل يدخلها في شبكة تحليلية تتضافر فيها الأَوْجُه النحوية، واللغوية، والنصية، والتفسيرية. وتستفيد الباحثة من هذا المسلك في بناء نموذجها الإجرائي لتوجيه قراءات سورة الرحمن، وإبراز الفروق الدلالية والتكاملية بين الأوجه القرائية.

المطلب الخامس: التوجيه المتكامل و أثره في بناء المعنى في سورة الرحمن:

في ضوء ما سبق، تتبنى الباحثة تصورًا يرى أن بناء المعنى في القراءات القرآنية لا ينتج عن المستوى اللغوي المنفرد، وإنما عن التفاعل بين أَوْجُه متعددة. ولذلك تم تحليل مواضع اختلاف القراءات في السورة كالآتي:

الجدول (2) أَوْجُه ومجالات التحليل و أثرها في بناء المعنى في سورة الرحمن

المستوى	مجال التحليل	علاقته ببناء المعنى
الصوتي	الحركة، الإبدال، المد، القصر، الأداء	الكشف عن الأثر الصوتي والإيحائي
الصرفي	بنية الكلمة، الاشتقاق، الصيغة، الزمن، المبنى	بيان أثر الصيغة في الدلالة
النحوي	الإعراب، العامل، الوظيفة النحوية	تحديد العلاقات التركيبية والدلالية
التركيبي	ترتيب العناصر والعلاقات بين أجزاء الجملة	الكشف عن اختلاف جهة المعنى
الدلالي	الفروق الدلالية، التخصيص، التوسعة، الإيحاء	تحديد المعنى الذي تبرزه القراءة
البلاغي	المقام، التوكيد، الإيجاز، المناسبة، الإيقاع	تفسير القيمة التعبيرية للقراءة
السياقي	سياق الآية والسورة والسياق القرآني العام	اختبار ملاءمة القراءة للمقام
التفسيري	أقوال المفسرين ووجوه الجمع بين القراءات	تركيب المعنى في ضوء التفسير
التكاملي	تفاعل الأَوْجُه السابقة	تحديد الأثر الكلي للقراءة في بناء المعنى

وترى الباحثة أن القيمة العلمية لهذا النموذج تتمثل في أنه لا يفترض مسبقًا أن كل قراءة تنتج معنى مختلفًا، بل يترك التحليل يكشف طبيعة العلاقة: فقد يكون الأثر توسعة للمعنى، أو تخصيصًا له، أو إبرازًا لجهة معينة، أو تأكيدًا لدلالة سياقية، أو تنوعًا تعبيريًا لا يقتضي اختلافًا جوهريًا في أصل المعنى.

خاتمة المبحث:

يتضح أن توجيه القراءات علمٌ متعدد المشارب؛ يقوم على تفسير الوجوه القرائية لغويًا ودلاليًا، وقد تطور من ارتباطه باللغة والإعراب والتفسير إلى مؤلفات مستقلة في الاحتجاج (مصطفى، 2025؛ النمارنة، 2020)؛ إذ تتجاوز قيمته تعليل الاختلاف إلى الكشف عن خصائص العربية وتوسيع الفهم التفسيري عبر الربط بين المبنى والمعنى والسياق (دريني والعمري، 2026). ومن هنا يُعد التوجيه مدخلًا أساسيًا لدراسة سورة الرحمن ضمن تصور «توجيه متكامل» يتفاعل فيه المستوى البلاغي مع الأَوْجُه الصوتية والصرفية والنحوية والسياقية، وتم اتخاذ هذا التوجيه أداة منهجية للكشف عن دور اختلاف القراءات المتواترة في بناء المعنى ودعم البنية الإيقاعية والدلالية للسورة، لا غاية في ذاته.

المبحث الثاني: أثر التوجيه المتكامل متعدد الأَوْجُه للقراءات القرآنية في سورة الرحمن في بناء المعنى

تطبيقا للمبحث النظري؛ يتضمن المبحث الثاني خلاصة بالتوجهات متعدد الأَوْجُه للقراءات القرآنية في سورة الرحمن، وقد اعتمدت الباحثة على المصادر السبعة الآتية: (1-معاني القرآن للفراء (ت 207 ه). 2-الحجة للقراء السبعة لأبي علي الفارسي (ت 377 ه). 3-المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات لابن جني (ت 392 ه). 4-الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها لمكي بن أبي طالب القيسي (ت 437 ه). 5-البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي (ت 745 ه).6-الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (ت 671 ه). 7-فتح القدير للشوكاني (ت 1250 ه). وقد استوعبت الدراسة أهم القراءات المتواترة والشاذة ومسالك توجيهها اللغوي والسياقي وأثرها في البناء الدلالي، وذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول: قوله تعالى: ﴿يَخْرُجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ﴾ [الرحمن: 22]

1. المنطلقات والتوجهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة البناء لما لم يُسمّ فاعله ﴿يُخْرَجُ﴾**: بضم الياء وفتح الراء، قراءة سبعية متواترة (نافع، أبو عمرو، ويعقوب) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981؛ القرطبي، 1964).
- **قراءة البناء للفاعل ﴿يَخْرُجُ﴾**: بفتح الياء وضم الراء، قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: ابن كثير، عاصم، ابن عامر، حمزة، الكسائي، خلف) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981؛ الشوكاني، 1414).
- **قراءة التعدية بالنصب ﴿يُخْرِجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤَ﴾**: بضم الياء وكسر الراء ونصب "اللؤلؤَ"، قراءة شاذة مروية عن أبي عمرو بخلاف، وحكاها أبو حيان، 1420 والشوكاني، 1414.

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك النحوي والصرفي:**
- في قراءة ﴿يُخْرَجُ﴾ (بالضم والفتح): الفعل مبني للمفعول، و"اللؤلؤ" نائب فاعل مرفوع.
- في قراءة ﴿يَخْرُجُ﴾ (بالفتح والضم): الفعل أُسند لـ "اللؤلؤ" على المجاز والتوسع؛ لأن اللؤلؤ لا يخرج بنفسه بل يُستخرج (أبو حيان، 1420؛ القرطبي، 1964).

- في قراءة ﴿يُخْرِجُ﴾ (بالضم والكسر): الفعل متعدٍّ والفاعل ضمير مستتر تقديره (الله)، و"اللؤلؤَ" مفعول به منصوب (الفارسي، 1993).

- **المسلك السياقي والدلالي:** عالج المفسرون والنحويون إشكال عود الضمير في ﴿مِنْهُمَا﴾ مع أن اللؤلؤ يُستخرج من المالح دون العذب؛ فَرُجِّح أنه على حذف مضاف تقديره (من أحدهما) كقوله ﴿مِنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ﴾، أو لأن التفاعل بين المالح والعذب هو سبب تكون اللؤلؤ فصح الإسناد إليهما معًا (أبو حيان، 1420؛ الشوكاني، 1414).

الجدول (3) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿يَخْرُجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ﴾ [الرحمن: 22]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه النحوي/الصرفي	الدلالة والمعنى البلاغي
يُخْرَجُ (ضم الياء وفتح الراء)	سبعية متواترة (نافع، أبو عمرو)	فعل مبني للمفعول، "اللؤلؤ" نائب فاعل.	التركيز على الحقيقة التكوينية وأن منافع البحر مسخرة بفاعل قادر.
يَخْرُجُ (فتح الياء وضم الراء)	سبعية متواترة (الجمهور)	فعل لازم أُسند للظاهر على التوسع والمجاز.	إظهار بركة البحرين وكأن الخير ينبعث منهما بتلقائية وحيوية.
يُخْرِجُ (ضم الياء وكسر الراء)	شاذة (عن أبي عمرو)	فعل متعدٍّ، والفاعل مستتر (الله)، واللؤلؤ مفعول به.	التنصيص المباشر على القدرة الإلهية والتدبير الرباني في إخراج الحلية.

يتبين أن التوجيهات المتكاملة بين المصادر السبعة تُظهر أن التنوع بين (يُخْرَجُ/ يَخْرُجُ/ يُخْرِجُ) ينقل المشهد من مجرد تقرير نفعي إلى صورة حية تكاملية؛ فصيغة المجهول تبرز الانتفاع الجاهز، وصيغة الفعل اللازم تُضفي الحيوية والتجدد على مظاهر الطبيعة، بينما تنص القراءة الشاذة على نسبة الفضل لفاعله الأصلي، مما يتفق مع نسق السورة التقريري في تعديد النعم.

المطلب الثاني: قوله تعالى: ﴿وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحرِ كَالْأَعْلَامِ﴾ [الرحمن: 24]

1. المنطلقات والتوجيهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة فتح الشين ﴿الْمُنْشَآتُ﴾:** قراءة سبعية متواترة (الجمهور: نافع، ابن كثير، أبو عمرو، ابن عامر، الكسائي، وعاصم) (الفراء، 1980؛ الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981؛ القرطبي، 1964).
- **كسر الشين ﴿الْمُنْشِئَاتُ﴾:** سبعية متواترة (حمزة، وأبو بكر، وخلف) (الفارسي، 1993؛ أبو حيان، 1420).

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك الصرفي:**
  - فتح الشين ﴿الْمُنْشَآتُ﴾: اسم مفعول من (أَنْشَأَ)، أي اللاتي أُنْشِئَتْ ورُفِعَتْ قلاعهنّ وشُرُعُهنّ في البحر، أو اللاتي خُلِقْن وصُنِعْن (الفراء، 1980؛ القيسي، 1981؛ الشوكاني، 1414).
  - كسر الشين ﴿الْمُنْشِئَاتُ﴾: اسم فاعل من (أَنْشَأَ)، والتوجيه النحوي يخرجها على المجاز بإسناد الفعل إليها، والتأويل: "المنشئات السَّيْرَ" أي اللاتي تبتدئ السير وترفع أمواج البحر بسيرها، أو التي تُنشئ ركابها أي تربيهم وتحملهم (أبو حيان، 1420؛ القرطبي، 1964).
- **المسلك البلاغي والسياقي:** التشبيه في ﴿كَالْأَعْلَامِ﴾ (وهي الجبال الطوال) يتسق مع قراءة الفتح في إظهار عظمة الخلق والتصنيع، ومع قراءة الكسر في إظهار الهيبة والحركة الشامخة للسفن وسط البحر (أبو حيان، 1420).

الجدول (4) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحرِ كَالْأَعْلَامِ﴾ [الرحمن: 24]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه الصرفي والنحوي	الدلالة والمعنى البلاغي
الْمُنْشَآتُ (بفتح الشين)	سبعية متواترة	اسم مفعول (وقع عليها	إبراز نعمة التسخير والتسخير الإلهي

	(الجمهور)	الإنشاء والرفع).	للصانع والرياح.
الْمُنْشِئَاتُ (بكسر الشين)	سبعية متواترة (حمزة، أبو بكر)	اسم فاعل (بتقدير مفعول: المنشئات السير).	تجسيد فاعلية السفن وحركتها الشامخة كالجبال وهي تشق المياه.

تتكامل قراءة اسم المفعول مع قراءة اسم الفاعل؛ فقراءة اسم المفعول ترسي حقيقة التسخير والخلق الإلهي، وقراءة اسم الفاعل تخلع على المشهد حركة وفاعلية ظاهرية تجعل السفن وكأنها هي التي تنشئ سيرها وتشق عباب البحر، مما يعظم الامتنان بهذه النعمة.

المطلب الثالث: قوله تعالى: ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾ [الرحمن: 12]

1. المنطلقات والتوجيهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة الرفع في الثلاثة ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: نافع، ابن كثير، عاصم، أبو عمرو) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981).
- **قراءة النصب في الثلاثة ﴿وَالْحَبَّ ذَا الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانَ﴾**: قراءة سبعية متواترة (ابن عامر وحده)، وحكاها الفراء والقرطبي في مصاحف أهل الشام (الفراء، 1980؛ القرطبي، 1964).
- **قراءة خفض "الريحان" مع رفع الأولين ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانِ﴾**: قراءة سبعية متواترة (حمزة، الكسائي، خلف) (الفراء، 1980؛ القيسي، 1981).
- **قراءة النصب في الحب والجر في الريحان ﴿وَالْحَبَّ ذَا الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانِ﴾**: قراءة شاذة حكاها أبو حيان، 1420 والشوكاني، 1414 عن بعض النحاة.

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك النحوي:**
- **الرفع**: يُوجّه بالمعطوف على المرفوع ﴿وَالنَّخْلُ﴾، أو مبتدأ خبره محذوف تقديره "وفيها الحبُّ" (الفراء، 1980؛ أبو حيان، 1420).
- **النصب**: يُوجّه بفعل مضمر يفسره المعنى تقديره (أخص/خلق)، أو عطفًا على المفعول المقدر في ﴿وَالأَرْضَ وَضَعَهَا﴾؛ أي: وخلقَ الحبَّ (الفارسي، 1993؛ الشوكاني، 1414).
- **الخفض** (الجر): يُوجّه بعطف "الريحان" على "العصف" المجرور بالإضافة، والتقدير: ذو العصفِ وذو الريحانِ (القيسي، 1981؛ القرطبي، 1964).
- **المسلك الصرفي والدلالي:** "الريحان" أصله (رَيْوحَان) على وزن (فَيْعَلَان) خُفّف لطوله فصار (ريحان)، أو هو مصدر (الرِّزْق). والعصف: ورق الزرع وتبنه (طعام الأنعام)، والريحان: مطعوم بني آدم أو النبات الطيب الرائحة (الفراء، 1980؛ أبو حيان، 1420).

الجدول (5) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾ [الرحمن: 12]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه النحوي/الصرفي	الدلالة والمعنى البلاغي
الرفع في الثلاثة	سبعية متواترة (الجمهور)	عطف على المبتدأ/المرفوع ﴿فيها فاكهةٌ﴾.	الإخبار الإيجابي وثبات النعم واستقرارها في الأرض.
النصب في الثلاثة	سبعية متواترة (ابن عامر)	مفعول به بفعل مضمر تقديره (خلق/أخص).	التذكير بفعل الخلق المباشر والامتنان به على المكلفين.
جرّ الريحان	سبعية متواترة (حمزة، الكسائي)	عطف على (العصف) المجرور	التفصيل والتقسيم: العصف رزق

		(تقديره: ذو الريحان).	الأنعام والريحان رزق الإنسان.

يتجلى التكامل اللغوي والسياقي بين القراءات السبع في بناء مقاصد الآية؛ فقراءة الرفع تقرر وجود الأقوات كحقائق ثابتة، وقراءة النصب توجّه الذهن لقدرة الخالق ومباشرة الإنشاء، وقراءة الجر تُحدث تفصيلًا ودقة في توزيع المنافع بين الإنسان (الريحان) وحيواناته (العصف)، مما يخدم الوحدة الموضوعية للسورة.

المطلب الرابع: قوله تعالى: ﴿سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَ الثَّقَلَانِ﴾ [الرحمن: 31]

يركز هذا المطلب على تنوع الصيغ الفعلية بين التكلم والغيبة واللغات التصريفية، وأثر ذلك في نقل الخطاب من التودد والامتنان إلى التهديد والوعيد للحساب.

1. المنطلقات والتوجهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة النون ﴿سَنَفْرُغُ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: نافع، ابن كثير، عاصم، أبو عمرو، ابن عامر) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981).
- **قراءة الياء مفتوحة وضم الراء ﴿سَيَفْرُغُ﴾**: سبعية متواترة (حمزة، الكسائي) (الفارسي، 1993؛ أبو حيان، 1420).
- **قراءة الياء بفتح الياء والراء ﴿سَيَفْرَغُ﴾**: قراءة شاذة (عن قتادة والأعمش) (ابن جني، 1969).
- **قراءة كسر النون وفتح الراء ﴿سَنِفْرَغُ﴾**: قراءة شاذة (عن عيسى الثقفي) (ابن جني، 1969).

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك النحوي والسياقي:**
- قراءة النون ﴿سَنَفْرُغُ﴾: إسناد الفعل لضمير المتكلم المعظم نفسه (الله)؛ خطوة مواجهة وتوجيه مباشر للوعيد.
- قراءة الياء ﴿سَيَفْرُغُ﴾: إسناد للغائب وعود الضمير على الرب سبحانه المتقدم ذكره في قوله ﴿وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ﴾ (الفارسي، 1993؛ القرطبي، 1964).
- **المسلك اللغوي والدلالي:** الفراغ هنا ليس عن شغل؛ لأن الله لا يشغله شأن عن شأن، وإنما هو مستعمل في كلام العرب بمعنى "القصد للحساب والوعيد" كقولك لمن لا شغل له: "قد فرغتُ لك"، واستشهد الفارسي والشوكاني، 1414 بقول جرير: (أَلاَ أَيُّهَا الذِي الفَرِغُ التَّمِيمِي... أَلانَ فَقَدْ فَرَغْتُ إِلَى نُمَيْرِ) (الفارسي، 1993؛ الشوكاني، 1414).
- **التصريف:** ورد الفعل على ثلاثة أبواب: (فَرَغَ يَفْرُغُ) بضم الراء، و(فَرِغَ يَفْرَغُ) بفتحها وهي لغة تميم، و(فَرَغَ يَفْرِغُ) بكسرها (ابن جني، 1969؛ أبو حيان، 1420).

الجدول (6) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَ الثَّقَلَانِ﴾ [الرحمن: 31]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه النحوي/اللغوي	الدلالة والمعنى البلاغي
سَنَفْرُغُ (بالنون)	سبعية متواترة (الجمهور)	إسناد لضمير المتكلم العظيم	المواجهة المباشرة وإلقاء الرهبة والوعيد في قلوب الثقلين.
سَيَفْرُغُ (بالياء)	سبعية متواترة (حمزة، الكسائي)	إسناد لضمير الغائب عائدًا على "ربك"	الاتساق مع مقام الهيبة والغيبة الإلهية المتقدمة في السورة.
سَيَفْرَغُ/ سَنَفْرِغُ	شاذة (قتادة، عيسى الثقفي)	تنوع تصريفي على لغات العرب (لغة تميم)	المرونة الصوتية للأداء المعجمي مع التوكيد على المعنى العقابي.
سَنِفْرَغُ	شاذة (عيسى الثقفي و أبو السمال)	كسر حرف المضارعة (النون) وفتح الراء؛ لغة بني أسد وتميم	التجانس الصوتي الخفيف الذي يبرز فصاحة الخطاب وتأكيد القصد الجازم للحساب.

تُمثّل هذه الآية الانعطافة الأسلوبية الكبرى في السورة من التذكير بالآلاء إلى التهديد بالحساب؛ والتكامل بين قراءة النون (التكلم المباشر) وقراءة الياء (الإسناد للغائب الجليل) يفرض على المكلفين الاستحضار التام لهيبة المشهد، مع نفي شبهة الشغل عن الذات الإلهية بتوجيه معنى الفراغ إلى تأكيد القصد الجازم للحساب والعدل.

المطلب الخامس: قوله تعالى: ﴿يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِّن نَّارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنتَصِرَانِ﴾ [الرحمن: 35]

يدرس هذا المطلب مفردات العذاب الإلهي في السورة وكيف يسهم التوجيه النحوي بين الرفع والجر في تنوع صور العذاب وتقسيم أجزائه.

1. المنطلقات والتوجيهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة رفع "نحاسٌ" ﴿وَنُحَاسٌ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: نافع، عاصم، ابن عامر، حمزة، الكسائي) (الفراء، 1980؛ الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981).
- **قراءة خفض/جر "نحاسٍ" ﴿وَنُحَاسٍ﴾**: قراءة سبعية متواترة (ابن كثير، أبو عمرو، يعقوب) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981؛ القرطبي، 1964).
- **قراءة ضم الشين ﴿شُوَاظٌ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء) (الفارسي، 1993).
- **قراءة كسر الشين ﴿شِوَاظٌ﴾**: سبعية متواترة (ابن كثير) وشاذة عن الحسن (الفراء، 1980؛ القيسي، 1981).
- **قراءة الشذوذ "نَحُسٌ" ﴿وَنَحُسٌ﴾**: بفتح النون وضم الحاء وتشديد السين، حكاها ابن جني وأبو حيان، 1420 عن ابن أبي بكرة (ابن جني، 1969).

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك النحوي:**

- **رفع ﴿وَنُحَاسٌ﴾**: معطوف على "شواظٌ" المرفوع على أنه نائب فاعل لـ ﴿يُرْسَلُ﴾؛ والتقدير: يُرسل عليكما شواظٌ ويُرسلُ نحاسٌ (الفراء، 1980؛ الشوكاني، 1414).
- **خفض ﴿وَنُحَاسٍ﴾**: معطوف على "نارٍ" المجرور بـ (من)؛ أي: شواظٌ من نارٍ ومن نحاسٍ. والتوجيه الدلالي يقتضي تأويل "النحاس" بالدخان، أو تقدير حذف موصوف أي: "وشيءٌ من نحاسٍ" (الفارسي، 1993؛ أبو حيان، 1420).

- **المسلك الصوتي والتصريفي**: (شُوَاظ وشِوَاظ) لغتان في اللهب الذي لا دخان فيه، مثل (صُوَار وصِوَار). وقراءة الشذوذ ﴿وَنَحُسٌ﴾ مأخوذة من الحَسّ وهو الاستئصال والقتل الذريع (ابن جني، 1969).

الجدول (7) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِّن نَّارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنتَصِرَانِ﴾ [الرحمن: 35]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه النحوي/اللغوي	الدلالة والمعنى البلاغي
وَنُحَاسٌ (بالرفع)	سبعية متواترة (الجمهور)	عطف على نائب الفاعل (شواظٌ).	استقلال أنواع العقاب (اللهب المحرق مرة، والدخان الخانق مرة).
وَنُحَاسٍ (بالخفض)	سبعية متواترة (ابن كثير، أبو عمرو)	عطف على (نارٍ) بتقدير (من نحاس).	مزج المادتين لترسما صورة المزيج الجحيمي المركب في أن واحد.
وَنَحُسٌ	شاذة (ابن أبي بكرة)	من الحَسّ والقتل (استئصال القوم).	إبراز العاقبة النهائية لإرسال العذاب وهي الهلاك والاستئصال.

تتضافر القراءات المتواترة والشاذة في بناء صورة مروعة للجزاء؛ فقراءة الرفع تفصل بين أدوات العذاب لتجعلها وجبات متتابعة، وقراءة الخفض تمزج اللهب بالدخان النحاسي المذاب لتكتمل الإحاطة بالثقلين، بينما تأتي قراءة الشذوذ (نَحُسٌ) لتؤكد المعنى العقابي الغائي وهو القضاء التام ومنع الانتصارات ﴿فَلَا تَنتَصِرَانِ﴾.

المطلب السادس: قوله تعالى: ﴿لَمْ يَطْمِثْهُنَّ إِنسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ﴾ [الرحمن: 56، 74]

يدرس هذا المطلب أثر التحولات التصريفية في أفعال النعيم وألفاظه، وبيان المرونة الصوتية في التعبير عن الطهارة والعفاف الحاصل لأهل الجنة.

1. المنطلقات والتوجهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة كسر الميم في الآيتين ﴿يَطْمِثْهُنَّ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: نافع، ابن كثير، عاصم، أبو عمرو، ابن عامر، حمزة) (الفراء، 1980؛ القيسي، 1981).
- **قراءة ضم الميم في الأولى وكسرها في الثانية ﴿يَطْمُثْهُنَّ ... يَطْمِثْهُنَّ﴾**: قراءة سبعية متواترة (الكسائي من رواية الدوري) (الفراء، 1980؛ الفارسي، 1993).
- **قراءة ضم الميم فيهما ﴿يَطْمُثْهُنَّ﴾**: رواية عن أبي بكر عن عاصم، وحكاها الفراء عن علي وابن مسعود (الفراء، 1980؛ القرطبي، 1964).
- **قراءة الهمز الشاذ في "جَأنّ" ﴿وَلَا جَأَنَّ﴾**: حكاها ابن جني عن الحسن البصري وعمرو بن عبيد (ابن جني، 1969).

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك الصرفي والتصريفي: الفعل (طَمَثَ)** يأتي على بنيتين في المضارع: (يَطْمِثُ) بكسر الميم، و(يَطْمُثُ) بضمها، وهما لغتان فصيحتان كـ (يَعْكِفُ ويَعْكُفُ) و(يَحْشِرُ ويَحْشُرُ) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981).
- **المسلك الصوتي والتوجيه الشاذ:** همز الألف في ﴿جَأَنَّ﴾ يُوجّه بكون الألف حُرِّكَتْ بالهمز فرارًا من التزام المد المفرط وتخلصًا من الساكنين في النون المشددة، كقراءة أيوب السختياني ﴿وَلَا الضَّالِّينَ﴾ بالهمز (ابن جني، 1969؛ أبو حيان، 1420).
- **المسلك الدلالي:** الطمث في اللغة: الإفضاء، أو الافتضاض، أو المساس؛ والقراءتان تؤكدان تنزيه حور الجنة عن أي مساس سابق (الفراء، 1980؛ الشوكاني، 1414).

الجدول (8) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿لَمْ يَطْمِثْهُنَّ إِنسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ﴾ [الرحمن: 56، 74]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه الصرفي والصوتي	الدلالة والمعنى البلاغي
يَطْمِثْهُنَّ (بكسر الميم)	سبعية متواترة (الجمهور)	لغة فصيحة في مضارع طَمَثَ.	إفادة السلامة والعفاف والنزاهة المطلقة لحور الجنة.
يَطْمُثْهُنَّ (بالضم)	سبعية متواترة (الكسائي)	تنوع لغوي تصريفي بين الكسر والضم.	التفنن الصوتي و إفادة التجدد والتنوع في جرس الآيات.
وَلَا جَأَنَّ (بالهمز)	شاذة (الحسن، عمرو)	نبر الألف والهمز للتخلص من الساكنين.	إبراز الصلابة الصوتية للفظ وتوكيد نفي المساس قطيعةً.

تُبرز المراوحة بين ضم الميم وكسرها ثراء اللسان العربي في التعبير عن المعنى الواحد بصيغ صرفية متعددة؛ مما يُحدث إيقاعًا نغميًا متجددًا ينسجم مع أجواء النعيم والجمال في وصف الحور، بينما يُعزز التوجيه الصوتي الشاذ بالهمز النفي القاطع لعدم تمكن أي إنس أو جان منهن قبل أهل الجنة.

المطلب السابع: قوله تعالى: ﴿تَبَارَكَ اسْمُ رَبِّكَ ذِي الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾ [الرحمن: 78]

يتناول هذا المطلب مطابقة الصفات للموصوفات في آيات الختام، وما يترتب على الحركة الإعرابية من أبعاد عقدية ولغوية تربط بين أسماء الله وصفاته.

1. المنطلقات والتوجهات والقراءات المروية ودرجة ثبوتها:

- **قراءة بالياء ﴿ذِي الْجَلَالِ﴾**: قراءة سبعية متواترة (جمهور القراء: نافع، ابن كثير، عاصم، أبو عمرو، حمزة، الكسائي) (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981).
- **قراءة بالواو ﴿ذُو الْجَلَالِ﴾**: قراءة سبعية متواترة (ابن عامر وحده)، وهي الرسم المعتمد في المصحف الشامي (الفارسي، 1993؛ القيسي، 1981؛ القرطبي، 1964).

2. المسالك النحوية والصرفية والصوتية والدلالية:

- **المسلك النحوي:**

- **قراءة الياء ﴿ذِي﴾**: إعرابها نعت/صفة للمضاف إليه المجرور وهو ﴿رَبِّكَ﴾؛ فالرب سبحانه هو الموصوف بالجلال والإكرام (الفارسي، 1993؛ أبو حيان، 1420).
- **قراءة الواو ﴿ذُو﴾**: إعرابها نعت/صفة للمرفوع وهو الفاعل ﴿اسْمُ﴾؛ وجُعل الاسم موصوفًا بالجلال تعظيمًا لصاحبه، أو بناءً على القاعدة العقدية واللغوية أن "الاسم هو المسمى" (القيسي، 1981؛ الشوكاني، 1414؛ القرطبي، 1964).

- **المسلك المصحفي والرسم:** اتفق رسم مصاحف الأمصار (الكوفية والبصرية والحجازية) على الرسم بالياء ﴿ذِي﴾، وانفرد المصحف الشامي بالرسم بالواو ﴿ذُو﴾ (الفارسي، 1993؛ القرطبي، 1964).

الجدول (9) خلاصة التوجيهات لقراءات قوله تعالى: ﴿تَبَارَكَ اسْمُ رَبِّكَ ذِي الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾ [الرحمن: 78]

القراءة القرآنية	درجة الثبوت	التوجيه النحوي والدلالي	أثرها في بناء المعنى والاعتقاد
ذِي الْجَلَالِ (بالياء)	سبعية متواترة (الجمهور)	صفة مجرورة تابعة للمضاف إليه (ربك).	توجيه التبريك والتعظيم مباشرة للذات الإلهية الربوبية.
ذُو الْجَلَالِ (بالواو)	سبعية متواترة (ابن عامر)	صفة مرفوعة تابعة للفاعل (اسم).	إضفاء الجلال والبركة على اسم الله لكونه دالًا على المسمى ومطابقًا له.

تختتم السورة بتكامل دلالي وعقدي فريد بين القراءتين المتواترتين؛ فقراءة الجر (ذِي) تتوجه بالتعظيم للذات العلية التي أفاضت بالنعم المشهودة طيلة السورة، وقراءة الرفع (ذُو) تُفيض البركة والجلال على "اسم" الله ذاته تنزيهًا وتقديسًا. وبذلك يلتقي ختام السورة بمطلعها؛ حيث بدأت باسم الذات ﴿الرَّحْمَنُ﴾ واختُتمت بتقديس ﴿اسْمُ رَبِّكَ ذُو/ذِي الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾، محققةً أعلى درجات الاتساق والوحدة الموضوعية.

5-مناقشة النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة (Discussion of Findings)

تؤكد نتائج المطلب الأول أن التوجيه النحوي والصرفي للتحول في أبنية الأفعال (بين اللزوم والتعدية والبناء للمجهول نحو: ﴿يَخْرُجُ/ يُخْرَجُ/ يُخْرِجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ﴾) يمثل أصلًا استدلاليًا يثري المعنى التفسيري ويمنع التضاد؛ وتتفق هذه النتيجة منهجيًا مع ما أرساه التراث لدى الفراء (1980) ومكي بن أبي طالب (1981) وأبي علي الفارسي (1993)، كما تتكامل تفصيليًا مع نتائج (عبد الهادي، 2022) التي أثبتت دور قراءات سورة الرحمن في تأصيل القواعد النحوية وتعدد الأوجه الإعرابية، ودراسة (بخيت، 2024 - Bekhet)؛ وأكدت أن التوجيه الصرفي للفاعل

والمفعول يكشف عن دلالات إضافية، ودراسة (الحامد، Al-Hamed, 2026) حول الأثر الدلالي للتبادل الصرفي؛ غير أن الدراسة الحالية تختلف عن طرح (عبد الهادي، 2022) الأكاديمي الأحادي وعن دراسة (عبد العظيم، 2024) المقترنة بآيات الأخلاق؛ حيث تتجاوز دراستنا الاقتصار على مجرد التنظير النحوي المحض لتثبت عبر التوجيه المتكامل أن تنوع الأفعال في سورة الرحمن يعمل كمنظومة سياقية تجمع بين التقرير بقدرة الخالق وسعة الإنعام على المكلفين.

وفيما يتصل بالتحولات الإعرابية بالمطلب الثاني (كالرفع والنصب والجر: ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾)، أظهرت النتائج أن تعدد الإعراب يُعيد رسم العلاقات السياقية لتأكيد ثبات النعم وتخصيص المنافع؛ وهو ما يتوافق مع توجيهات ابن جني (1969) والقرطبي (1964) وأبي حيان (1420 ه) والشوكاني، (1414 ه)، كما تتفق في غايتها المعرفية مع نتائج دراسة (سليم وآخرون، 2022) حول دور النحو في إجازة وجوه إعرابية متكاملة، ودراسة (محمد، 2023) التي أثبتت أن اختلاف الحركة الإعرابية في سورة الرحمن يؤثر تأثيراً مباشرًا في تحديد نوع الكلمة وبنيتها الدلالية، ودراسة (الزبيدي، 2024) حول مطاوعة التوجيه للنص؛ وتتميز نتائج الحالية عن دراستي (محمد، 2023؛ حبيلة، 2024) بكونها لم تقف عند حدود التحليل المعجمي أو الإعرابي الجزئي للمفردة، بل برهنت على أن التنقل بين رفع "الريحان" ونصبه وجره يمثل "مزيجًا دلاليًا كليًا" يربط بين الأقوات اليومية للأنعام والآدميين وبين عظيم امتنان الخالق.

أمّا فيما يتعلق بالتحولات الخطابية وتنوع صيغ الأفعال في المطلب الثالث (نحو التنقل بين التكلم والغيبة: ﴿سَنَفْرُغُ/ سَيَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَ الثَّقَلَانِ﴾)، فقد كشفت المناقشة عن أحداث شحن أسلوبي يزاوج بين المواجهة المباشرة والهيبة الإلهية؛ وتتطابق هذه النتيجة مع التحليلات التراثية للفراء (1980) والفارسي (1993)، كما تتكامل مع الطرح المعاصر في دراسة (عرمان والنصيرات، 2022) حول دور توجيه القراءات في بناء الانسجام والنظم، ودراسة (الحربي، 2023) ودراسة (المهنا، 2023) في استثمار التوجيه لإثراء التراكيب، ودراسة (صافي، Safi, 2026) في أن التوجيه المتكامل ضمن السياق المقاصدي يمنع التضاد ويحقق الاتساق المعنوي، فضلًا عن تأكيدات دراسة (Halil, 2026) على أن اللفظ القرآني يستمد معناه السياقي من قرائنه؛ وتفارق الحالية الأبحاث السابقة (كعرمان والنصيرات، 2022/ سورة المنافقين، وعلي، 2026/ آل عمران) بتقديم نموذج تطبيقي حصري على سورة الرحمن يثبت أن الاختلاف الخطابي بين النون والياء يرفع الطاقة التعبيرية للوعيد دون الخروج عن الوحدة الموضوعية للسورة.

وعلى صعيد البنية الصرفية والصوتية وتوجيه أفعال النعيم والمشاهد الأخروية في المطلبين الرابع والخامس (نحو: ﴿شُوَاظٌ/ شِوَاظٌ﴾، و﴿لَمْ يَطْمِثْهُنَّ/ يَطْمُثْهُنَّ﴾، وهمز ﴿جَأَنَّ﴾)، أثبتت النتائج أن التغيرات الصوتية والصرفية تُسهم في تعميق الجرس الإيقاعي وتأكيد المعنى التفسيري؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما وثقه ابن الجزري ومكي (1981)، وتتشابه في منهجيتها الوصفية التحليلية مع دراسة (شَلَش، 2020) التي أثبتت وجود صلة بين الجمال الصوتي والتأثير النفسي في سورة الرحمن، ودراسة (تواتي، 2020) حول أثر الفواصل والمقاطع الصوتية، ودراسة (أحمد، 2025) بالأردن التي أكدت أن التناسب الصوتي في سورة الرحمن يتعدى الأثر الجمالي لتثبيت إحساس المتلقي بالنعم، وكذا دراسة (أبو سرويل وعامر، 2026) ودراسة (زاهية وبالأشهر، 2025) حول توظيف الظواهر الصوتية لإثراء المعنى؛ وتتفرد دراستنا الحالية عن دراسات (تواتي، 2020؛ شلش، 2020؛ أحمد، 2025) التي اقتصرت على البُعد الصوتي والإيقاعي المجرّد، بدمج التحليل الصوتي والقرائي ضمن رؤية متكاملة تبيّن كيف يعمل التوجيه الصوتي للشواذ (كهمز الألف) كرمز صوتي يُضفي صلابة ونبرًا لتأكيد طهارة الحور العين وزجر العصاة.

وأخيرًا، أظهرت مناقشة آية ختام السورة (﴿تَبَارَكَ اسْمُ رَبِّكَ ذِي/ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾) وجود تكامل عقدي ونحوي وسياقي يربط نعت الذات المجرور بنعت الاسم المرفوع؛ وتتطابق هذه النتيجة مع ما أورده كل من (القرطبي،

1964؛ أبو حيان، 1420؛ الشوكاني، 1414)، وتتكامل مع نتائج دراستي (الشهري والرزقي، 2026؛ دريني والعمري، 2026) حول دور التوجيه في دفع التعارض وتوسيع المعنى التفسيري، ودراستي (الشمروك والعواضي، 2024؛ أحمد والرضى، 2023) في اعتبار الاختلاف القرائي تنوعاً يرفع الإعجاز البياني، وكذا الدراسات التأصيلية كمطالعة (النمارنة، Al-Namarneh, 2025) ودراستي (فرج والسعيد،2025؛ الجدعاني، 2025)؛ وتستمد الدراسة الحالية قيمتها المتميزة وفضل تفرّدها من ملء الفجوة البحثية المتمثلة في غياب "المدخل المتكامل متعدد الأَوْجُه"؛ إذ برهنت على أن عود القراءتين المتواترتين في ختام السورة إلى تقديس الذات والاسم يُمثل إغلاقًا دلاليًا كليًا ينعطف مباشرة على افتتاحية السورة بـ(الرحمن)، متجاوزة بذلك التوجيهات أحادية المستوى التي اتسمت بها الأدبيات السابقة.

6-أهم الاستنتاجات (Conclusions)

1. أثبت التوجيه المتكامل للقراءات أن التنوع القرائي في سورة الرحمن يشكل بنيانًا دلاليًا تكامليًا يمنع التضاد ويُرسخ الوحدة النصية.
2. كشف تحليل أبنية الأفعال بين اللزوم والتعدية والبناء للمجهول عن ثراء إسنادي يبرز قدرة الخالق وشمول نعمه.
3. برهن تعدد الإعراب عند ذكر الأقوات والخيرات على مرونة التركيب القرآني في استيعاب منافع الإنس والأنعام معًا.
4. أظهر تنوع الخطاب بين التكلم والغيبة في آيات الوعيد أسلوباً رائعاً في المزاوجة بين الهيبة والمواجهة المباشرة.
5. عزز التوجيه الصوتي والصرفي تعميق مناظر النعيم وصور الجحيم كجرس للإيقاع وتأكيد دلالات الطهارة والزجر.
6. حقق التوجيه النحوي لختام السورة إغلاقًا دلاليًا كليًا ينعطف بالتقديس والتعظيم مباشرة على فاتحتها (الرحمن).
7. كشفت القراءات الشاذة عن قيمة دلالية مكملة للقراءات المتواترة تعضد المعنى التفسيري وتؤكد صلابة النص.
8. قصور المناهج الأحادية (نحوية أو صوتية) عن استيعاب الأبعاد التداولية والمقاصدية الشاملة لسورة الرحمن.
9. أثَّر تضافر الظواهر الأسلوبية (الفاصلة، التكرار) مع التوجيه القرائي في تحقيق الاتساق الصوتي والمعنوي للسورة.
10. كشفت المقارنة بين مصاحف الأمصار عن دقة الرسم العثماني في استيعاب التنوع الإعرابي والدلالي بغير تعارض.
11. برهنت الدراسة على أن التوجيه السياقي المتكامل يعد مدخلًا رصينًا لدفع أي تعارض مفترض وتطوير لغة التفسير.

7-التوصيات والمقترحات (Future Suggestions & Recommendations)

1. اعتماد مدخل التوجيه المتكامل متعدد الأَوْجُه في تحليل القراءات القرآنية في الجامعات لضمان فهم كلي للنص.
2. العناية بالتوجيه الصوتي والإيقاعي للقراءات في المناهج؛ لربط جمال الصوت بالدلالات النفسية والتفسيرية.
3. تصميم أدلة ومعاجم تطبيقية في التوجيه المتكامل للقراءات؛ لخدمة المفسرين ودفع الشبهات عن النص القرآني.
4. استثمار القراءات الشاذة ومرويات التابعين في التفسير والمعاجم اللغوية بوصفها روافد تعضد القراءات المتواترة.
5. تجاوز التحليلات الأحاديّة في الأبحاث وتفعيل التكامل بين العلوم (نحو، صوت، بلاغة، تفسير) في قراءة النص.
6. كشف التكامل بين الفواصل الأسلوبية والتوجيه القرائي في السور ذات الفواصل الصوتية؛ كسورتي النجم والقمر.
7. إفراد أبحاث تخصصية تُعنى بالمقارنة بين مصاحف الأمصار وأثر الفروق الرسمية في توجيه التفسير واللغة.
8. إجراء دراسات صرفية ودلالية لتحليل أبنية الأفعال في السور الطوال والمئين للكشف عن أسرار الإسناد القرآني.
9. توسيع الأبحاث النحوية الدلالية في التعدد الإعرابي لآيات الأحكام لبيان أثر الحركة في استيعاب المقاصد الشرعية.
10. تعميق البحث الأسلوبي في ظاهرة الالتفات والانتقال الخطابي في المفصل والسبع الطوال لبيان أبعادها التداولية.
11. توجيه الباحثين إلى دراسة الظواهر الإعرابية في خواتيم السور وعلاقتها بمطالعها للتدليل على الوحدة الموضوعية.

قائمة المراجع/References

أولًا-المصادروالمراجع بالعربية:

1. ابن الجزري، محمد محمد. (1999). منجد المقرئين ومرشد الطالبين (ط. 1). دار الكتب العلمية. https://shamela.ws/book/8677/16
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ). (1969). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها* (تحقيق علي النجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، ج. 1–2). وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية. النسخة الإلكترونية في المكتبة الشاملة: الرابط: https://shamela.ws/book/8660
3. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (د.ت.). تفسير القرآن العظيم: تفسير سورة الرحمن. مشروع المصحف الإلكتروني بجامعة الملك سعود. ص. 531. https://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura55-aya1.html#katheer
4. ابن مايابي، خضر محمد. (2022). القراءات الشاذة المنسوبة للإمام أبي عمرو البصري النحوي في كتاب المحتسب لابن جني: جمعًا ودراسة نحوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، 55*(200)، 147–195. https://doi.org/10.36046/2323-055-200-004
5. أبو حيان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف. (1420 هـ). *البحر المحيط في التفسير* (تحقيق: صدقي محمد جميل). دار الفكر. موقع المكتبة الشاملة. الرابط https://shamela.ws/book/23591/5684
6. أبو سرويل، أحمد بشير.، وعامر، خميس محمد. (2026). التوجيه الصوتي للقراءات القرآنيَّة في كتاب [فتح الرحمن في تفسير القرآن] للإمام مجير الدين العليمي من أوَّل سورة يونس إلى آخر سورة يوسف. *مجلة العلوم الشاملة، 10*(38)، 3074–3094. https://doi.org/10.65405/v7xns360
7. أحمد، أحمد علي.، والرضى، سليمان حمدان آدم. (2023). أثر اختلاف القراءات المتواترة في تفسير سورة البقرة من خلال جزء الأول (جمعًا ودراسةً وتوجيهًا). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4*(1)، 107–125. https://doi.org/10.53796/hnsj4110
8. أحمد، زكية. (2025). التناسب الصوتي والدلالي في سورة الرحمن-دراسة تحليلية. مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 6(1)، 166–181. https://doi.org/10.15849/ZJJHSS.250330.09
9. تواتي، نعيمة. (2020). *البنية الصوتية في سورة الرحمن*. اللسانيات، 26(2)، 61–76. https://asjp.cerist.dz/en/article/118444
10. الجدعاني، داخل بن علي. (2025). توجيه الإمام الداني للقراءات القرآنية من خلال كتابه جامع البيان في القراءات السبع من أول سورة مريم عليها السلام إلى آخر سورة فاطر. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (119)، 6–42. https://doi.org/10.35781/1637-000-119-001
11. جعمات، توفيق. (2018). التوجيه المعجمي للقراءات القرآنية: دراسة تطبيقية لنماذج من القراءات القرآنية المتواترة. *مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، 3*(2)، 401–418. https://asjp.cerist.dz/en/article/53870
12. الجهني، عبد العزيز بن حميد. (2006). توجيه الإمام ابن القيم للقراءات القرآنية. *مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، 1*(1)، 207–266. https://majlah.shatiby.edu.sa/wp-content/uploads/2021/12/%D8%A9.pdf
13. حبيلة، شعيب. (2024). توجيه القراءات بوصفه تسييقًا: دراسة فيما قُرئ بالضاد والصاد في القرآن الكريم. *الصوتيات، 20*(1)، 341–358.. https://asjp.cerist.dz/en/rechercheGeneral
14. الحربي، أحمد عتيق راضي. (2023). التوجيه النحوي للقراءات الشاذة عند ابن هشام الأنصاري في كتابه "تخليص الشواهد". *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط، 42*(1)، 3232–3279. https://search.mandumah.com/Record/1507481
15. خليل، عاتكة عدنان. (2025). التكرار في سورة الرحمن (دراسة دلالية). *مجلة دنانير، 17*(26). https://doi.org/10.31185/bsj.Vol17.Iss26.909
16. دريني، ضحى فهد.، والعمري، حنان لويفي. (2026). توجيه الإمام الواحدي لأقوال المفسرين في كتابه "التفسير البسيط": دراسة نظرية تطبيقية على سورتي الرعد وإبراهيم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7*(3)، 329–360. https://doi.org/10.53796/hnsj73/23
17. الدو، منى فهد راشد. (2024). توجيه القراءات في تفسير ابن عثيمين من سورة الفاتحة إلى آخر آل عمران: جمعًا ودراسة. *مجلة جامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، 25*(2)، 58. https://doi.org/10.37575/h/rel/242271

18. الدوبي، سوسن حسن. (2025). القراءات الواردة عن الإمام يحيي بن وثاب ت. 103 هـ (رحمه الله) من أول سورة الحج إلى آخر القرآن: جمعًا وتوجيهًا. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (116)، 66–108. https://doi.org/10.35781/1637-000-116-003

19. رحمن، نور ستار، وعباس، عدنان خزعل. (2025). توجيه القراءات القرآنية عند الإمام الكرماني (رحمه الله) في لباب التفسير. *مجلة مداد الآداب*، *15*(40)، 891–928. https://doi.org/10.58564/ma.v15i40.2152

20. الرشيدي، محمد عواد. (2022). القراءات المروية عن الإمام يحيى بن وثاب الكوفي "ت. 103 هـ" من أول سورة الفاتحة إلى آخر النساء: جمعًا وتوجيهًا. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية*، *55*(201)، 107–169. https://doi.org/10.36046/2323-055-201-003

21. زاهية، أكرم عبد الله مفتاح، وبالأشهر، عبد الحكيم محمد أحمد. (2025). توجيه القراءات القرآنية: دراسة نظرية تأصيلية على نماذج مختارة. مجلة المنتدى الأكاديمي، 9(2)، 3617–3648. https://doi.org/10.59743/jaf.v9i2.801

22. الزبيدي، تمام سني ضيف الله. (2024). التوجيه النحوي للقراءات القرآنية عند أبي معشر الطبري في كتابه "الحجج في توجيه القراءات". مجلة الدراسات العربية، 49(2)، 599–628. http://search.mandumah.com/Record/1507852

23. سليم، أسماء إبراهيم محمد. (2024). توجيه القراءات واختيارها عند الإمام شهاب الدين الكوراني (ت893 هـ) في كتابه غاية الأماني - سورة المائدة أنموذجًا -. *مجلة العلوم الإسلامية*، *15*(6)، 198–226. https://doi.org/10.25130/jis.24.15.6.11

24. شلش، كفاية مذكور. (2020). الصوت اللغوي وتجلياته في سورة الرحمن. *مجلة آداب ذي قار*، (32)، 207–220. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1232982

25. الشمروك، عبد العزيز نور، والعواضي، يوسف محمد. (2024). القراءات الواردة في سورة الإسراء من خلال تفسير نظَّام الدين النّيسابوري ت(850هـ) "غرائب القرآن ورغائب الفرقان" (دراسة تحليلية). *مجلة الراسخون الدولية*، *10*(3)، 145–175. https://ojs.mediu.edu.my/index.php/arrasikhun/article/view/5169

26. الشمري، هيا حمدان. (2024). توجيه القراءات في تفسير الصراط المستقيم في تبيان القرآن الكريم للإمام الكازروني (ت923هـ). *مجلة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، *11*(44)، 1–40. https://quni.edu.ye/journal/index.php/alqalam/article/view/781

27. الشهري، خيرية علي.، والرزقي، أسماء سعد. (2026). توجيه الإمام الواحدي لأقوال المفسرين في كتابه «التفسير البسيط»: دراسة نظرية تطبيقية على سورة الحجر. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، *7*(2)، 771–800. https://doi.org/10.53796/hnsj72/48

28. الشوكاني، محمد بن علي. (1414 هـ). *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير* (ط. 1). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب. موقع المكتبة الشاملة. الرابط: https://shamela.ws/book/23623/2640

29. الصبّة، سامي عمر إبراهيم. (2024). توجيه القراءات القرآنية في سورتي البقرة وآل عمران في كتاب الجمهرة لابن دريد دراسة تطبيقية. *قرآنيكا، مجلة عالمية لبحوث القرآن*، (عدد خاص 12). 579-620. file:///Downloads/23+Sami+Omar+Ibrahim+Al-Sabah.pdf

30. عبد العظيم، نسرين سعد. (2024). التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في آيات الأخلاق: باب الحروف نموذجًا (دراسة نحوية دلالية). *مجلة اللغة العربية والعلوم الإسلامية*، *3*(12)، 703–725. https://repository.ekb.eg/en/item/article/67709148c722467f3da85acb/file

31. عبد الهادي، هدى عامر. (2022). التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في سورة الرحمن. *مجلة الدراسات المستدامة*، *4*(4)، 1182–1222. http://search.mandumah.com/Record/1336574

32. عرمان، لينة أحمد.، والنصيرات، جهاد محمد. (2022). توجيه القراءات القرآنية في سورة المنافقين وأثرها في بناء الوحدة الموضوعية للسورة. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*، *37*(129)، 51–86. https://doi.org/10.34120/jsis.v37i129.2907

33. عسيري، يحيى هادي. (2021). مشكل القراءات الشاذة في كتاب المحتسب لابن جني: عرضًا ودراسة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية*، *55*(199)، 173–226. https://doi.org/10.36046/2323-055-199-004

34. علي، حسن مصلي محمد. (2026). القراءات القرآنية الواردة في سورة آل عمران: تفسير عون الرحمن للدكتور سليمان بن إبراهيم اللاحم أنموذجًا. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، *2*(150)، 208–226. https://doi.org/10.59799/SQZH5356

35. الغرازي، فايز محمد. (2024). فن توجيه القراءات القرآنية. *مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية*، *15*(30). https://doi.org/10.69844/0486pm30

36. الفارسي، الحسن أحمد عبد الغفار (ت 377هـ). (1993). *الحجة للقراء السبعة* (تحقيق بدر الدين قهوجي وبشير جويجابي، مراجعة عبد العزيز رباح وأحمد الدقاق، ط. 2، ج. 7). دار المأمون للتراث. المكتبة الشاملة: https://shamela.ws/book/35101/2521

37. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (المتوفى 207 هـ). (1980). *معاني القرآن* (تحقيق أحمد يوسف النجاتي، ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، ج. 3). الدار المصرية للتأليف والترجمة. المكتبة الشاملة: https://shamela.ws/book/23634/1054

38. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (1964). *الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)* (ط. 2، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش). دار الكتب المصرية. موقع المكتبة الشاملة. الرابط: https://shamela.ws/book/20855/6418

39. القرني، إبراهيم عبد الله. (2023). ضوابط توجيه القراءات الشاذة وموارده عند الأزهري -رحمه الله- في كتابه "تهذيب اللغة". *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(3)، 703–719. https://search.mandumah.com/Record/1571048

40. القرني، سعيد محمد عبد الله. (2022). منهج ابن منظور في القراءات الشاذة من خلال كتابه لسان العرب. *مجلة البحوث والدراسات الإسلامية*، (69)، 1049–1071. https://search.mandumah.com/Record/1322004

41. القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب (ت437 هـ). (1981). *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها (شرح كتاب التبصرة في القراءات*؛ تحقيق محيي الدين رمضان، ط. 2). مؤسسة الرسالة. المكتبة الشاملة: الرابط: https://shamela.ws/book/1271/882

42. اللهيبي، مرام عبيد الله. (2024). القراءات الواردة عن الإمام نعيم بن ميسرة الرازي "ت. 174 هـ" من أول سورة المائدة إلى نهاية التوبة: جمعا وتوجيها. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (91)، 28–53. https://doi.org/10.35781/1637-000-091-002

43. محمد، صباح أسود. (2023). القراءات في سورة الرحمن: دراسة دلالية. *مجلة آداب الفراهيدي، 15*(52)، 36–55. https://doi.org/10.51990/2228-015-052-030

44. مصطفى، عبد الغفور محمود. (2025). *توجيه القراءات*. *وزارة الأوقاف المصرية*. صفحة «توجيه القراءات» في المنصة الرسمية لوزارة الأوقاف المصرية، https://awkafonline.gov.eg/content-sections/116/5146/%D8%AA?utm_source=chatgpt.com

45. المهنا، عبد الله ماجد سعد. (2023). توجيه ابن هشام الأنصاري للقراءات القرآنية في "مختصر التذكرة": دراسة نحوية دلالية. *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط، 42*(2)، 4643–4711. http://search.mandumah.com/Record/1507619

46. موقع القرآن الكريم. (2026). *فضل سورة الرحمن*. رابط المرجع: https://surahquran.com/virtue-of-surah-55.html

47. النمارنة، سعيد إبراهيم. (2020). *مصادر علم توجيه القراءات*. مركز تفسير للدراسات القرآنية. صفحة «مصادر علم توجيه القراءات» في مركز تفسير للدراسات القرآنية. https://tafsir.net/articles/11266?utm_source=chatgpt.com

48. هاشمي أمجد، صادق.، شه بخش، أكبر.، شه بخش، إسماعيل.، وميرزايي نيا، حسين. (2023). دراسة تحليلية للصور الفنية في القرآن (سورة الرحمن أنموذجًا). *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، 1*(72)، https://iu-juic.com/index.php/juic/article/view/2770 .

ثانيًا-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Abu Sarweil, A. B., & Aamer, K. M. (2026). Phonetic steering of Qur'anic readings in the book "Fath Al-Rahman in the Interpretation of the Qur'an" by Imam Mujeer Al-Din Al-Ulaymi from the beginning of Surah Yunus to the end of Surah Yusuf (In Arabic). *Comprehensive Sciences Journal, 10*(38), 3074–3094. https://doi.org/10.65405/v7xns360

2. Ahmad, A. A., & Al-Reda, S. H. A. (2023). The impact of the variance of mutawatir readings in the interpretation of Surah Al-Baqarah through the first part: Collection, study, and steering (In Arabic). *Humanities and Social Sciences Journal, 4*(1), 107–125. https://doi.org/10.53796/hnsj4110

3. Ahmad, Z. (2025). Phonetic and semantic harmony in Surah Ar-Rahman: An analytical study (In Arabic). *Zaytoonah University of Jordan Journal for Human and Social Studies, 6*(1), 166–181. https://doi.org/10.15849/ZJJHSS.250330.09

4. Al-Daw, M. F. R. (2024). Steering of readings in Ibn Uthaymeen's exegesis from Surah Al-Fatihah to the end of Al Imran: Collection and study (In Arabic). *King Faisal University Journal of Humanities and Administrative Sciences, 25*(2), 58. https://doi.org/10.37575/h/rel/242271

5. Al-Doubi, S. H. (2025). Readings reported from Imam Yahya ibn Wathab (d. 103 AH) from the beginning of Surah Al-Hajj to the end of the Qur'an: Collection and steering (In Arabic). *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, (116), 66–108. https://doi.org/10.35781/1637-000-116-003
6. Al-Gharazi, F. M. (2024). The art of steering Qur'anic readings (In Arabic). *University Researcher Journal for Human Sciences*, *15*(30). https://doi.org/10.69844/0486pm30
7. Al-Hamed, T. B. S. I. (2026). The Semantic Effect of Alternation between Plural Forms in Quranic Readings. *Arts for Linguistic & Literary Studies, 8*(1), 484–505. https://doi.org/10.53286/1w6tew07
8. Ali, H. M. M. (2026). Qur'anic readings in Surah Al Imran: Dr. Sulaiman bin Ibrahim Al-Lahim's exegesis Awn Al-Rahman as a model (In Arabic). *Rimah Journal for Research and Studies*, *2*(150), 208–226. https://doi.org/10.59799/SQZH5356
9. Al-Jadani, D. A. (2025). Imam Al-Dani's steering of Qur'anic readings through his book Jami' Al-Bayan in the seven readings from the beginning of Surah Maryam to the end of Surah Fatir (In Arabic). *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, (119), 6–42. https://doi.org/10.35781/1637-000-119-001
10. Al-Luhaibi, M. O. (2024). Readings reported from Imam Na'im ibn Maisarah Al-Razi (d. 174 AH) from the beginning of Surah Al-Ma'idah to the end of At-Tawbah: Collection and steering (In Arabic). *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, (91), 28–53. https://doi.org/10.35781/1637-000-091-002
11. Al-Namarneh, S. I. (2025). Introductions to the Science of Qirāʾāt Guidance: A Theoretical and Foundational Study. *Forum for Linguistic Studies, 7*(11), 742–756. https://doi.org/10.30564/fls.v7i11.11134
12. Al-Rashidi, M. A. (2022). Readings narrated from Imam Yahya ibn Wathab Al-Kufi (d. 103 AH) from the beginning of Surah Al-Fatihah to the end of An-Nisa: Collection and steering (In Arabic). *Journal of the Islamic University for Sharia Sciences*, *55*(201), 107–169. https://doi.org/10.36046/2323-055-201-003
13. Al-Shehri, K. A., & Al-Rizqi, A. S. (2026). Imam Al-Wahidi's steering of exegesis statements in his book "Al-Tafsir Al-Baset": A theoretical and applied study on Surah Al-Hijr (In Arabic). *Journal of Humanities and Natural Sciences*, *7*(2), 771–800. https://doi.org/10.53796/hnsj72/48
14. Arman, L. A., & Al-Nseirat, J. M. (2022). Steering of Qur'anic readings in Surah Al-Munafiqun and its effect on constructing thematic unity (In Arabic). *Journal of Sharia and Islamic Studies*, *37*(129), 51–86. https://doi.org/10.34120/jsis.v37i129.2907
15. Asiri, Y. H. (2021). The problematics of anomalous readings in Ibn Jinni's book Al-Muhtasab: Presentation and study (In Arabic). *Journal of the Islamic University for Sharia Sciences*, *55*(199), 173–226. https://doi.org/10.36046/2323-055-199-004
16. Bekhet, M. I. M. (2024). Directing Qur'anic readings of verbs and particles in Surah Al-Dukhan through Fatḥ al-Bayān fī Maqāṣid al-Qurʾān by Imam Siddiq Hasan Khan: A grammatical-semantic study. *Majmaʿ*, *51*, 1–36. https://ojs.mediu.edu.my/index.php/majmaa/article/view/5148
17. Drini, D. F., & Al-Omari, H. L. (2026). Imam Al-Wahidi's steering of exegesis statements in his book "Al-Tafsir Al-Baset": A theoretical and applied study on Surahs Al-Hijr and Ibrahim (In Arabic). *Humanities and Social Sciences Journal*, *7*(3), 329–360. https://doi.org/10.53796/hnsj73/23
18. Farag, H. H. A., & Alsaied, M. A. (2025). The Science of Qur'anic Readings between Narration and Understanding according to Imam al-Qastallani. *Journal of Posthumanism, 5*(5), 164–191. https://doi.org/10.63332/joph.v5i5.1314
19. Halil, H. M. (2026). The Semantic Role of Linguistic Context and Its Impact on Understanding the Holy Qur'an. *The International Journal for Scientific Research, 5*(5). https://doi.org/10.59992/IJSR.2026.v5n5p26

20. Ibn Mayabi, K. M. (2022). Anomalous readings attributed to Imam Abu Amr Al-Basri Al-Nahwi in Ibn Jinni's book Al-Muhtasab: Collection and grammatical study (In Arabic). *Journal of the Islamic University for Sharia Sciences*, *55*(200), 147–195. https://doi.org/10.36046/2323-055-200-004
21. Khalil, A. A. (2025). Repetition in Surah Ar-Rahman: A semantic study (In Arabic). *Dananir Journal*, 17(26). https://doi.org/10.31185/bsj.Vol17.Iss26.909
22. Muhammad, S. A. (2023). Readings in Surah Ar-Rahman: A semantic study (In Arabic). *Adab Al-Farahidi Journal*, *15*(52), 36–55. https://doi.org/10.51990/2228-015-052-030
23. Rahman, N. S., & Abbas, A. K. (2025). Steering of Qur'anic readings according to Imam Al-Kirmani in Lubab Al-Tafsir (In Arabic). *Midad Al-Adab Journal*, 15(40), 891–928. https://doi.org/10.58564/ma.v15i40.2152
24. Safi, L. (2026). The Qur'anic Reading and Its Method. *The International Journal of Islam, 2*(3), 27. https://doi.org/10.66362/iji.v2i3.40
25. Saleem, M. M., Hammad, H. H., & Zia, Z. R. (2022). The Effect of Grammar in Directing the Qur'anic Readings. *Journal of Islamic Culture and Civilization, 3*(1), 134–145. https://doi.org/10.53575/arjicc.v3.01(22)a9.134-145
26. Salim, A. I. M. (2024). Steering and selecting readings according to Imam Shihab Al-Din Al-Kurani (d. 893 AH) in his book Ghayat Al-Amani: Surah Al-Ma'idah as a model (In Arabic). *Journal of Islamic Sciences*, *15*(6), 198–226. https://doi.org/10.25130/jis.24.15.6.11
27. Zahya, A. A. M., & Belashhar, A. M. A. (2025). Steering of Qur'anic readings: A foundational theoretical study on selected models (In Arabic). *Academic Forum Journal*, 9(2), 3617–3648. https://doi.org/10.59743/jaf.v9i2.801

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.	البحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	مساهمة الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 157-186
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 157-186
تاريخ الاستلام: 2026/08/07 القبول: 2026/09/12
النشر: 2026/09/15

إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية [1]

A Proposed Framework for AI-Enabled Educational Tablet Adoption in Saudi Basic Education[2]

1-Mr. Hamed Hussein Al-Eissa[1] **1-أ.حامد حسين العيسي[1]**
Email: TU4660040@taibahu.edu.sa |ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6317-4847 |Mobile: 00966505929874

2-Mr. Zaher Mohammed Aqeeli[1] **2-أ. زاهر محمد عقيلي[1]**
Email: ZOAGEELI@jazanu.edu.sa |ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0039-8651 | Mobile: 00966554777332

3- Mr. Abdullah Ahmed Al-Mahdawi[1] **3-أ. عبد الله أحمد المهداوي[1]**
Email: Al_faalh@hotmail.com |ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5574-4652 |Mobile: 009660501615956

4-Mr. Mohammed Saud Al-Hajaji[1] **4-أ. محمد سعود الحجاجي[1]**
Email: Mohammedsaud1405@gmail.com |ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0738-0412 |Mobile: 9660500069932

[1]PhD Researcher|| Department of Education Policies and Economics|| College of Education|| Taibah University|| KSA

[1]باحث دكتوراه/ إدارة تربوية|| سياسات و اقتصاديات التعليم|| كلية التربية|| جامعة طيبة|| السعودية.

Abstract: This study aimed to develop a strategic framework for adopting AI-enabled educational tablets in primary education in the Kingdom of Saudi Arabia, utilizing a descriptive-analytical approach through content analysis of 70 local and international studies and documents. The findings revealed three main axes: the first uncovered the dimensions of institutional readiness in Saudi schools and their urgent need to transcend experimental use and fragmented technical support toward sustainable governance; the second demonstrated artificial intelligence's role in enhancing adaptive learning, critical thinking, and immediate feedback; while the third identified twelve integrated requirements categorized into four levels: enabling, human, pedagogical, and governing. The study's qualitative addition lies in proposing an applied strategic framework rooted in system-wide transformation and an institutional vision governed by seven developmental values (notably: ethical safety, digital equity, and investment efficiency). This framework translates the orientation toward "disciplined growth and phased transformation" through an eight-track implementation matrix addressing seven structural gaps, operating within a five-stage deployment cycle (Preparation, Readiness, Piloting, Expansion, and Stabilization), supported by ten performance indicator domains that ensure spending efficiency, data protection, and operational sustainability for smart transformation.

Keywords: Artificial Intelligence, Educational Tablets, Primary Education, Digital Transformation, Educational Governance.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي عبر تحليل المحتوى لـ (70) دراسة ووثيقة محليّة ودولية. وأسفرت النتائج عن ثلاثة محاور رئيسة: كشف الأول عن أبعاد الجاهزية المؤسسية بمدارس المملكة وحاجتها الملحة لتجاوز الاستخدام التجريبي وتفاوت الدعم الفني نحو الحوكمة المستدامة، وأثبت الثاني دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم التكيفي والتفكير النقدي والتغذية الراجعة، بينما حدد الثالث اثني عشر متطلبًا متكاملًا تنتظم في أربعة مستويات: تمكينية، وبشرية، وتربوية، وحاكمة. وتتمثل الإضافة النوعية للدراسة في تقديم إطار استراتيجي تطبيقي يرتكز على فلسفة التحول المنظومي والرؤية المؤسسية الحاكمة بسبع قيم تنموية (أبرزها: الأمان الأخلاقي، والعدالة الرقمية، والكفاءة الاستثمارية)، ويترجم التوجه نحو "النمو المنضبط والتحول المتدرج" عبر مصفوفة تنفيذية ثمانية المسارات تُعالج سبع فجوات هيكلية، وتتحرك ضمن دورة تنفيذية خماسية المراحل (التهيئة، الإعداد، التجريب، التوسع، والاستقرار)، مدعومةً بـ (10) مجالات لمؤشرات قياس الأداء تضمن كفاءة الإنفاق، وحماية البيانات، والاستدامة التشغيلية للتحول الذكي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الأجهزة اللوحية، التعليم الأساسي، التحول الرقمي، الحوكمة التعليمية.

[1]-**التوثيق للاقتباس (APA):** العيسي، حامد.، عقيلي، زاهر.، المهداوي، عبد الله.، والحجاجي، محمد. (2026). إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، *3*(30)، 157-186. https://doi.org/10.56793/pcra2213307

[2]-**Citation in APA format**: Al-Eissa, H., Aqeeli, Z., Al-Mahdawi, A. & Al-Hajaji, M. (2026). A Proposed Framework for AI-Enabled Educational Tablet Adoption in Saudi Basic Education, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches, 3*(30), 157–186. https://doi.org/10.56793/pcra2213307

1-المقدمة/Introduction

يشهد العالم تحولاً بيداغوجياً تقوده التكنولوجيا المتقدمة؛ إذ لم يعد الاندماج الرقمي خياراً تحسينياً في التعليم الأساسي بل ضرورة لإعادة هيكلة البيئات التعليمية وتفريدها. وتبرز الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي كمرتكز بنيوي لتوفير مسارات تعلم تكيفية تتجاوز النماذج النمطية؛ بيد أن الانتقال بها من التطبيقات الفردية إلى التبني المؤسسي يواجه تحديات حوكمية وبنيوية، مما يفرض صياغة إطار استراتيجي يوجه تطبيقاتها الميدانية.

فعالمياً، اتجهت الأدبيات نقدياً لتقييم محددات التوظيف التكنولوجي؛ حيث انطلقت من فحص قبول التقنية لدى طلاب الريف (Han et al., 2024)، وفاعلية التقنيات الغامرة في العلوم (Tene et al., 2024)، لتتطور نحو صياغة مبادئ للتعليم المدمج بالذكاء الاصطناعي (Lee et al., 2025)، وتقييم أثر الموارد الرقمية في إطارات PISA عبر السياقات الاقتصادية (Joshi et al., 2025)، كما كشفت مراجعات حديثة عن قيود أخلاقية تتطلب برامج محو أمية رقمية للمعلمين (Huang et al., 2026)، وتنامي الحاجة لكفايات دولية لخفض التسرب المدرسي (Semerikov et al., 2026)، فضلاً عن نقد وصول الطلاب المزدوج للتقنيات بين المنزل والمدرسة وأثره الإيجابي في القراءة والرياضيات (Chunke et al., 2026). وهو ما يؤكد أهمية بلورة إطار استراتيجي للأجهزة اللوحية لتفادي التشتت التنظيمي وسد الفجوات الرقمية.

وعربياً، تحول الخطاب العلمي من الوصف التقليدي للتكنولوجيا إلى التشخيص النقدي لمعوقات التوظيف والجاهزية البنيوية؛ إذ بدأت الدراسات برصد واقع التحديات لدى معلمي المرحلة الأساسية (العيار والبلوشي، 2024؛ السني وآخرون، 2024)، ومتطلبات تحول معلمي العربية نحو التعليم الذكي (العبيدانية والشنفري، 2024)، ليتعمق الطرح بفحص أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء الأكاديمي والحد من الاحتراق الوظيفي للمعلمين (نصار وآخرون، 2025؛ العبيدانية وآخرون، 2025). وتناولت دراسات تقييم وفحص الحوكمة الرقمية، وأخلاقيات التوظيف التكيفي، وإعادة هيكلة أدوار القيادات المدرسية (غانم وآخرون، 2026؛ خضر وحاج يحيى، 2026؛ كرزون، 2026)، مما يبرز الحاجة للانتقال نحو تخطيط استراتيجي يضمن الملاءمة الثقافية والتربوية للأجهزة اللوحية الذكية.

ومحلياً، واكب الإنتاج البحثي بالمملكة العربية السعودية مرتكزات رؤية 2030 وبرامج التحول الرقمي؛ برصد متطلبات الجاهزية المدرسية وتطوير مهارات التعلم التكيفي (حسب النبي، 2024؛ الكوري والسندي، 2024)، وتحديد جاهزية القيادات والمعلمين نحو الذكاء الاصطناعي (أبو ذراع والعطوي، 2024؛ المطيري والجهني، 2025؛ الدليمي، 2025)، وصولاً إلى تقييم واقع الاستخدام ومعوقاته الميدانية (العيسائي وآخرون، 2026؛ العويفي وآخرون، 2026). ورغم تناول هذه الأدبيات لأبعاد الجاهزية والتحديات، إلا أنها أظهرت فجوة في تقديم نموذج تنفيذي استشرافي يدمج الذكاء الاصطناعي عبر الأجهزة اللوحية بمرحلة التعليم الأساسي؛ وهو ما تُعالجه الدراسة الحالية ببناء إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية.

1-2-مشكلة الدراسة

تتجلى مشكلة الدراسة في وجود فجوة هيكلية تتمثل في ضعف وتذبذب التوظيف الفعلي للتطبيقات الذكية والأجهزة اللوحية في المدارس السعودية، فرغم الإدراك المرتفع لأهميتها وقيمتها الأكاديمية. فقد كشفت الدراسات المسحية الميدانية عن انخفاض الممارسة الفعلية ومحدودية استخدام الذكاء الاصطناعي لدى الكوادر التعليمية مقابل ارتفاع مشاعر التقبل والوعي بأهميتها (العتيبي وعبد المجيد، 2024؛ السعوي، 2024؛ السيف، 2025؛ الأنصاري، 2025). ويمتد هذا التعثر الميداني ليرتبط بفجوات حادة في الجاهزية لدى المعلمين، حيث تبرز الحاجة لتقديم برامج

تدريبية لتجاوز المعيق التقني، إضافة إلى التأسيس الجاد لأخلاقيات وحوكمة التوظيف التربوي (المرواني، 2026)، فضلاً عن معوقات تنظيمية وتقنية متراكمة؛ كضعف البنية التحتية، وغياب الدعم الفني المستمر، وارتفاع التكلفة المالية للتجهيز (السويدان، 2024؛ العنزي والشيخ، 2024).وعلى مستوى متطلبات التعليم الأساسي، تزداد المشكلة تعقيداً بالنظر إلى قصور الجاهزية الشخصية والبيئية؛ إذ أظهرت الدراسات أن جاهزية الطلاب للتعلم المدعوم بالذكاء الاصطناعي لا تتجاوز الدرجة المتوسطة نتيجة مشكلات إدارة الوقت، والعبء الإلكتروني، ونقص التوجيه الأسري (الماطري وآخرون، 2026). وتتضاعف هذه التحديات عند ضعاف السمع والفئات الخاصة نتيجة الفجوات الحادة في البنية التحتية المخصصة، ونقص المحتوى الرقمي بالعربية، والاعتماد على أدوات عامة لا تلبي النمط التواصلي الفريد لهذه الفئات (الملحم، 2025؛ العنزي، 2026). ورغم التأكيد العلمي على أن تعزيز التميز الأكاديمي والانخراط الطلابي يرتكز أساساً على سهولة الاستخدام، والفائدة المدركة، والتخصيص المدعوم بالذكاء الاصطناعي (Singh, 2026)، إلا أن الأداء الميداني بالمدارس يظل محكوماً بعوائق التجهيز وتشتت الكفايات الرقمية؛ مما يعكس مشكلة حقيقية تستدعي بناء إطار استراتيجي لتجاوز هذه الفجوات التنفيذية، وعليه تتحدد المشكلة في السؤال الرئيس: "كيف يمكن بناء إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية الممكنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي؟"

1-3-أسئلة الدراسة

1. ما واقع جاهزية المدارس والسياسات الموجهة لتبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم السعودي؟
2. ما دور تطبيقات الأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التعليم والتعلم والتفكير النقدي؟
3. ما متطلبات دمج الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية لخدمة الفئات الخاصة وتحقيق العدالة الرقمية؟

1-4-أهداف الدراسة

1. تشخيص واقع جاهزية المدارس والسياسات الموجهة لتبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم.
2. الكشف عن دور تطبيقات الأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التعليم والتعلم والتفكير.
3. تحديد متطلبات دمج الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية لخدمة الفئات الخاصة وتحقيق العدالة الرقمية.

1-5-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

- تأصيل نموذج تنظيمي تكاملي يربط الحوكمة، التدبير المؤسسي، الشمول، والقبول التقني في التعليم.
- تفيد الدراسة في سد الفجوة المعرفية بتأسيس إطار مفهومي إداري موحد للتبني الذكي للأجهزة اللوحية.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تفيد صناع القرار في رسم خارطة طريق معيارية لقيادة التحول الرقمي وترشيد الاستثمار بالذكاء الاصطناعي.
- تمكين القيادات التعليمية ببروتوكولات تنظيمية ومؤسسية مبتكرة لإدارة وتشغيل المدارس الرقمية بفاعلية.
- تسهم في نصرة العدالة الرقمية بتوفير أطر تنظيمية دامجة تضمن تكافؤ الفرص للجميع.
- توجيه تصميم البرامج التعليمية وفق متطلبات الإدارة الحديثة ومهارات القرن الحادي والعشرين.
- تزويد مدراء المدارس بمؤشرات قياس أثر رقمية تضمن جودة واستدامة التبني المؤسسي.
- تعزيز الحوكمة التشاركية والمسؤولية المجتمعية لضمان البيئة الآمنة للاستخدام الرقمي المؤسسي.

1-6-حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التحليل النظري والاستراتيجي للمحاور الثلاثة (الجاهزية المؤسسية والسياسات الموجهة لتبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم، ودورها في قيادة وتطوير عمليات التعليم والتعلم؛ وانتهاء بمتطلبات دمجها) واستنباط الأبعاد الاقتصادية لتطوير الاستراتيجية المقترحة.
- **الحدود البشرية والمؤسسية:** تتناول الدراسة السياسات الموجهة والتجهيزات بمدارس التعليم الأساسي (الابتدائي) في المملكة العربية السعودية، وما تتضمنه من قيادات إدارية، وكوادر تعليمية، ومتعلمين.
- **الحدود المنهجية:** تعتمد الدراسة منهجية المراجعة النظرية والتحليل النقدي الاستراتيجي (Analytical Literature Review) للوثائق والدراسات والأدبيات السابقة المعتمدة.

1-7-مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **إطار استراتيجي (Proposed Strategy):** "إطار تنظيمي، وإداري، واقتصادي مرحلي تشتق خطوطه العريضة بناءً على التحليل المفهومي للمحاور الثلاثة الرئيسة؛ ليوجه مبادرات التبني والتكامل المؤسسي للأجهزة اللوحية التعليمية الممكنة بالذكاء الاصطناعي في مرحلة التعليم الأساسي".
- **الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):** "أنظمة وخوارزميات وبرمجيات ذكية مدمجة في تطبيقات مدرسية؛ تُستخدم في التعليم، وتحليل البيانات، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم اتخاذ القرار التربوي".
- **الأجهزة اللوحية التعليمية (Educational Tablets):** "وسائط رقمية محمولة مخصصة للاستخدام المدرسي، والتي تشكل البنية التحتية الصلبة لتشغيل التطبيقات الذكية وتسهيل التدبير الإداري والتربوي".
- **الجاهزية المؤسسية (Institutional Readiness):** "مستوى توافر المتطلبات التنظيمية، والبشرية، والتقنية، والسياسات التشريعية لدى المدارس لاستيعاب وتطبيق التقنيات الحديثة بفاعلية واستدامة".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-الأطر التنظيمية، والمبررات التربوية، والأوساط التقنية للتبني الرقمي الذكي في التعليم الابتدائي:

تؤكد أدبيات التحول الرقمي والحوكمة التعليمية أن الانتقال المؤسسي من رقمنة المحتوى إلى إعادة تشكيل الممارسات التعليمية يتطلب بناء نظام بيئي يتكامل فيه الاتصال، والموارد الرقمية، وحوكمة البيانات، وبناء الكفايات البشرية وضبط أبعاد الخصوصية والسلامة للطلاب (ملتقى أسبار، 2023؛ OECD, 2023؛ MIAO& HOLMES, 2023؛ UNICEF, 2024؛ World Economic Forum, 2024). وتُبرز الشواهد الميدانية في البيئة السعودية والمنطقة العربية أن قصور الرؤية الاستراتيجية وضغط التكاليف التشغيلية يمثلان عائقاً رئيسياً أمام التبني، ما يحول القرار التقني إلى مشروع تنظيمي واستثماري متكامل (الجحيلي والفراني، 2020؛ إسماعيل، 2023؛ العجلان، 2022).

ومع تسارع الاختراعات تتزايد المبررات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي، إذ تُشير الأدبيات إلى قدرته الفائقة على دعم التعلم التكيفي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتحليل نواتج التعلم، مع تعزيز الانخراط اللغوي والنمائي متعدد الوسائط لدى المتعلمين صغار السن (Akavova et al., 2023؛ Li et al., 2024؛ Purushotham et al., 2025؛ رجب والقرني، 2025؛ Revenaya et al., 2025؛ Zhang & Husnin, 2025). وتستند هذه المبررات إلى

إمكانية تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل المعلم لتمكينه من التركيز على الأبعاد الإنسانية والوجدانية، شريطة إخضاع هذه التقنيات لضوابط الملاءمة العمرية والمناهج المعتمدة (World Economic Forum, 2024).

ومن جانب آخر، تُشكل الأجهزة اللوحية التعليمية الوسيط التقني والعملي الأكثر مرونة لتشغيل تطبيقات التعلم الذكي ودمج المحتوى التفاعلي داخل الصف وخارجه، بما يعزز الاستقلالية المعرفية والتعلم الذاتي لدى الطلاب (Bando et al., 2016؛ Akavova et al., 2023؛ OECD, 2023؛ Li et al., 2024؛ World Economic Forum, 2024؛ Revenaya et al., 2025؛ Zhang & Husnin, 2025). ومع ذلك، تُؤكد الأدبيات أن غياب التكامل التشغيلي، وارتفاع كلفة الشراء والصيانة، وضعف الدعم الفني قد يحول الوسائط إلى مصادر للتشتت بدلاً من رفع الجودة، مما يستدعي التقييم الشامل لدمج اللوحيات لضمان فعاليتها واستدامة أثرها (العجلان، 2022؛ العبيدانية والشنفري، 2024).

2-1-2-و اقع الجاهزية المؤسسية وسياسات تبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم السعودي:

أصبح تبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم السعودي يتجاوز توفير التقنية إلى بناء جاهزية مؤسسية تحول الإمكانات التقنية إلى قيمة تعليمية مستدامة. وتكشف الأدبيات عن فجوة بين ارتفاع الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي والتقنيات والاستخدام الفعلي، نتيجة تحديات البنية التحتية والتدريب والدعم الفني والتمويل والحوكمة والخصوصية والثقافة التنظيمية (العجلان، 2022؛ العتيبي وعبد المجيد، 2024؛ السعوي، 2024؛ السيف، 2025؛ المرواني، 2026). كما تؤكد الدراسات أن فاعلية الأجهزة اللوحية لا ترتبط بامتلاكها، وإنما بتهيئة البيئة التعليمية والموارد البشرية والتنظيمية اللازمة لتوظيفها (البلوي، 2021؛ السويدان، 2024؛ الحربي، 2026).

وتتكامل جاهزية المدارس بالبنية الرقمية، والكفايات المهنية، والدعم القيادي والفني، والتمويل، والسياسات المنظمة، وقبول المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، إلى جانب الاعتبارات الأخلاقية واللغوية والعدالة في إتاحة التقنية. وتكشف الدراسات تفاوتًا بين بيئات مرتفعة الاستخدام وأخرى ما زال بين المتوسط والمنخفض رغم إدراك أهمية الذكاء الاصطناعي (الشريف والحبيب، 2024؛ السعوي، 2024؛ البخيت، 2025؛ العنزي والعنزي، 2025؛ Singh, 2026). وبذلك فالمشكلة لا تكمن في قبول التقنية ولكن في قدرة المدارس على ممارستها تعليمياً بانتظام وفاعلية.

وفي مجال السياسات والحوكمة، تبرز الحاجة إلى تشريعات تحمي البيانات والخصوصية وحقوق الملكية الفكرية، وتنظم الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، وتضع معايير لاختيار الأجهزة والتطبيقات، وتحدد أدوار الأطراف وآليات الدعم والتقويم. كما تتطلب مراعاة الخصوصية الثقافية واللغوية السعودية بدل استيراد حلول جاهزة (الأنصاري، 2025؛ العنزي والعنزي، 2025؛ المرواني، 2026). ومن ثم، ينبغي أن تنتقل السياسة التعليمية من توفير التقنية إلى حوكمة دورة التبني كاملة بما يضمن اتساقها مع الأهداف التعليمية والأمان والاستدامة.

وتؤكد الأدلة أن الجاهزية البشرية والتعليمية تمثل عنصرًا حاسمًا؛ إذ يرتبط نقص التدريب والكفايات والدعم المؤسسي بتراجع الاستخدام، بينما يسهم التدريب المتخصص في تحسين المعرفة والاستعداد للتوظيف (العريفي وآل سعود، 2021؛ العنزي والشيخ، 2024؛ السعوي، 2024؛ السيف، 2025؛ المرواني، 2026). ومع ذلك، كشفت الشريف والحبيب (2024) أن ارتفاع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية تركز بدرجة أكبر في تنفيذ الدرس وعرضه مقارنة بالتخطيط والتقويم، بما يدل على أن ارتفاع الاستخدام الكمي لا يساوي عمق التكامل البيداغوجي؛ وهي فجوة جوهرية ينبغي أن يعالجها الإطار الاستراتيجي المقترح.

وفيما يتعلق بالأجهزة اللوحية، يتطلب نجاح التحول اختيار أجهزة مناسبة، وتوفيرها للمتعلمين، واتصالًا سريعًا بالإنترنت، وصيانة ودعمًا فنيًا، وتطبيقات تعليمية ملائمة، وتوعية المتعلمين وأولياء الأمور بها، وضوابط

للاستخدام الآمن، وحوافز للمعلمين، وتشريعات لحماية البيانات والملكية الفكرية (البلوي، 2021؛ السويدان، 2024). كما كشفت الحقبالي وآخرون (2021) أن التحول إلى الأجهزة اللوحية يمثل توجهًا مجتمعيًا تحكمه معوقات تنظيمية وتقنية، وأكدت العريفي وآل سعود (2021) أن التكلفة والإنترنت والتدريب والدعم الفني محددات أساسية لاستدامة الاستخدام. لذلك، لا ينبغي قياس جاهزية التعليم الأساسي بتوافر الأجهزة أو الاتجاهات الإيجابية نحوها، وإنما بمدى تكامل المتطلبات المؤسسية والبشرية والفنية والسياساتية وقدرتها على إنتاج استخدام تربوي آمن وفعّال ومستدام.

ويرى الباحثون-في هذه الدراسة- أن الأدبيات تكشف بوضوح فجوة بين الجاهزية التقنية والجاهزية الفعلية لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي بالمدارس؛ فامتلاك التقنية لا يضمن استخدامها تعليمياً؛ ما لم تتكامل البنية التحتية والحوكمة والتأهيل المهني والتصميم للمناهج. كما أن ارتفاع الاستخدام لا يمثل مؤشرًا كافيًا للجودة إذا ظل متركزًا في العرض والتنفيذ دون التخطيط والتقويم والتخصيص. ومن ثم، يستلزم التعليم الأساسي السعودي إطارًا استراتيجيًا مرحليًا يربط جاهزية المؤسسة بمتطلبات التبني الفعّال، وجودة الاستخدام، والاستدامة.

2-1-3-دور الأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي في قيادة وتطوير عمليات التعليم والتعلم والتفكير النقدي:

يتوقف تحويل الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي من مجرد أوعية لاستعراض المحتوى إلى بيئات رقمية تكيفية تشكل منصات للتعلم بفاعلية-وفقا للأدبيات- على مدى سهولة استخدامها وفائدتها المدركة، وقدرتها المباشرة على التخصيص التفاعلي للتغلب على الفجوة بين الوعي بالتقنية والممارسة الفعلية لها (Al-Shahrani, 2023؛ Han et al., 2024؛ السويدان، 2024؛ Alenezi & Alenezi, 2025؛ Alsaif, 2025؛ خضر وحاج يحيى، 2026؛ Al-Mutairi et al., 2026؛ Bali, 2026؛ Huang et al., 2026؛ Shi et al., 2026؛ Singh, 2026). ومن منظور الإدارة التربوية، يتطلب هذا التحول إعادة هندسة عمليات التدريس في أبعاد التخطيط والتنفيذ والتقويم الذكي لجعل دور المعلم كقائد وموجه لمنظومة التعليم والتعلم؛ لا إحلالها كبديل عنه. (الشريف والحبيب، 2024؛ Bauer et al., 2025؛ العيسائي وآخرون، 2026؛ Deutscher et al., 2026؛ Kersoun, 2026).

ويرتبط تبني الأجهزة اللوحية بالقدرة على صياغة المهام الصفية واللاصفية لتنمية مهارات التفكير العليا والتحليل النقدي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية؛ إذ يقتضي الاستخدام الرشيد تصميم بيئات تعلم ذكية تحث الطالب على المحاكمة الفكرية للمخرجات، واكتشاف التحيزات، واختبار صحة البيانات، بدلاً من التلقي السلبي (الكوري والسندي، 2024؛ Tene et al., 2024؛ Bai & Wang, 2025؛ محاجنة، 2026؛ Prasetya et al., 2026). ويبرز البعد الشمولي للتطبيقات الذكية في ضمان العدالة الرقمية والملاءمة الثقافية واللغوية عبر تخصيص الواجهات والأنشطة لتلبية احتياجات ذوي الفئات الخاصة، مما يجعل الجهاز اللوحي ركيزة للدمج المؤسسي الشامل في البيئة التعليمية السعودية (Almulhim, 2025؛ Assefa et al., 2025؛ Alanazi, 2026؛ Lee et al., 2026؛ Lim et al., 2026).

وبناءً على ما سبق؛ يرى الباحثون أن القيمة المضافة للاستثمار في الأجهزة اللوحية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة لا تكمن في زيادة معدلات الاستخدام الظاهري، بل في الانتقال المؤسسي من تبني الجهاز إلى تبني منظومة تعلم ذكية واستراتيجية؛ تضمن كفاءة الإنفاق، وتدعم الجاهزية البيداغوجية للمعلم، وتضمن استدامة نواتج التعلم القابلة للقياس (AlMarwani, 2026؛ Fraiese, 2025).

2-1-4-متطلبات التكامل الفعّال للأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي في المملكة:

يتجاوز التكامل التنظيمي الفعّال للأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي التوفير المادي للتقنية إلى حوكمة مدرسية متكاملة تضمن استدامة التحول الرقمي. وتكشف الأدبيات أن الفجوة بين الوعي والممارسة الفعلية في المدارس السعودية تتحدد بمدى توافر المتطلبات التمكينية والسياسات المنظمة (العجلان، 2022؛ Chiu et al., 2023؛ AlMarwani, 2026). ويأتي الجانب المؤسسي والبنيوي في الصدارة؛ إذ يحد نقص البنية التحتية وغياب الدعم الفني المستمر من دمج التقنيات الذكية بالتعليم الأساسي (OECD, 2024; Chunke et al., 2026).

وفيما يتعلق بالمتطلب البشري والتربوي، تشير الأدبيات إلى ضرورة بناء كفايات المعلمين والمتعلمين لاستيعاب التطبيقات الذكية كأدوات مساندة لعمليات اتخاذ القرار والقيادة التعليمية لا بدائل عنها (Alsaif, 2025; Bauer et al., 2025; AlMarwani, 2026; Shi et al., 2026). كما يستلزم المتطلب التصميمي إعادة هيكلة المناهج والأنشطة والتقويم الذكي لدعم حل المشكلات والتفكير النقدي بدلاً من مجرد الرقمنة السطحية للمحتوى (Bai & Wang, 2025; محاجنة، 2026; غانم وآخرون، 2026; Singh, 2026). ويكتمل هذا التكامل بالحوكمة والعدالة الرقمية؛ عبر حماية خصوصية البيانات، وضمان الشمول للفئات الخاصة وضعاف السمع، والالتزام بمعايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (Almulhim, 2025; Lee et al., 2025; Alanazi, 2026).

وبذلك يمكن تنظيم متطلبات التبني في أربعة مستويات مترابطة: متطلبات تمكينية (البنية التحتية والقيادة)، ومتطلبات بشرية (المعلم والمتعلم)، ومتطلبات تربوية (المنهج والتقويم)، ومتطلبات حاكمة (الأخلاقيات والعدالة الرقمية والقياس). وهو ما يمثل المرجعية الأساسية للإطار الاستراتيجي المقترح؛ إذ ينقل الممارسة التنظيمية من التقييم الشكلي لوجود الأجهزة إلى القياس المؤسسي المعمق لمدى توافر شروط إنتاج القيمة التعليمية المستدامة.

2-1-5-السياسات الحوكمية والأبعاد الاقتصادية لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم:

تؤكد أدبيات السياسات التعليمية أن تبني التقنية لا يُفهم كإجراء فني مادي، بل كعملية حوكمية تتصل بإعادة تنظيم الممارسات، وضبط التشغيل البيني بين المنصات، وتنظيم إدارة بيانات الطلاب، وحمايتهم أخلاقياً ونمائياً (العجلان، 2022؛ OECD, 2023؛ العبيدانية والشنفري، 2024؛ رجب والقرني، 2025). وتقتضي الحوكمة الرشيدة صياغة سياسات مرحلية تقلل مخاطر الهدر، وتحدد الأولويات التنظيمية، وتضمن الشمول والعدالة الرقمية؛ لنقل التبني من سياق التجهيز السطحي للأجهزة إلى مشروع استراتيجي يضمن حماية الأطفال واستدامة التطبيق.

ومن جانب آخر، يُشكل البعد الاقتصادي مرتكزاً حاسماً لقرارات التبني؛ إذ يتطلب التخطيط الاستثماري الموازنة بين التكلفة؛ التي تشمل (كلفة الاقتناء الأولية والتشغيل والصيانة والدعم الفني والخدمات السحابية) والعائد التعليمي والتنظيمي المتوقع (Akavova et al., 2023؛ SDAIA, 2023؛ OECD, 2023). وتكشف الأدبيات الميدانية أن غياب الاستدامة المالية وتجاهل تكاليف التحديث الدوري يحدان من كفاءة الإنفاق العام، مما يجعل الجدوى الاقتصادية مرهونة بالجاهزية المؤسسية، واستمرار الاستخدام التكيفي المنتظم داخل الصفوف المدرسية لضمان تحقيق أعلى قيمة تعليمية مقابل الموارد المستثمرة (العجلان، 2022؛ العبيدانية والشنفري، 2024).

2-1-6-تحديات تبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي وآليات تجاوزها استراتيجياً:

تكشف الأدبيات أن معوقات التبني التقني الذكي بالتعليم الأساسي (الابتدائي) ترجع- في الغالب- لضعف الشروط المؤسسية والمهنية والاقتصادية والبنيوية المرافقة لها (العجلان، 2022؛ إسماعيل، 2023). ويبرز غياب

التشغيل البيني بين الأنظمة المدرسية والمنصات التعليمية كعائق رئيس يرفع التكلفة ويحد من فاعلية البيانات (OECD, 2023)، يضاف إليه كثرة أعباء التدريس، وضعف الجاهزية المهنية للمعلم، والتخطيط غير المكتمل الذي يمارس التبني كمبادرات فردية بدلاً من كونه تطويراً مؤسسياً استراتيجياً وشاملاً (رجب والقرني، 2025؛ Bando et al., 2016). ولمواجهة تحديات الأخلاقيات والخصوصية، يلزم صياغة ميثاق أخلاقي وحوكمة حازمة يتوافق مع نظام حماية البيانات الشخصية الصادر عن الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA)، مع خوارزميات محايدة ومعتمدة لمنع التحيز، وإدراج برامج التدريب لتأهيل المعلمين والطلاب وأولياء الأمور على المهارات الرقمية الآمنة.

ولمعالجة التكاليف والبنية التحتية، يجب تحفيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص (PPP) لتمويل الأجهزة وتوفير شبكات عالية السرعة، بالتوازي مع برنامج توعية يحد من مقاومة التغيير، وتشكيل لجنة وزارية لضمان جودة التطبيقات التكيفية. وللحد من ضعف التفاعل الاجتماعي والمخاطر الصحية، يُعتمد التعلم المدمج (Blended Learning) لضمان صدارة الدور التربوي للمعلم، مع تقنين وقت الشاشة (Screen Time) بما يناسب نمو الطفل. وأخيراً، يُعالج التعقيد وغياب الدعم التقني بتبسيط الواجهات، وإنشاء وحدات صيانة سريعة، وصياغة نظام شامل يحدد المسؤوليات وحقوق الملكية وضوابط الأمن السيبراني للبيانات (Chiu et al., 2023)؛ بما يتعدى توفير العتاد الصلب إلى حوكمة الاستخدام وحماية الطفل لتأمين تحول رقمي آمن بالمدارس السعودية.

2-2-الدراسات السابقة.

2-2-1-الجاهزية المؤسسية والسياسات الاستراتيجية ومتطلبات تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تستعرض أدبيات هذا المحور أبعاد التخطيط الاستراتيجي، والتمكين الإداري، ومتطلبات التحول نحو الذكاء الاصطناعي والإحلال اللوحي؛ حيث رسم (المرواني، 2026، AlMarwani) خريطة الجاهزية لهيئة التدريس بجامعة طيبة وفق إطار (MIAO& HOLMES AI-CFT)، مشيراً لدرجات متوسطة في الكفاءة الذاتية وفجوة في أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والحوكمة. ويتكامل ذلك مع ما أثبته (السيف، 2025) لدى (316) معلماً بحائل من وجود وعي متوسط بالذكاء الاصطناعي مقابل تطبيق محدود؛ لضعف التدريب والدعم. وفي الإدارة والتدريب، كشف (العجلان، 2022) عن تطبيق الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة بمتوسط (3.90 من 5) بمدارس الرياض رغم تحديات البنية التحتية، فيما حدد (الأنصاري، 2025) لدى (62) مدرباً تقبلاً ملحوظاً للتقنية بالعمل اليومي يقل بالتدريب لمخاوف الخصوصية. وبخصوص التخطيط للتحول اللوحي، حدد (البلوي، 2021) لدى (715) معلمة بالرياض متطلبات الحوافز وحماية البيانات وتأمين الأجهزة، بينما كشف (الحقباني وآخرون، 2021) لدى (606) من أولياء الأمور بالرياض عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى للمستوى التعليمي أو المرحلة حول إحلال الأجهزة اللوحية، داعين لتذليل المعوقات التنظيمية والتقنية.

وتناولت الأدبيات العربية السياسات الوطنية والجاهزية المؤسسية للإصلاح التعليمي؛ حيث قدم (فرايزي، 2025، Fraiese) تحليلاً مقارناً لسياسات الذكاء الاصطناعي بين مصر والمغرب موضحاً توجه الأولى للابتكار والثانية للتعلم التكيفي. واستعرضت دراسة (العبيدانية وآخرون، 2025) تجربة اليابان في البرامج التكيفية والتنبؤ الذكي لتقديم سياسات تنظيمية لبيئة الخليج، بينما قارن (حسب النبي، 2024) الجاهزية التكنولوجية بمصر في ضوء خبرات كندا وإيرلندا وفرنسا لتوفير المحتوى الرقمي والأجهزة. وفي النطاق المقارن والاستراتيجي، قدم (إسماعيل، 2023) برؤية مقارنة لتجربتي السعودية وهونج كونج تصوراً لإدخال الذكاء الاصطناعي بالمدارس المصرية، ورسم (نصار وآخرون، 2025) لدى (683) معلماً و(918) طالباً بمصر تصوراً مقترحاً لتعزيز التحول الرقمي وتجاوز ضعف البنية التحتية، فيما كشف (ثابت، 2025) بمصر عن دور الذكاء الاصطناعي في توفير بيئات مرنة وضبط الحوكمة. وأكد (العيسائي وآخرون، 2026)

لدى (44) معلماً بسلطنة عمان أثراً مرتفعاً للذكاء الاصطناعي في تمكين المهارات التدريسية لمعلمي ما قبل الخدمة (تخطيط 4.08، تنفيذ 4.14، تقويم 3.95)، في حين حددت دراسة (مقاتل وحسني، 2021) أبعاد التكامل في الدراسات الاجتماعية لتجاوز العوائق الهيكلية.

وعالمياً، ركزت الأدبيات على الأطر الحوكمية والتجهيزات التحتية؛ إذ أكد (Zulfiqar & Iqbal, 2026) بمراجعة نظرية بباكستان (UTAUT) وجود أربعة عوائق بالتعليم الابتدائي تمثلت في عجز البنية التحتية، وضعف جاهزية المعلمين والتحصين الرقمي، وتحديات التوطين، وغياب الأطر التنظيمية. وأثبت (Chunke et al., 2026) بالكاميرون عبر منهج شبه تجريبي (IPWRA) لمسح (PASEC) أثراً إيجابياً دالاً لوصول طلاب التعليم الأساسي للتقنيات بالمنزل والمدرسة على تحصيل الرياضيات والقراءة، وتفوق الوصول المزدوج مع فروق دالة للنوع والموقع والنظام. بينما طور (Semerikov et al., 2026) عبر 15 دولة إطار كفايات (Scopus AI) خفض التسرب بالثانوي من 8% إلى 30%. وقدم (Bhutoria, 2022) بمراجعة (HITL) لـ (353) ورقة بأمريكا والصين والهند حلولاً لتفريد التعليم وتحول دور المعلم لموجه، وتوافقت معها مراجعة (Chiu et al., 2023) لـ (92) دراسة بالصين بتحديد 13 دوراً تقنياً و10 تحديات إدارية وتربوية. وفي حين كشف (Huang et al., 2026) بمراجعة مظلية (PRISMA) لـ (102) مراجعة بالأمريكتين عن قيود تكنولوجية وعقبات تربوية مع قصور الثقافة الرقمية لدى معلمي (K-12)، كشفت مراجعة (Assefa et al., 2025) بإثيوبيا عن دور التقنيات منخفضة التكلفة والدمج الثقافي في تقليل التسرب الدراسي.

2-2-2-تطبيقات الأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي في عمليات التعليم والتعلم والتفكير

تناولت أدبيات المحور أثر التوظيف الميداني للتقنيات الذكية بالتعليم؛ إذ كشف (سينغ، 2026، Singh) عبر النمذجة الهيكلية (SEM) بجامعة حائل عن أثر إيجابي للذكاء الاصطناعي على التميز الأكاديمي، وشخصت مراجعة (رجب والقرني، 2025) لـ (30) دراسة مساهمته في التغذية الراجعة وتفريد المناهج، وهو ما أيده (العنزي والعنزي، 2025، Alenezi & Alenezi) بتأكيد فاعلية المعالجة الطبيعية للغة (NLP) في التقييم التكويني. وميدانياً، أظهرت دراسة (العنزي، 2025) لدى (303) معلمات توظيفاً مرتفعاً (3.48) وفروقاً للخبرة، وبينت (السويدان، 2024) لدى (138) معلمة بالرياض الأثر الإيجابي للوحيات، بينما سجل (الشريف والحبيب، 2024) لدى (71) معلمة استخداماً مرتفعاً للذكاء الاصطناعي في عرض الدرس، وكشفت (السعوي، 2024) لدى (165) معلمة عن إدراك عالٍ لأهميته بمجالات STEM مقابل معرفة منخفضة، فيما أثبت (البخيت، 2025) لدى (50) عضواً اتجاهاً إيجابياً لرفع كفاءة البحث، وأكدت مراجعة (الحربي، 2022، AlHarbi) فاعلية التعلم الآلي (ML) في تدريس الإنجليزية.

وعربياً، تناولت الدراسات فاعلية البرمجيات اللوحية والذكاء الاصطناعي في التحصيل والتفكير؛ حيث أثبت (غانم وآخرون، 2026) بفلسطين تجريبياً على (42) طالبة فاعلية تطبيق (NotebookLM) في تحصيل التكنولوجيا لصالح التجريبية، وأثبتت (فودة، 2021) بمصر على (80) طالبة فاعلية الآيباد في رفع التحصيل بنسب تحسن قياسية (278.38%- 573.68%). وعن النمو المعرفي والاجتماعي، كشف (خضر وحاج يحيى، 2026) بفلسطين على (387) طالباً بالصفوف (3-6) عن استخدام مرتفع للتقنية وعلاقة ارتباطية إيجابية بالنمو المعرفي ($r = 0.68$) والاجتماعي ($r = 0.45$)؛ واستكشف (كرزون، 2026) نوعياً لدى (5) معلمات مجالات التوظيف الخمسة، وشخص (محاجنة، 2026) نوعياً لدى (8) تربويين نجاح التعلم الشخصي الذكي في التفكير النقدي، بينما بين (الكوري والسندي، 2024) بالأردن لدى (62) معلمة أن إسهام الذكاء الاصطناعي في التفكير الإبداعي جاء بمتوسط (3.52).

وركزت الأدبيات العالمية على النماذج التكيفية والتقنيات الغامرة؛ حيث طوّر (Bali, 2026) إطاراً ذكياً (Edge Computing) لـ (1000) ملف بالدول النامية رفع المكاسب التعليمية 26.4% وكفاءة الوقت 89.2%؛ وطور (Lim et al., 2026) نظام القراءة التكيفي (xAI2) لـ (57) طالباً بكوريا مع 13 خبيراً محققاً مطابقة لغوية؛ وأثبت (Prasetya et al., 2026) بإندونيسيا شبه تجريبياً على (51) طالباً فاعلية الواقع المعزز بحجم أثر كبير (Cohen's d = 2.12)؛ وكشف (Liu et al., 2025) بالصين تجريبياً عن تفوق الواقع الافتراضي في التركيز والتحصيل مع فروق للإناث بالتعاطف؛ بينما أثبتت مراجعة (Tene et al., 2024) لـ (22) دراسة بالإكوادور وإيطاليا أثر تقنيات (STEM) الغامرة في استيعاب المفاهيم؛ وأظهرت مراجعة (Li et al., 2024) دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في تخصيص المحتوى، واقتَرَح (Purushotham et al., 2025) إطاراً تكيفياً يدمج التعلم الاتحادي والبلوك تشين لخفض الكلفة وحماية الخصوصية.

2-2-3-دمج الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية للفئات الخاصة والعدالة الرقمية:

عالجت دراسات سعودية تطبيقات التمكين الرقمي وتقنيات الوصول لذوي الاحتياجات الخاصة وضمان العدالة التعليمية. حيث حدد (Alanazi, 2026) عبر مقابلات مع (10) من هيئة التدريس أربعة مجالات وظيفية ذكية (سمعية، بصرية، تدريسية، تواصلية) لدعم التكيف الحسي لضعاف السمع بالمملكة؛ واستكمالاً لذلك، كشف (الحربي، 2026) مسحياً على (80) معلماً لذوي الاحتياجات بالمدينة المنورة عن توظيف مرتفع للذكاء الاصطناعي بمتوسط (4.48) وفروق دالة لعدد الدورات التدريبية ونوع الإعاقة. وعن تقنيات الوصول، قدمت دراسة (الملحم، 2025، Almulhim) مراجعة للتقنيات المساعدة للصم وضعاف السمع (أجهزة مساندة، ترجمة الإشارة، منصات التعلم) مع تشخيص عوائق شح المحتوى العربي، وهو ما يتفق مع نتائج (العريفي وآل سعود، 2021) لدى (360) معلمة رياض أطفال وكشفت عن معوقات تكلفة التطبيقات اللوحية للقراءة مع فروق لصالح الأكثر تدريباً.

فيما تناولت دراسات عربية شمولية التعليم والعدالة الرقمية؛ إذ كشف (الكوري والسندي، 2024) بالبحرين مسحياً لـ (76) طالباً بالدراسات العليا عن اتجاهات متوسطة لدى هيئة التدريس نحو التعليم المدمج بالذكاء الاصطناعي، مؤكدةً على تحديث البيئات التقنية. ورصداً للفروق المحددة للتمكين، أظهر (الدليمي، 2025) بالعراق لدى (250) تدريسياً استخداماً متوسطاً للذكاء الاصطناعي دون فروق للجنس مقابل فروق للتخصص العلمي ورتبة مدرس، فيما كشف (العيار والبلوشي، 2024) بالكويت لدى (430) معلماً ثانوياً عن امتلاك متوسط لكفايات الذكاء الاصطناعي مع فروق لصالح الإناث، وتخصص الحاسوب، والأقل خبرة، مما يبرز أهمية التدريب لتحقيق التكافؤ الرقمي.

وأكدت الأبحاث العالمية على الميكانزمات النفسية والعدالة الرقمية؛ إذ أثبت (Lee et al., 2026) بكوريا عبر نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لـ (3,959) طالباً أن معرفة الذكاء الاصطناعي تزيد الدافعية والاستجابات العاطفية المحددة للاحتياج؛ وأكد (Bai & Wang, 2025) بالصين دراسياً (SEM) لـ (323) طالباً وجود أثر مباشر لجودة مخرجات الذكاء الاصطناعي التوليدي وغير مباشر عبر الكفاءة الذاتية مع فروق للتفكير الإبداعي؛ بينما أثبت (Deutscher et al., 2026) بمراجعة (PRISMA) لـ (26) دراسة بألمانيا فاعلية الذكاء الاصطناعي التكيفي في تعزيز المعرفة الإجرائية؛ وكشف (AL-Sayid et al., 2026) بتركيا عبر منهج مختلط عن تفسير النموذج المطور لـ (71.2%) من تباين دافعية التبني؛ وأظهرت مراجعة (Zhang & Husnin, 2025) لـ (14) دراسة تجريبية أثر الروبوتات الذكية في اكتساب المفردات بالطفولة المبكرة؛ في حين كشفت مراجعة (Lee et al., 2025) لـ (17) دراسة بأمريكا عن خمسة مبادئ تدريسية شاملة (الهوية، الانتماء، التصميم، المحتوى، التكنولوجيا) لتعزيز التعاون.

2-2-4-تحديات التبني، الجاهزية التقنية، والنماذج التفسيرية لِقَبول التكنولوجيا

ركزت الدراسات السعودية والعربية على المعوقات الميدانية والنماذج النظرية المفسرة لنية القبول؛ إذ كشف (الماطري وآخرون، 2026، Al-Mutairi et al.) لدى (133) طالباً بجدة عن جاهزية متوسطة تأثرت بالعبء الإلكتروني والمشتتات الأسرية. وميدانياً، أثبت (مطمبيك، 2024، Mutambik) عبر (SEM) لـ (1,991) طالباً الأثر المباشر للذكاء الاصطناعي في تحسين التفاعل، فيما فسر نموذج (UTAUT) لدى (الشهراني، 2023) لـ (389) طالباً (53%) من النية السلوكية لتبني الآيباد بتصدر الأداء المتوقع. وعلى مستوى المعوقات الفنية، أظهرت دراسة (العنزي والشيخ، 2024) لدى (76) معلمة علوم وجود تحديات مرتفعة ترتبط بالخبرة، وتوافق ذلك مع دراستي (العتيبي وعبدالمجيد، 2024) على (54) معلمة حاسب، و(الحناكي والحارثي، 2023) على (85) معلمة، حيث أجمعتا على توظيف متوسط للتطبيقات الذكية مقابل معوقات التكلفة وضغوط الدعم الفني والجهد الميداني.

فيما عالجت الأبحاث بالإنجليزية نماذج القبول وتحديات الاستمرارية والاستخدام المتوازن؛ فكشف (Han et al., 2024) بالصين عبر (TAM3) لطلاب الريف عن تصدر الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام والجودة كمحددات لنية الاستخدام المستمر للتعلم التكيفي. واستعرض (Shi et al., 2026) بمراجعة لـ (88) دراسة بالصين منافع نماذج اللغة الكبيرة محذراً من الاعتماد المفرط ومخاطر الخصوصية، وطور (Bauer et al., 2025) بألمانيا نموذج "ISAR" المفهومي مصنفاً الآثار إلى (بديل، تعزيز، إعادة تعريف، وتراجع معرفي). وكشف (Joshi et al., 2025) عبر (SEM/ANOVA) لـ (237,844) طالباً بـ51 دولة (PISA 2022) عن تفسير الاستخدام خارج الصف للتباين الأكبر بالمخرجات، وحدد (Byungura et al., 2025) برواندا لـ (859) معلماً أهمية التحديد الزمني للاستخدام اليومي للأجهزة وفق الفئات العمرية. فيما أظهرت مراجعة (Revenaya et al., 2025) لـ (9) فئات بالابتدائي بروز تحديات الخصوصية والبنية التحتية، وأكد (Akavova et al., 2023) أثر أتمتة التقارير الفورية للتغذية الراجعة مشدداً على الجاهزية الأخلاقية.

2-2-5-التعليق على الدراسات السابقة

تتقاطع الدراسة الحالية مع مجموعة واسعة من الأبحاث العالمية والعربية والمحلية (Han et al., 2024; Tene et al., 2024; Lee et al., 2025; Joshi et al., 2025; Huang et al., 2026; Semerikov et al., 2026; Chunke et al., 2026; العيار والبلوشي، 2024؛ السني وآخرون، 2024؛ العبيدانية والشنفري، 2024؛ نصار وآخرون، 2025؛ العبيدانية وآخرون، 2025؛ حسب النبي، 2024؛ الكوري والسندي، 2024؛ أبو ذراع والعطوي، 2024) في التركيز على أهمية التوظيف التكنولوجي ومُمكّنات الذكاء الاصطناعي في تحسين البيئات التعليمية وتفريد التعلم ورصد جاهزية المعلمين والقيادات. غير أن الدراسة الحالية تختلف جوهرياً عن السابقة في مستواها الاستشرافي والتنفيذي؛ إذ ركزت غالبية السابقة على تقييم الواقع التجريبي أو المسحي لتقنيات معزولة أو أداة برمجية محددة أو رصد انطباعات الممارسين، في حين تتجاوز الحالية الرصد الوصفي الجزئي لتستهدف بناء إطار استراتيجي حوكمي ومؤسسي متكامل، يدمج الذكاء الاصطناعي عبر الوسيط اللوحي خصيصاً داخل مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية.

وقد شكلت دراسات كل من (المرواني، 2026؛ السيف، 2025؛ العجلان، 2022؛ الأنصاري، 2025؛ البلوي، 2021؛ الحقبالي وآخرون، 2021؛ فرايزي، 2025؛ إسماعيل، 2023؛ ثابت، 2025؛ Zulfiqar & Iqbal, 2026; Bhutoria, 2022; Chiu et al., 2023; Assefa et al., 2025; سينغ، 2026؛ رجب والقرني، 2025) منطلقاً مفاهيمياً ومنهجياً لبناء المحاور الأربعة للبحث؛ حيث أُستفيد منها في ضبط المؤشرات البنيوية للحوكمة والجاهزية المؤسسية، وتحديد أبعاد التوظيف البيداغوجي وتفريد التعلم التكيفي، فضلاً عن استخلاص تقنيات الوصول الشامل والعدالة الرقمية لذوي

الاحتياجات، وتحليل المعوقات الفنية والاقتصادية الميدانية. وتبرز الفجوة البحثية في غياب نموذج استراتيجي سعودي يربط متطلبات الحوكمة والسياسات بالأبعاد الاقتصادية وأخلاقيات البيانات حمايةً للطفل، مع ندرة الأطر المعتمدة على أدلة ممتدة تُترجم الخوارزميات الذكية إلى تطبيقات لوحية مدمجة بالمدارس الابتدائية.

وتتجسد القيمة المضافة والأصالة العلمية التي تقدمها الدراسة الحالية (بناءً على ما طرحه: سينغ، 2026؛ العنزي والعنزي، 2025؛ العنزي، 2025؛ السويدان، 2024؛ الشريف والحبيب، 2024؛ السعوي، 2024؛ غانم وآخرون، 2026؛ خضر وحاج يحيى، 2026؛ Bali, 2026; Lim et al., 2026; Prasetya et al., 2026; Liu et al., 2025; Purushotham et al., 2025; Alanazi, 2026; الحربي، 2026) في تقديم مساهمة استشرافية تنقل التبني الرقمي من النطاق التجريبي المباشر إلى نموذج تنظيم مُمكّن ومستدام متوافق مع رؤية المملكة 2030 وتوجهات (SDAIA). إذ تتميز الدراسة بتقديم إطار استراتيجي شمولي يجمع بين أبعاد التشغيل البيني، الحوكمة الأخلاقية، كفاءة الإنفاق، وتأهيل الكفايات البيداغوجية، موجهاً بالكامل لبيئة التعليم الأساسي لضمان حماية الطفل، والعدالة الرقمية، واستدامة الاستثمار التقني في المدارس السعودية.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-المنهج المستخدم وإطار المراجعة (PRISMA 2020):

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المراجعة النطاقية المنهجية للأدبيات (Scoping Review) مدعوماً بتحليل المحتوى الموضوعي والاستقراء؛ لاستخلاص الأدلة وإعادة تركيبها لبناء إطار استراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية المدعومة بالذكاء الاصطناعي. وتم تنظيم عمليات الفرز والاختيار والتوثيق المنهجي وفق إرشادات التفضيل الموحدة للمراجعات المنهجية (PRISMA 2020) لضمان أعلى مستويات الشفافية وقابلية التكرار.

3-2-مجتمع الدراسة ومصادر البحث واستراتيجية الاسترجاع:

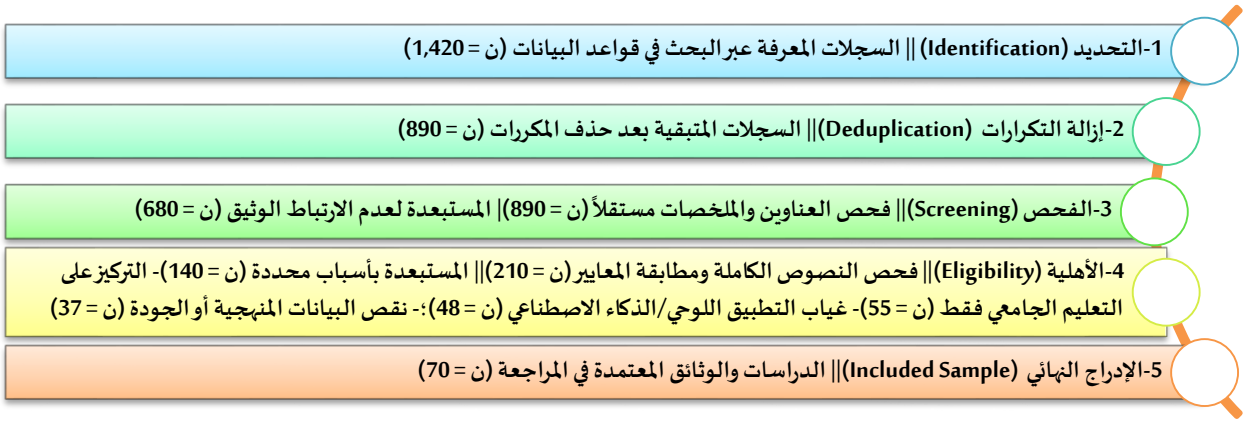
تكون مجتمع الدراسة من كافة الأدبيات والوثائق العلمية والتقارير المنشورة (2021-2026) المعنية بالتبني الرقمي واللوحي والذكاء الاصطناعي في التعليم. وتمت عمليات الاسترجاع الميداني عبر قواعد بيانات دولية ومحلية موثوقة باستخدام معادلات بحث مركبة بالمعاملات البولينية (AND/OR).

الجدول (1) قواعد البيانات العربية والعلمية والكلمات المفتاحية المستخدمة في عمليات الاسترجاع الميداني للمراجع

القاعدة/ المصدر	الكلمات المفتاحية (عربي/ إنجليزي)	معادلات البحث المطبقة
دار المنظومة/معرفة/ شمعة/ المنهل	الأجهزة اللوحية التعليمية، الذكاء الاصطناعي في التعليم، التحول الرقمي، التعليم الأساسي	(الأجهزة اللوحية التعليمية OR التعلم اللوحي) AND (الذكاء الاصطناعي؛ التعليم الأساسي OR التعليم العام)
Scopus/ WoS/ Google Scholar/ Science Direct/ IEEE	Educational Tablets, AI in Education, Basic Education, Technology Adoption	(Educational Tablets OR Tablet-based learning) AND (Artificial Intelligence OR AI-enabled) AND (Primary Education OR K-12)
ERIC/ Education Research Complete	Mobile Learning| Digital Transformation |Technology Acceptance (UTAUT/TAM)	(Mobile Learning OR m-learning) AND (Technology Adoption OR UTAUT) AND (Basic Education)

3-3-معايير الإدراج والاستبعاد ومراحل الفرز (PRISMA Flow)

تكونت عينة الدراسة النهائية من (70) دراسة ووثيقة علمية اختيرت بطريقة قصدية وفق معايير صارمة وضُبطت في أربع مراحل متتابعة بحسب مخطط (PRISMA 2020) وكما يبينها الشكل (1) الآتي:



الشكل (1) معايير الإدراج والاستبعاد ومراحل الفرز. المرجع: عمل الباحثين

الجدول (2) الضوابط المنهجية للإدراج والاستبعاد

معايير الإدراج(Inclusion)	معايير الاستبعاد(Exclusion)
•النشر بين (2021-2026) مع استثناء التأسيسي النادر. •الارتباط المباشر بالأجهزة اللوحية أو التعلم المتنقل والذكاء الاصطناعي. •الاستهداف المباشر لمرحلة التعليم الأساسي/العام أو ما يعادلها.(K-12) •الأصالة المنهجية والنشر في مجلات محكمة أو ودور نشر معتمدة. •التوافر باللغة العربية أو الإنجليزية مع إمكانية الوصول للنص الكامل.	•الدراسات الموجهة للتعليم الجامعي فقط دون إمكانية نقل النتائج. •الأجهزة اللوحية لأغراض غير تعليمية أو تقنيات تقليدية غير ذكية. •الأوراق الغير محكمة أو التي تفتقر للموثوقية المنهجية. •السجلات المكررة أو الأوراق التي لا توفر بيانات كاملة للتحليل.

3-4-أدوات الدراسة وأساليب التقييم والترميز

الجدول (3) أداتا جمع البيانات وتقويم الجودة، لضمان استخلاص الأدلة بصورة مؤهلة للنشر

الأداة المنهجية	المحاور والعناصر الرئيسة	طريقة القياس والتطبيق
1. بطاقة استخراج وتحليل المحتوى (10 محاور)	(1) البيانات الببليوغرافية، (2) الخصائص المنهجية، (3) المرحلة التعليمية، (4) نوع التقنية، (5) وظائف الذكاء الاصطناعي، (6) دوافع التبني، (7) متطلبات التبني، (8) المعوقات والمخاطر، (9) عوامل النجاح، (10) المؤشرات الاستراتيجية.	استخراج كمي ونوعي شامل لبيانات الـ (70) دراسة.
2. بطاقة تقييم جودة الدراسات (13 معياراً)	وضوح المبررات والأهداف، سلامة استراتيجية البحث، دقة الفرز، كفاية الترميز، قوة التحليل، دعم النتائج بالأدلة، والاعتراف بالقيود.	التقدير الثلاثي: (0 = غير متحقق، 1 = متحقق جزئياً، 2 = متحقق بوضوح). الدرجة العظمى (26). تصنف جودة الدراسات: مرتفعة (20-26)، متوسطة (13-19)، منخفضة (أقل من 13).

3-5-تنظيم أدوار فريق البحث وإجراءات المصداقية والموثوقية (Inter-Rater Reliability)

لضمان الاتساق الموضوعي، قُسّمت المهمات المنهجية بين الباحثين الأربعة مع إخضاع أدوات الاستخراج والترميز لاختبارات الثبات والاتفاق بين المقيمين (Inter-Rater Reliability):

الجدول (4) أدوار فريق البحث وإجراءات المصداقية والموثوقية

الباحث	الدور والمهمة التنفيذية الرئيسة	إجراءات ضبط الثبات والمصداقية المنهجية
الباحث الأول	إدارة استراتيجية البحث وقواعد البيانات	الترميز المستقل: قدم الباحثان (الثاني والثالث) ترميزاً مستقلاً لعينة عشوائية

الباحث	الدور والمهمة التنفيذية الرئيسة	إجراءات ضبط الثبات والمصداقية المنهجية
	والإشراف المنهجي.	تمثل 30% من الدراسات (21 دراسة).
الباحث الثاني	الفحص المستقل للعناوين والملخصات والنصوص الكاملة.	معامل كابا (Cohen's Kappa): أظهرت النتائج درجة اتفاق مرتفعة جداً بلغت (kappa = 0.86) على بيانات بطاقة الاستخراج، مما يؤكد الثبات العالي.
الباحث الثالث	تطوير بطاقة الترميز واستخراج البيانات وتصنيف المحاور.	حسم الخلافات: تم عقد جلسات تحكيم جماعية بمشاركة الباحثين الأول والرابع لحسم نقاط التباين وإعادة ضبط بطاقة التحليل قبل الاستكمال.
الباحث الرابع	تقييم جودة الأدبيات وضبط الموثوقية والمشاركة في التركيب.	الشفافية المنهجية: توثيق جميع قرارات الفرز والاستبعاد والتقييم في سجلات إلكترونية مخصصة وقابلة للمراجعة.

3-6-أسلوب تحليل البيانات واستخلاص المجالات الاستراتيجية:

اعتمدت الدراسة المزاوجة المنظمّة بين التحليل الكمي للتكرارات والنسب، والتحليل النوعي الموضوعي (Thematic Analysis) لتجميع الأنماط ورسم المتطلبات في (6) مجالات رئيسة وكما يبينها الجدول(5).

الجدول (5) التحليل الكمي للتكرارات والنسب المئوية والتحليل النوعي الموضوعي (Thematic Analysis)

المنهج التحليلي	الإجراءات التنفيذية والمخرجات
التحليل الكمي	حساب التكرارات والنسب المئوية للتوزيع الببليوغرافي (السنوات، الدول، المناهج، نوع التقنيات، أدوار الذكاء الاصطناعي.
التحليل النوعي الموضوعي	ترميز النتائج واستخلاص الموضوعات الرئيسة (Themes) وتجميعها استقرائياً في (6) مجالات: (1) الحوكمة والسياسات، (2) البنية التحتية والمنظومة التقنية، (3) الكفايات المهنية للمعلم، (4) المحتوى والتجربة التعليمية للمتعلم، (5) الأمن والأخلاقيات وحماية البيانات، (6) التمويل والاستدامة.

3-7-مراحل بناء الإطار الاستراتيجي وتحكيم الخبراء

الجدول (6) المراحل الخمس لبناء الإطار الاستراتيجي المقترح

1. الاستخلاص	2. التصنيف	3. التركيب	4. البناء الأولية	5. تحكيم الخبراء
4-مرحلة الاستخلاص والبناء	حصر وتصنيف وتركيب المخرجات وتحويلها إلى نموذج متكامل يتضمن: (الرؤية، الرسالة، المنطلقات، الأهداف، المحاور، المبادرات، الخطة التنفيذية للمبادرات: مؤشرات الأداء والجهات المسؤولة والمخرجات المتوقعة).			
5. تحكيم الخبراء (Expert Validity)	عرض الصورة الأولية للاستراتيجية على عينة قصدية من الخبراء والمتخصصين (N=5) في تكنولوجيا التعليم، والذكاء الاصطناعي، والقيادة والسياسات التعليمية بالجامعات ووزارة التعليم؛ لتقويم: (الملاءمة، الوضوح، الشمول، قابلية التطبيق، الأهمية الاستراتيجية)، وحساب نسبة الاتفاق وزمن المتغيرات لاقتراح التعديلات النهائية.			

3-8-ضمانات الجودة الشاملة وأخلاقيات البحث العلمي

التزم الباحثون بجميع المعايير الأخلاقية والمنهجية المعتمدة عالمياً في المراجعات المنهجية، وشمل ذلك:

أ) **الأصالة والأمانة العلمية**: التوثيق الدقيق لكافة المصادر وفق نظام الجمعية الأمريكية للنفسية (APA 7th Edition)، والالتزام الكامل بعدم نقل أي بيانات دون عزْوِها الأصلي.

ب) **الحياد والموضوعية**: تجنب التحيز في انتخاب الدراسات عبر التطبيق الصارم لمعايير الإدراج والاستبعاد المحددة مسبقاً، وإجراء الفحص بشكل مزدوج ومستقل.

ج) **شفافية البيانات (Open Science)**: الاحتفاظ بسجلات ترميز البيانات وأدوات تقييم الجودة ومخطط PRISMA بالتفصيل لضمان إمكانية التدقيق والمراجعة الشاملة وموثوقية النتائج ومصداقيتها.

4-نتائج الدراسة

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما واقع جاهزية المدارس والسياسات الموجهة لتبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم السعودي؟"

وللإجابة على السؤال تم مراجعة الأدبيات السعودية ذات العلاقة وعددها (26)؛ والنتائج يبينها الجدول (7).

الجدول (7) خلاصة المراجعة حول جاهزية المدارس وسياسات تبني الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية في التعليم السعودي

التحدي	التفصيلات و آثارها وفقاً للدراسات	الحلول الميدانية من و اقع الأدبيات	الفو ائد المتوقعة
1. الجاهزية التقنية والبنية التحتية	استمرار ضعف الشبكات والصيانة والدعم الفني وارتفاع تكلفة التجهيز، مما يعيق الاستخدام بفاعلية (الحناكي والحارثي، 2023؛ السويدان، 2024).	ترقية التجهيزات الرقمية، وتوفير اتصال سريع ونطاق عريض، مع ربط التوسع بخطط صيانة ودعم مؤسسي مستمر (الملحم، 2025؛ الحربي، 2026).	الوصول الرقمي، وتقليل الأعطال التشغيلية، وتهيئة بيئة مستقرة لتشغيل التطبيقات اللوحية والذكاء الاصطناعي.
2. الجاهزية البشرية والتطوير المهني	اتساع الفجوة بين إدراك أهمية التقنية والتطبيق الفعلي نتيجة نقص الكفايات والتدريب الموجه (السعوي، 2024؛ السيف، 2025).	تصميم برامج تطوير مهني نوعية تتجاوز المهارات الفنية إلى الاستخدام البيداغوجي والأخلاقي المدمج بالتدريس (العريفي وآل سعود، 2021؛ المرواني، 2026).	رفع الكفاءة الرقمية، وزيادة الثقة، وتمكين المعلم من التحول إلى مصمم لخبرات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي.
3. التكامل البيداغوجي والتكليف	تركيز الاستخدام في العروض التقديمية والدرس التلقيني، مقابل ضعف التوظيف في التخطيط والتقويم والتخصيص (الشريف والحبيب، 2024).	تخصيص الأجهزة اللوحية في التغذية الراجعة، والتقويم التكيفي، وتصميم أنشطة قائمة على خوارزميات التعلّم (Singh, 2026؛ رجب والقرني، 2025).	مراعاة الفروق الفردية، وتفريد مسارات التعليم، وتعزيز انخراط المتعلمين والارتقاء بالمخرجات الأكاديمية.
4. الحوكمة والسياسات الأخلاقية	غياب سياسات حماية البيانات والملكية الفكرية، ومخاوف الدقة والانحياز اللغوي (الأنصاري، 2025؛ العنزي والعنزي، 2025).	سن تشريعات حوكمة رقمية محددة لمعايير الأمان والخصوصية واختيار التطبيقات الذكية للطفل (البلوي، 2021؛ الأنصاري، 2025).	بناء الثقة التنظيمية، الحد من المخاطر الأخلاقية والسيبرانية، وتحقيق توظيف آمن ومسؤول للتقنية المدرسية.
5. القيادة والجودة المؤسسية	محدودية الدعم القيادي والبيئة التنظيمية المحفزة يمثل عائقاً أمام استدامة المبادرات الرقمية (السيف، 2025؛ الحربي، 2026).	تفعيل دور القيادة المدرسية في التخطيط والتوجيه، وتخصيص الموارد وإدماج التحول ضمن الخطة الاستراتيجية (العجلان، 2022؛ الحربي، 2026).	تسريع وتيرة التبني، وتحقيق الاتساق الشامل بين الإنفاق الاستثماري التقني والأهداف التعليمية الوطنية.
6. الاستدامة المالية وكفاءة الإنفاق	ارتفاع التكلفة التشغيلية للأجهزة والتطبيقات والصيانة يحد من إمكانات التوسع المتكافئ بين المدارس (العنزي والشيخ، 2024).	اعتماد ميزانيات مخصصة، وترشيد اختيار الحلول التقنية المستدامة، وحساب التكلفة الإجمالية للملكية (العريفي وآل سعود، 2021؛ السويدان، 2024).	استدامة الاستثمار الرقمي، تقليص الفجوة التقنية، وضمان استمرار الخدمات دون الاعتماد على ميزانيات مؤقتة.
7. القبول الاجتماعي والثقافة الرقمية	تأثر الجاهزية بالمشتتات الأسرية، والنمط السلبي للاستخدام، وضغوط العبء الإلكتروني على الطلاب (الماطري وآخرون، 2026).	إشراك الأسرة في برامج التوعية، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي للمتعلم، ونشر ثقافة الاستخدام المنتجة (الماطري وآخرون، 2026؛ البخيت، 2025).	تعزيز الاستخدام الواعي، وترشيد السلوك الرقمي، وترسيخ القبول الاجتماعي للتكنولوجيا في البيئة المدرسية.
8. محددات نية التبني اللوحي	تباين نية الاستخدام تبعاً لسهولة التقنية والأداء المتوقع والجهد والتأثير الاجتماعي المستشعر (الشهراني، 2023).	إبراز القيمة المضافة للأجهزة، وتبسيط واجهات الاستخدام، وتوفير الدعم الميداني (الشهراني، 2023؛ البلوي، 2021).	تعظيم نية التبني، وتحسين معدلات الاستخدام، وربط التقنية بالتحصيل الأكاديمي.
9. الشمول والعدالة الرقمية	ضعف الإتاحة لذوي الإعاقة، مع فجوات واضحة في المحتوى العربي والتقنيات المساندة (الملحم، 2025).	تصميم تطبيقات لكل الفئات؛ وتدعم المحتوى العربي والواجهات المساندة لذوي الاحتياجات (العنزي، 2026).	تكافؤ الفرص، تحقيق العدالة الرقمية، وتوسيع نطاق الاستفادة ليشمل كافة شرائح المتعلمين.

التحدي	التفصيلات و آثارها وفقاً للدراسات	الحلول الميدانية من و اقع الأدبيات	الفو ائد المتوقعة
10. الملاءمة اللغوية والثقافية	قصوربعض النماذج الذكية في معالجة خصائص اللغة العربية والتكيف مع القيم الوطنية (العنزي والعنزي، 2025).	تطويرونماذج ذكاء اصطناعي مو ائمة للغويات البيئة المحلية ومراجعتها وتدقيقها قبل التعميم (الأنصاري، 2025).	دقة المخرجات التعليمية، تعزيز الهوية اللغوية، وزيادة موثوقية التطبيقات لدى الممارسين.
11. الشراكة والمسؤولية المجتمعية	تهميش دورأصحاب المصلحة (أولياء الأمورالمعلمين) في التخطيط يؤدي لمقاومة التغيير (الحقبالي وآخرون، 2021).	بناء قنوات تفاعلية لإشراك الأسر والمعلمين في سياسات التبني ومعالجة مخاوفهم مبكراً (البلوي، 2021؛ الماطري وآخرون، 2026).	تعزيزالالتزام المجتمعي، تقليل مقاومة التحول الرقمي، وضمان بيئة مساندة للتعلم اللوحي.
12. التقويم المستمرللأداء	اتساع الفجوة بين الخطط والتطبيق الفعلي لغياب آليات قياس الأثرالمستمر (السعوي، 2024؛ المرو اني، 2026).	بناء بطاقة قياس متوازنة لمؤشرات الجاهزية والأثرالتعليمي، وإجراء مراجعات دورية للسياسات (Singh, 2026).	التحسين المستمر، اكتشاف فجوات التنفيذ، وتحويل التبني إلى منظومة علمية مستدامة.

يتبين من الجدول (7) أن واقع جاهزية المدارس السعودية يمر بمرحلة انتقال حاسمة من التمكين البنيوي إلى الحوكمة والاستدامة؛ إذ تظهر البيانات تداخل المعوقات التقنية والبشرية للبنية التحتية وكفايات التدريس مع متطلبات الحوكمة والعدالة الرقمية؛ وهو ما يستوجب الانتقال من الحلول الجزئية إلى المفهوم الاستراتيجي الشامل. وتتفق هذه النتائج مع أهداف الإطار الاستراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة؛ حيث تُشكل هذه الأبعاد الاثنا عشر المرتكز الأساسي لتحديد محاور ومبادرات تنفيذ الاستراتيجية لضمان الانتقال السلس بالتعليم العام من التوظيف التجريبي للأجهزة إلى منظومة حوكمة مستدامة.

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما دور تطبيقات الأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التعليم والتعلم والتفكير النقدي؟"

الجدول (8) خلاصة الأدوار الاستر اتيجية للأجهزة اللوحية والذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها الميدانية بمدارس المملكة

دور التمكين	تفصيلات الأدوار التعليمية و آثارها الميدانية	سبل الاستفادة في المدارس السعودية	الفو ائد التربوية والتطويرية
1. التخصيص والتعلم التكيفي	تشخيص مستوى المتعلم وتوفيرمسارات تعلم فردية تتلاءم مع الفروق الفردية ورتم الاستيعاب (Han et al., 2024; Singh, 2026).	دمج خوارزميات ذكية باللوحي لاقتراح أنشطة علاجية و إثراء المسارات بتوجيه المعلم (محاجنة، 2026).	مراعاة نمط التعلم الذاتي، رفع الكفاءة التحصيلية، وتقليص الفجوات التعليمية.
2. إعداد التدريس والتخطيط	دعم المعلمين في توليد أفكارالدروس، تنويع الاستر اتيجيات، وتصميم أنشطة تفاعلية (العيسائي وآخرون، 2026).	بناء مساعدات تدريسية ذكية عبراللوحي للتخطيط والمحتوى بشرط المراجعة البشرية (Kersoun, 2026).	اختصاروقت الإعداد، دمج أساليب مبتكرة، وتفريد التحضيرالميداني.
3. التقويم والتغذية الراجعة	تقديم تقييم تكويني فورّي وتغذية راجعة مخصصة تحلل استجابات الطلاب بدقة (Alenezi & Alenezi, 2025).	تضمين أدوات قياس ذكية على اللوحي تزود الطالب بمعالجة فورية والمعلم بمؤشرات أداء (Mutambik, 2024).	تسريع العلاج الميداني، توفير مؤشرات تشخيصية، وتعميق الوعي الذاتي بالتعلم.
4. التفكير النقدي والابتكار	إعداد مهام معقدة تعززالتحليل والمقارنة والتبريروتتجاوزالتلقين الحفظي (Bauer et al., 2025).	صياغة أنشطة (ناقش–تحقق–برر) تُوظف الذكاء الاصطناعي كأداة استقصاء ونقد (الكوري والسندي، 2024).	تنمية مهارات التفكيرالعليا، بناء الحس النقدي، وترسيخ الاستقلالية الفكرية.
5. تعزيزالفهم والتحصيل	تقديم خبرات غمرية ومحاكاة تفاعلية تعمق استيعاب المفاهيم العلمية والرياضية (Ghanem et al., 2026).	توظيف تقنيات الو اقع المعززوالمحاكاة اللوحية المرتبطة بالمناهج الوطنية (Tene et al., 2024).	تجسيد المفاهيم المجردة، رفع جودة التحصيل، وتعزيز الاستبقاء المعرفي.
6. الدافعية والانخراط	رفع معدلات التركيزوالاندماج عبرالألعاب التعليمية والبيئات التفاعلية المخصصة (Liu et al., 2025).	تصميم واجهات لوحية تفاعلية مبنية على التحديات والمكافآت المرتبطة بالهدف الأكاديمي (Singh, 2026).	خفض التشتت الذهني، تعزيز الشغف بالتعلم، وتحويل الدرس لبيئة جاذبة.

دور التمكين	تفصيلات الأدوار التعليمية و آثارها الميدانية	سبل الاستفادة في المدارس السعودية	الفوائد التربوية والتطويرية
7. الشمول والوصول العالمي	توفير التقنيات المساندة والدعم السمعي والبصري والتواصلي للفئات الخاصة (Lee et al., 2025).	تضمين خصائص الإتاحة بالملفات والتطبيقات اللوحية الموجهة (Alanazi, 2026; Mualhim, 2025).	تحقيق العدالة الرقمية، الدمج التعليمي الشامل، وتكافؤ فرص التعلم.
8. إعادة تشكيل دور المعلم	تحول المعلم من ناقل للمحتوى إلى موجّه ومصمم لخبرات التعلم ومحلل للبيانات (Rajab & Al-Qarni, 2025).	تطوير مسارات تمكين مهني تركز على التصميم البيداغوجي بالذكاء الاصطناعي (AlMarwani, 2026).	الارتقاء بالكفاية المهنية، ترسيخ القيادة الصفية، وتعزيز الابتكار التدريسي.
9. التعلم الذاتي والتنظيم	إتاحة بيئة تعلم ممتدة خارج الصف تدعم مهارات المستقبل والمبادرة الفردية (Al-Mutairi et al., 2026).	إدراج أدوات متابعة إدارة الوقت والوعي الرقمي والتنظيم الذاتي باللوحي (Bakhit, 2025).	بناء الشخصية المستقلة، اكتساب مهارات التكيف، واستدامة التعلم الذاتي.
10. اتخاذ القرار المبني على البيانات	تحويل أنماط التفاعل الرقمي إلى لوحات قياس تساعد القيادات والمعلمين (Huang et al., 2026).	ربط الأجهزة اللوحية بلوحات تحكم تشخيصية تحدد التعثروتدعم التدخل المبكر (Shi et al., 2026).	دقة قرارات الدعم العلاجي، رفع كفاءة التخطيط الميداني، وعلمنة المتابعة.
11. الملاءمة الثقافية واللغوية	معالجة تحديات التحيز اللغوي وتكييف النماذج مع اللغة العربية والقيم (Assefa et al., 2025).	الاعتماد على تطبيقات موائمة للغة العربية ومراجعة المحتوى قبل النشر (Lim et al., 2026).	حماية الهوية الوطنية، ضمان دقة الاستجابات، ورفع الثقة بالنظام الذكي.
12. استدامة المنظومة التعليمية	النظر للذكاء الاصطناعي كمحرك لتغيير بنية التعلم لا مجرد أداة إضافية (Deutscher et al., 2026).	اعتماد إطار استراتيجي يربط المناهج والتقنية بالحوكمة والتقويم المستمر (Fraiese, 2025).	استثمار الموارد، والتحسين المستمر للمخرجات، واستدامة التطوير.

توضح بيانات الجدول (8) أن قيمة الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي لا تتمثل في استبدال الكتاب المدرسي، بل في إعادة تشكيل التعليم حول المتعلم واحتياجاته وبيانات تعلمه. ويتطلب دمج الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس والتقويم والتغذية الراجعة والتعلم الشخصي وتنمية التفكير النقدي، مع الحفاظ على الدور المحوري للمعلم. كما أن ارتفاع الاستخدام لا يعني بالضرورة ارتفاع القيمة التعليمية؛ فقد يقتصر على عرض الدروس وإنتاج المحتوى، دون استثمار كافٍ للتحليل والتخصيص والتقويم والتفكير الأعلى. لذلك تحتاج مدارس المملكة إلى الانتقال من تبني الجهاز إلى بناء منظومة تعلم ذكية توظفه كبوابة للتعلم التكيفي والتفاعل والتقويم...إلخ.

4-3-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما متطلبات دمج الذكاء الاصطناعي والأجهزة اللوحية لخدمة الفئات الخاصة وتحقيق العدالة الرقمية؟"

الجدول (9) المتطلبات الرئيسة للتكامل الفعّال للأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي

المتطلب الرئيس	تفصيلات المتطلب مع التوثيق	سبل الاستفادة منه في مدارس المملكة
1. الجاهزية التقنية والبنية التحتية	توفير أجهزة ملائمة، وشبكات إنترنت مستقرة، ومنصات متوافقة، وخدمات صيانة ودعم فني، مع بدائل للتعلم عند انقطاع الاتصال (Alsuwaidan, 2024؛ Alajlan, 2022؛ Joshi et al., 2025).	بناء حد أدنى موحد للتجهيزات التقنية، مع أولوية المدارس الأقل جاهزية، وضمان الصيانة والدعم الفني المستمر.
2. الجاهزية المؤسسية والقيادة	وجود قيادة مدرسية قادرة على التخطيط للتبني، وتوزيع المسؤوليات، وإدارة التغيير، ومتابعة الاستخدام وربطه بالأهداف التعليمية (AlMarwani, 2026؛ Mutambik, 2024).	تشكيل فرق مدرسية للتحول الذكي، وإدراج تبني الأجهزة والذكاء الاصطناعي ضمن الخطط المدرسية ومؤشرات الأداء.
3. التأهيل المهني للمعلمين	تدريب متدرج ومستمر على الاستخدام التقني والتربوي، وتصميم الأنشطة، والتقويم، والتحقق من مخرجات الذكاء الاصطناعي (Alsaif, 2025؛ Al-Tuwaijri, 2024؛ AlMarwani, 2026).	بناء مسارات تدريبية بحسب مستوى المعلم، وربط التدريب بالممارسة الصفية والتقويم الفعلي لا بالدورات النظرية فقط.
4. جاهزية	تنمية الثقافة الرقمية، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، والتعاون،	تدريب الطلاب على التعلم الذاتي والتحقق من

المتطلب الرئيس	تفصيلات المتطلب مع التوثيق	سبل الاستفادة منه في مدارس المملكة
المتعلمين	والقدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة ونقدية (Al-Mutairi et al., 2026؛ Lee et al., 2026).	المعلومات ومساءلة مخرجات الذكاء الاصطناعي بدل قبولها تلقائيًا.
5. إعادة تصميم المنهج والمحتوى	مواءمة المحتوى الرقمي مع أهداف المنهج، وتوفير موارد تفاعلية ومتعددة الوسائط، ومراعاة اللغة والسياق الثقافي واحتياجات المتعلمين (Huang et al., 2026؛ Bali, 2026؛ Lim et al., 2026).	تطوير محتوى رقمي سعودي قابل للتفاعل والتخصيص، مع مراجعة لغوية وثقافية وعلمية للمحتوى المنتج بالأدوات الذكية.
6. التصميم التعليمي الذكي	توظيف الأجهزة في التعلم النشط والاستقصاء وحل المشكلات والمشروعات والتغذية الراجعة، لا في العرض الرقمي للمحتوى فقط (Prasetya et al., 2026؛ Bai & Wang, 2025).	تصميم أنشطة صفية تجعل الجهاز وسيطًا لبناء المعرفة والتفكير والتحليل، وليس مجرد وسيلة للوصول إلى المحتوى.
7. التقويم والبيانات التعليمية	استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، وتحليل تقدم المتعلم، مع بقاء الحكم التربوي النهائي للمعلم (Alenezi & Alenezi, 2025؛ Shi et al., 2026).	تطوير أدوات تقويم ذكية تكشف جوانب القوة والضعف وتدعم التدخل المبكر، مع مراجعة بشرية للنتائج.
8. الشمول والعدالة الرقمية	ضمان وصول جميع الطلاب إلى الأجهزة والتطبيقات، وتكييفها للفروق الفردية وذوي الاحتياجات الخاصة (Almulhim, 2025؛ Alanazi, 2026؛ Lee et al., 2025).	وضع معايير موحدة للنفاذ الرقمي، وتوفير وظائف مساعدة مثل النصوص البديلة والترجمة والدعم السمعي والبصري.
9. الحوكمة والأخلاقيات وحماية البيانات	تنظيم الخصوصية، وأمن البيانات، والملكية الفكرية، والنزاهة الأكاديمية، وحدود استخدام الذكاء الاصطناعي والتحقق من مخرجاته (Chiu et al., 2023؛ Zulfiqar & Iqbal, 2026).	إصدار سياسات مدرسية واضحة للاستخدام المسؤول، وتوعية المعلمين والطلاب وأولياء الأمور بحقوق البيانات ومخاطر الاستخدام غير المنضبط.
10. الدعم الأسري والمجتمعي	رفع وعي الأسرة بفوائد التقنية ومخاطرها، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة في تنظيم الاستخدام والمتابعة (Al-Mutairi et al., 2026؛ Alhaqbani et al., 2021).	إشراك أولياء الأمور في برامج توعوية، وتقديم إرشادات للاستخدام المنزلي الآمن والمتوازن للأجهزة.
11. الاستدامة والتمويل	توفير تمويل مستمر للأجهزة والبرمجيات والصيانة والتحديث والتدريب، وعدم اختزال المشروع في شراء أولي للأجهزة (Chunke et al., 2026؛ Assefa et al., 2025).	اعتماد خطط مالية متعددة السنوات، وتحديد تكاليف دورة حياة الجهاز والمنصة والتدريب والدعم الفني.
12. القياس والتحسين المستمر	بناء مؤشرات تقيس الاستخدام، وجودة التدريس، وانخراط الطلاب، والتحصيل، والتفكير النقدي، والعدالة، ثم التعديل وفق النتائج (Huang et al., 2026؛ Deutscher et al., 2026).	إنشاء لوحة مؤشرات مدرسية للتحول الذكي تربط المدخلات التقنية بعمليات التعليم ومخرجات التعلم بصورة دورية.

يتضح من الجدول (9) أن التكامل الفعّال للأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء يتطلب بناء منظومة ذكية متكاملة تتضافر فيها الممكنات التقنية والمالية مع الجاهزية البشرية والتربوية والحاكمة. وتتنظم هذه المتطلبات الـ 12 في أربعة مستويات مترابطة (البنية، القيادة، والتمويل)، وبشرية (المعلم، المتعلم، والأسرة)، وتربوية (المنهج، التصميم، والتقويم)، وحاكمة (الأخلاقيات، العدالة، والقياس المستمر). وتتكامل هذه النتائج مباشرة مع أهداف الإطار الاستراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة، إذ تنقل الشأن الميداني من مجرد التساؤل الشكلي حول امتلاك الأجهزة إلى ضمان الشروط الحاكمة القادرة على إنتاج قيمة تعليمية مستدامة.

5-مناقشة النتائج

تكشف مناقشة نتائج المحور الأول المتعلق بالواقع والجاهزية المؤسسية عن وجود فجوة تنشئها الممارسات الفردية والتجريبية التي تحول دون التحول الرقمي الشامل بمدارس التعليم الأساسي بالمملكة؛ حيث تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه أدبيات إقليمية ودولية أكدت على تفاوت البنية التحتية، ونقص الدعم الفني المباشر،

وارتفاع كلفة التشغيل كعوائق هيكلية (Alsuwaidan, 2024; Alajlan, 2022; Mutambik, 2024). إلا أن الدراسة الحالية تختلف مع تلك الأدبيات في كونها لم تقف عند حدود التشخيص السلبي أو توصيف العجز التقني، بل أثبتت أن التحدي الحقيقي في الواقع السعودي لا يكمن في توفير العتاد بقدر ما يرتبط بغياب الحوكمة والقيادة الرقمية الرشيدة (AlMarwani, 2026; Garland, 2025; Alqurni, 2026). ويعود هذا الاختلاف إلى التوسع المتسارع في المبادرات الرقمية بالوزارة دون دمجها في نظام متكامل، مما أدى إلى إجهاد الميدان التعليمي واستمرار النظرة التقنية الضيقة على حساب الاستدامة المؤسسية وكفاءة الإنفاق (Chunke et al., 2026; Assefa et al., 2025; Deutscher et al., 2026).

وفيما يتعلق بالمحور الثاني الخاص بالأدوار التربوية والبيداغوجية للأجهزة اللوحية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، تؤكد النتائج القدرة الفائقة للتقنيات التكيفية على تخصيص المحتوى، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وهو ما يتسق مع توجهات الأبحاث العالمية والدراسات السعودية الحديثة (Alsaif, 2025; Al-Tuwaijri, 2024; Tene et al., 2024). وتتميز الدراسة الحالية عن الأدبيات السابقة التي ركزت على تحسين النواتج المباشرة وقبول التقنية بمعزل عن المعلم (نصار وآخرون، 2025؛ البخيت، 2025؛ الدليمي، 2025)، حيث تؤكد الحالية ضرورة المحافظة على مركزية المعلم وتوجيهه البيداغوجي لضمان عدم تحول التخصيص الذكي إلى عزلة رقمية أو اعتماد سلبي للمتعلم (Lee et al., 2026; Prasetya et al., 2026; Bai & Wang, 2025). ويرجع هذا التحليل النقدي إلى خصوصية المرحلة العمرية في التعليم الأساسي التي تتطلب دمجًا متوازنًا يجمع بين كفاءة الخوارزميات ورعايتها للنمو الاجتماعي والعاطفي والأنثروبولوجي للطفل (Huang et al., 2026; Bali, 2026; Lim et al., 2026).

وعند تحليل المحور الثالث الخاص بمتطلبات التبني الفعّال، تبرهن النتائج أن التكامل الناجح للأجهزة اللوحية يرتكز على منظومة شبكية تتوزع على مستويات تمكينية، وبشرية، وتربوية، وحاكمة؛ وتلتقي هذه النتيجة مع الأدبيات الناشئة التي تنادي بالشمول الأخلاقي، وضمان الخصوصية، وتكافؤ فرص الوصول الرقمي (Chiu et al., 2023; Zulfiqar & Iqbal, 2026; Almulhim, 2025). بيد أن الدراسة الحالية تنظم هذه المتطلبات الـ 12 ضمن هيكلية مترابطة ومبوبة بوضوح، مع مراعاة الدور الحاسم للدعم الأسري والمجتمعي لمساندة الاستخدام المنزلي الآمن (Alanazi, 2026; Lee et al., 2025; Alhaqbani et al., 2021). وتفسر الدراسة هذا الترابط بالبيئة الثقافية والمؤسسية السعودية التي تعتمد على تضافر أدوار المدرسة والأسرة، مؤكدةً أن غياب أي مستوى من هذه المستويات الأربعة يؤدي إلى تراجع القيمة التعليمية للمبادرات الذكية المطبقة (Al-Mutairi et al., 2026; Alenezi & Alenezi, 2025; Shi et al., 2026).

وتتجلى الإضافة النوعية والأصالة العلمية لهذه الدراسة في الإطار الاستراتيجي المقترح؛ لربط التقنية برؤية المملكة 2030 ومع الأطر الوطنية والدولية للتحول الرقمي (رجب والقرني، 2025؛ الأنصاري، 2025؛ Almaghrabi, 2026). فيما يختلف جوهريًا عن الأطر والسياسات السابقة في كونه يقدم نموذجًا تنفيذيًا تطبيقيًا يترجم الرؤية والقيم الحاكمة الست إلى مصفوفة خماسية المراحل وثمانية المسارات تعالج الفجوات الميدانية مباشرة (Singh, 2026; Alharbi, 2026; Alsaif, 2025). ويرتبط هذا الإطار بالواقع السعودي لكونه يرسخ الاستدامة المالية والتدرج المرحلي لمنع الهدر التشغيلي، ويتكامل مع البنية البيانية لمنصات الوزارة، مما يمنحه قدرة عملية على نقل المدارس من الاستخدام التقني الجزئي إلى التحول الذكي المكتمل (AlMarwani, 2026; Al-Mutairi et al., 2026; Garland, 2025).

6-الإطار الاستراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة

استنادًا لنتائج الدراسة، يضع الباحثون إطارًا استراتيجيًا ينطلق من كون التقنية أداة تربوية وتنظيمية لتحسين النواتج، ودعم المعلم، وتعزيز التفكير النقدي، ضمن منظومة تتكامل فيها الجاهزية والبنية التحتية والحوكمة

وكفاءة الإنفاق. ويراعي خصائص المتعلمين والفروق الفردية، ومركزية المعلم، والاستخدام الآمن والأخلاقي للذكاء، متتبعًا نهجًا مرحليًا للتجريب والتقويم قبل التوسع؛ وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن فاعلية الذكاء الاصطناعي ترتبط بالتخصيص والتغذية الراجعة والتفاعل، بينما تُعد الجاهزية المهنية والبنية التحتية والحوكمة وحماية البيانات شروطًا رئيسة لنجاح التبني واستدامته (Al-Mutairi et al., 2026; AlMarwani, 2026; Singh, 2026).

6-1-فلسفة الإطارومنطلقاته المرجعية:

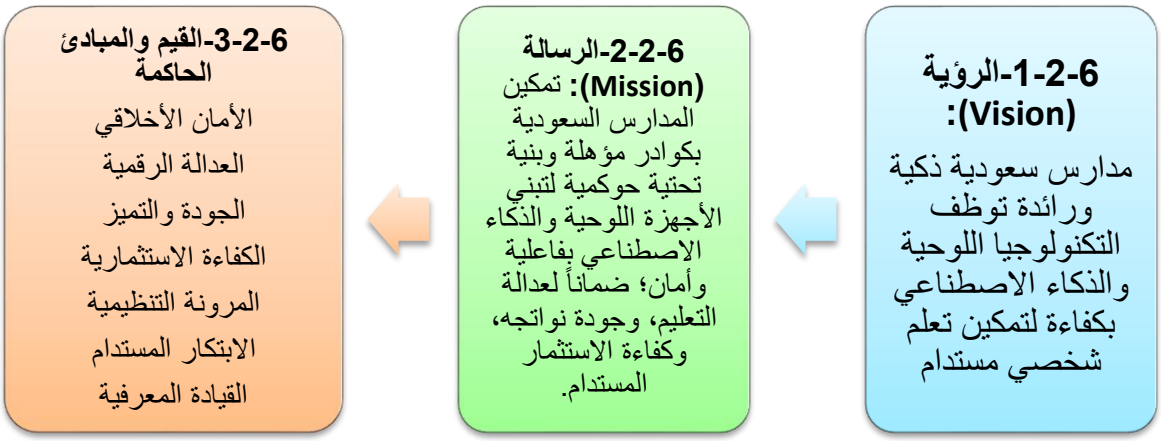
تقوم فلسفة الإطار على الانتقال من منطق توفير الأجهزة إلى منطق بناء منظومة تعليمية ذكية متكاملة؛ بحيث لا يقاس نجاح التبني بعدد الأجهزة أو معدلات استخدامها فحسب، وإنما بمدى إسهامها في تحسين جودة التدريس والتعلم ونواتج التعلم. كما تقوم الفلسفة على أن التبني الناجح عملية مؤسسية متعددة الأبعاد تتطلب تفاعل الأبعاد التربوية والتنظيمية والمهنية والفنية والاقتصادية والأخلاقية. وتستند الفلسفة إلى أربعة منطلقات مترابطة وكالآتي:

الجدول (10) المنطلقات الرئيسة لبناء الإطار الاستراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي

المنطلقات	مضمونه في بناء الإطار
المنطلق التربوي	توجيه الأجهزة والذكاء الاصطناعي لتعلم تكيفي، مع تغذية راجعة، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية التفكير النقدي.
المؤسسي والتنظيمي	بناء حوكمة واضحة تحدد الأدوار والمسؤوليات والسياسات وآليات اتخاذ القرار والتكامل بين الأنظمة والمنصات.
المهني والبشري	بناء كفايات القيادات والمعلمين والطلاب بما يتجاوز المهارات التقنية إلى الاستخدام التربوي والنقدي والأخلاقي.
الاقتصاد والاستدامة	ربط التبني بكفاءة الإنفاق، والكلفة والعائد التعليمي، والتحديث لاستدامة التشغيل وعدالة توزيع الموارد.

يتبين من الجدول (10) اتفاق المنطلقات مع نتائج الدراسات المؤكدة للفجوة بين أهمية الذكاء الاصطناعي وبين مستوى الجاهزية والاستخدام الفعلي، بما يؤكد أن التدريب والحوكمة والاستخدام التربوي المسؤول ينبغي أن تكون مكونات أصيلة في الاستراتيجية لا إجراءات لاحقة لها (AlMarwani, 2026; Alsaif, 2025).

6-2-الموجهات الاستراتيجية للإطار:



الشكل (2) التوجهات الاستراتيجية لإطار تبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي

يتبين من الشكل (2) أن الموجهات الاستراتيجية للإطار المقترح (الرؤية، الرسالة، القيم) تتكامل لموازنة الطموح الرقمي بالتدبير المؤسسي الرشيد؛ إذ تتدرج القيم الحاكمة السبع وفق أولوية تبدأ بالأمان الأخلاقي لحوكمة الخصوصية، تليها العدالة الرقمية لتكافؤ الفرص، والجودة لمركزية المتعلم والتمكين الذكي. وتتوج هذه المنظومة بالكفاءة الاستثمارية لترشيد الإنفاق، والمرونة التنظيمية، والابتكار المستدام، وصولاً إلى القيادة المعرفية لاتخاذ

القرارات المستندة للبيانات. وتتفق هذه الموجهات مع مقترحات توظيف الذكاء الاصطناعي لتعزيز دور المعلم في التعليم (رجب والقرني، 2025).

3-6-تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT):

يساعد تحليل البيئة الداخلية والخارجية على تحديد الظروف التي ينبغي أن ينطلق منها تنفيذ الإطار، وتحديد المجالات التي تتطلب تعزيزًا أو معالجة قبل التوسع، والجدول (11) يتضمن خلاصة التحليل.

الجدول (11) تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT) للإطار الاستراتيجي لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي

البعد	أبرز العناصر
نقاط القوة	التوجه الوطني نحو التحول الرقمي؛ تنامي استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ وجود أطر وطنية للتعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي؛ تو افر خبرات تربوية وتقنية متنامية؛ قابلية الأجهزة اللوحية لدعم التعلم الشخصي والتفاعل.
نقاط الضعف	تفاوت الجاهزية بين المدارس؛ الحاجة إلى تدريب مهني مستمر؛ تفاوت البنية التحتية والدعم الفني؛ محدودية دمج البيانات في التقويم و اتخاذ القرار؛ الحاجة إلى مزيد من المحتوى العربي الملائم ثقافيًا ولغويًا.
الفرص	التطور السريع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ إمكانات التعلم التكيفي والشخصي؛ تنامي الشراكات التقنية؛ دعم التحول الرقمي وتنمية رأس المال البشري؛ إمكان توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الدامج.
التهديدات	مخاطر الخصوصية والأمن السيبراني؛ التحيز أو عدم دقة المخرجات الذكية؛ الفجوة الرقمية؛ ارتفاع تكاليف التحديث والصيانة؛ سرعة تقادم التقنيات؛ الاستخدام المفرط أو غير المنضبط للتقنية.

تشير بيانات الجدول (11) إلى أن تحديات البنية التحتية والتدريب والدعم المؤسسي لا تزال عوامل مؤثرة في مستوى التوظيف، في حين تظهر فرص توسيع الاستخدام التربوي للذكاء الاصطناعي (Alsaif, 2025; Alharbi, 2026). وبذلك توصي الدراسة بتبني استراتيجية نمو منضبط وتوسع مرحلي تستثمر نقاط القوة والفرص المتاحة، مع معالجة فجوات الجاهزية والمهارات والبنية التحتية والحوكمة قبل التوسع الشامل.

4-6-تحليل الفجوة وتحديد الأولويات الاستراتيجية:

تكشف المقارنة بين الوضع المستهدف ومتطلبات التبني الفعّال عن ضرورة الانتقال من الاستخدام التقني الجزئي إلى التكامل المؤسسي والتربوي المنظم وكما يتبين من الجدول (12).

الجدول (12) تحليل الفجوة والأولويات ضمن إطار تبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم السعودي

م	الوضع الراهن/الفجوة	الوضع المستهدف	الأولوية الاستراتيجية
1	تو افر الأجهزة دون ضمان التكامل	منظومة أجهزة ومنصات مترابطة	البنية التحتية والتشغيل البيني
2	تفاوت كفايات المعلمين	معلم متمكن تربويًا وتقنيًا وأخلاقيًا	التنمية المهنية
3	استخدام التقنية للعرض والوصول للمحتوى	للتعلم التكيفي والتفاعل والتفكير النقدي	إعادة تصميم التعليم
4	مبادرات تقنية متفرقة	تبنٍّ مؤسسي تحكمه سياسة واضحة	الحوكمة والقيادة
5	تفاوت فرص الوصول والدعم	إتاحة عادلة وشاملة	العدالة والشمول
6	إنتاج بيانات دون استثمار كافٍ لها	قرارات تعليمية قائمة على البيانات	التقويم والتحليلات
7	إنفاق يركز على الاقتناء	إدارة دورة الحياة والكلفة والعائد	الاستدامة وكفاءة الإنفاق

وتكتسب الجاهزية أهمية خاصة؛ إذ أظهرت الدراسة السعودية أهمية متطلبات الطالب والمعلم والبيئة والمحتوى، بما يعزز النظر إلى التبني بوصفه منظومة متكاملة لا مجرد توفير جهاز أو تطبيق.

5-6 الأهداف الاستراتيجية

يهدف الإطار إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. رفع جاهزية المدارس الأساسية فنيًا وتنظيميًا وبشريًا لتبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي.
2. تحسين نواتج التعلم من خلال توظيف التعلم التكيفي والتخصيص والتغذية الراجعة الذكية.
3. تطوير الممارسات التعليمية ودعم المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم مع الحفاظ على مركزيته.
4. تنمية التفكير النقدي والوعي بالذكاء الاصطناعي لدى المتعلمين، وعدم الاقتصار على مهارات الاستخدام.
5. إعادة تصميم المحتوى والأنشطة التعليمية بما يحقق الملاءمة العمرية والثقافية واللغوية.
6. إرساء حوكمة أخلاقية وبيانية تحمي الخصوصية وتضمن أمن البيانات ونزاهة الاستخدام.
7. تحقيق العدالة والشمول الرقمي بما يضمن استفادة المتعلمين بمختلف احتياجاتهم وقدراتهم.
8. تحقيق الاستدامة وكفاءة الإنفاق من خلال التوسع المرحلي، وإدارة دورة حياة الأجهزة، والتقويم المستمر.

6-6 المبادرات والمسارات الاستراتيجية:

الجدول (13) المبادرات والممارسات التنفيذية لأهداف الإطار الاستراتيجي

المسار	أبرز المبادرات
1. الجاهزية والبنية الرقمية	رفع كفاءة الاتصال؛ تجهيز المدارس؛ توفير الأجهزة؛ ضمان التشغيل البيني؛ تطوير الدعم الفني.
2. القيادة والحوكمة	اعتماد سياسات؛ تحديد المسؤوليات؛ تنظيم البيانات؛ وضع الضوابط لتكامل الأنظمة التعليمية.
3. التنمية المهنية	برامج تدريبية متدرجة للمعلمين والقيادات؛ تدريب تطبيقي؛ مجتمعات تعلم مهنية؛ دعم مستمر.
4. المنهج والتصميم الذكي	تصميم الأنشطة؛ توظيف التعلم التكيفي؛ أنشطة تنمي التفكير النقدي؛ إنتاج محتوى عربي ملائم.
5. تقويم التحليلات التعليمية	التغذية الراجعة الذكية؛ تحليل التعلم؛ التقويم التكويني؛ استخدام البيانات لتحسين التدريس.
6. تمكين المتعلم والأسرة	الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي؛ التنظيم الذاتي؛ الاستخدام الآمن؛ توعية الأسرة ودعمها.
7. الشمول والعدالة	إتاحة التقنيات لكل الفئات؛ أدوات مساندة لكل المتعلمين؛ حماية البيانات؛ فحص التحيز والدقة.
8. الاستدامة والابتكار	إدارة دورة حياة الأجهزة؛ تقييم الكلفة والعائد؛ الشراكات؛ التجريب والابتكار؛ التحديث المستمر.

7-6-مراحل تنفيذ الإطار الاستراتيجي.

يقترح الباحثون تنفيذ الإطار الاستراتيجي في خمس مراحل مترابطة وكما يبينها الشكل (3):



الشكل (3) مراحل تنفيذ الإطار الاستراتيجي

تعكس المراحل الخمس مبدأ التدرج في تبني الأجهزة اللوحية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي، بدءًا من بناء الجاهزية وانتهاءً بالاستدامة والتحسين المستمر. وربط القرارات بنتائج التقويم. كما يحقق التكامل بين الأبعاد التربوية والتنظيمية والفنية والمهنية والاقتصادية، بما يعزز فرص نجاح الاستراتيجية واستدامتها.

6-8-الخطة التنفيذية للإطار:

الجدول (14) الخطة التنفيذية للمبادرات مؤشرات الأداء والجهات المسؤولة والمخرجات المتوقعة ضمن الإطار الاستراتيجي

م	البعد	المتطلبات	المبادرة/الإجراء التنفيذي	الجهة المسؤولة	مؤشر الأداء الرئيس	المخرجات	الفترة
1	الحوكمة والجاهزية	سياسة مؤسسية واضحة	بناء سياسة وطنية/تشغيلية للتبني وتحديد الأدوار والضوابط	وزارة التعليم والجهات ذات العلاقة	مستوى اكتمال السياسات والإجراءات	إطار حوكمة معتمد	التهيئة
2	البنية الرقمية	اتصال وأجهزة ومنصات متكاملة	تجهيز المدارس وربط الأجهزة بالمنصات وتوفير الدعم الفني	وزارة التعليم وإدارات التعليم	جاهزية البنية واستقرار الخدمة	بيئة تقنية جاهزة	التهيئة والإعداد
3	التنمية المهنية	كفايات المعلمين والقيادات	برامج تدريب تطبيقية في الذكاء والتصميم التعليمي والأخلاقيات	إدارات التعليم والجهات التدريبية	مستوى الكفايات بعد التدريب	كوادر متمكنة	الإعداد والتوسع
4	التعلم الذكي	تصميم تربوي ملائم	تطوير أنشطة ومحتوى تخصيص والتغذية الراجعة والتعلم النشط	المدارس والمعلمون	نسبة الممارسات التعليمية ذات الدمج الهادف	دروس و أنشطة ذكية	التجريب والتوسع
5	التفكير النقدي	استخدام واعٍ للذكاء الاصطناعي	أنشطة للتحقق من المخرجات والمقارنة والتحليل وحل المشكلات	المعلمون والمدارس	مستوى أداء المتعلمين في مهارات التفكير المستهدفة	متعلمون أقدر على التحقق والتحليل	التجريب والتوسع
6	التقويم والبيانات	استثمار البيانات التعليمية	تطوير تقويم تكويني وتحليلات تعليمية وتغذية راجعة	المدرسة والمعلم والجهات التقويمية	انتظام استخدام البيانات في تحسين التدريس	قرار تعليمي مستند إلى البيانات	التوسع والاستقرار
7	العدالة والشمول	إتاحة عادلة وملاءمة لكل الفئات	توفير حلول مساندة ومحتوى قابل للوصول ودعم ذوي الاحتياجات	وزارة التعليم والمدارس	فجوات الوصول والاستفادة بين الفئات والمدارس	بيئة تعليمية أكثر شمولًا	جميع المراحل
8	الأخلاقيات والبيانات	الخصوصية والأمن والنزاهة	حماية البيانات وفحص المخرجات والتحيز والاستخدام المسؤول	وزارة التعليم والمدارس والفرق التقنية	مستوى الالتزام بالضوابط وعدد المخالفات	استخدام آمن ومسؤول	جميع المراحل
9	الاستدامة الاقتصادية	كفاءة الإنفاق	حساب الكلفة الكلية وإدارة دورة حياة الأجهزة وتقييم العائد	وزارة التعليم وإدارات التعليم	كلفة التشغيل والصيانة مقابل العائد المتحقق	نموذج مالي وتشغيلي مستدام	توسع واستقرار
10	التقويم والتحسين	متابعة مستمرة	مراجعة دورية للمؤشرات وتعديل السياسات والمبادرات	جميع مستويات التنفيذ	انتظام دورات التقويم والتحسين	استراتيجية قابلة للتطوير	مستمر

يتبين من الجدول (14) أن التبني لا يبدأ من شراء الأجهزة، وإنما من الجاهزية والحوكمة، ثم ينتقل إلى بناء القدرات والتصميم التعليمي، ثم إلى التجريب والتقويم والتوسع، وصولًا إلى الاستدامة والتحسين المستمر. كما تتكامل فيها الجوانب التربوية والتقنية والمهنية والاقتصادية والأخلاقية بدل التعامل معها كمكونات منفصلة.

6-9-مؤشرات المتابعة والتقويم والتحسين المستمر:

الجدول (15) مؤشرات المتابعة والتقويم والتحسين المستمر وفقاً للمجالات الرئيسة

المجالات	مؤشرات المتابعة والتقويم (لتفعيل المؤشرات يلزم تضمينها نسب% أو أعداد...إلخ؛ بما يمكن من قياس الإنجازات)
1-الجاهزية المؤسسية	توافر الأجهزة؛ استقرار الاتصال؛ جاهزية المنصات؛ التشغيل البيني؛ جاهزية المدرسة التنظيمية.
2-الاستخدام الفعلي	انتظام الاستخدام؛ نسبة الدروس التي تحقق دمجًا تربويًا هادفًا؛ تنوع التطبيقات التعليمية المستخدمة.
3-الكفايات المهنية	مشاركة الجميع في التدريب؛ نسبة الكفايات التطبيقية؛ توظيف الذكاء في التخطيط والتدريس والتقويم.
4-الأثر التعليمي	التفاعل والانخراط؛ جودة التغذية الراجعة؛ مراعاة الفروق الفردية؛ نواتج التعلم المستهدفة؛ التفكير النقدي.
5-المتعلم	الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي؛ التنظيم الذاتي؛ القدرة على التحقق من المخرجات؛ الاستخدام المسؤول.
6-الدعم الفني	سرعة معالجة الأعطال؛ استقرار الأنظمة؛ الصيانة والتحديث؛ رضا المدارس والمعلمين عن الدعم.
7-العدالة والشمول	عدالة توزيع الأجهزة والخدمات؛ إمكانية الوصول؛ استفادة فئات ذوي الاحتياجات؛ تقليص الفجوات الرقمية.
8-الحوكمة والأخلاقيات	حماية البيانات؛ أمن المعلومات؛ الالتزام بالسياسات؛ نزاهة الاستخدام؛ التحقق من دقة المخرجات والتحيز.
9-الكفاءة الاقتصادية	كلفة الاقتناء والتشغيل والصيانة والتدريب؛ كلفة دورة الحياة؛ العلاقة بين الكلفة والعائد التعليمي والتنظيمي.
10-الاستدامة والتحسين	انتظام التقويم؛ تحديث المحتوى والتقنيات؛ معالجة الفجوات؛ الاستفادة من نتائج التقويم في القرارات اللاحقة.

يتبين من الجدول (15) أن الإطار يبدأ بتشخيص جاهزية المدارس ورصد الفجوات، لبناء الحوكمة والبنية الرقمية وتأهيل المعلمين، مع تصميم المحتوى للممارسات الذكية، ثم التجريب المحدود فالتوسع والاستقرار.

6-توصيات ختامية ومقترحات بدراسات مستقبلية

بالإضافة إلى الإطار الاستراتيجي ولضمان نجاحه يوصي الباحثون ويقترحون الآتي:

1. اعتماد سياسة حوكمة وطنية تحدد ضوابط الاستخدام، والأدوار، والأمن الرقمي في المدارس.
2. تطبيق التوسع المرحلي والتدرج التنفيذي لضمان كفاءة الإنفاق وتقليل المخاطر الميدانية.
3. تطوير البنية التحتية والدعم الفني المستمر لضمان استقرار التشغيل والتشغيل البيني.
4. تنفيذ برامج تدريبية مستمرة تمكن المعلمين والقيادات من التوظيف التربوي الأخلاقي.
5. كفالة العدالة الرقمية وتكافؤ الفرص في توزيع الأجهزة وتوفير المحتوى الميسر.
6. كما يقترح الباحثون إجراء دراسات مكملة لسد الفجوة البحثية وخصوصا الآتي:

1) قياس الأثر طويل المدى للتطبيقات التكيفية بالذكاء الاصطناعي على نواتج التعلم بمختلف المراحل.
2) تقويم كفاءة الإنفاق والعائد التعليمي والتنظيمي لنماذج التبني اللوحي المطبقة ميدانياً.
3) دراسة متطلبات الجاهزية الرقمية لدى الأسر محدودة الدخل لدعم التعلم الذكي المنزلي.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. إسماعيل، هبة صبحي. (2023). الذكاء الاصطناعي، تطبيقاته ومخاطره التربوية، دراسة تحليلية. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار*، (33)، 280–377. https://search.mandumah.com/Record/1503330/Description#tabnav

2. الأنصاري، محمد عمر الفاروق. (2025). تقبل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير الموارد البشرية لدى أعضاء هيئة التدريب: دراسة تطبيقية على أحد المعاهد التدريبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث*، (23)، 176–209. http://search.mandumah.com/Record/1605686

3. البخيت، محمد عبد الله حسن. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاتصال والدراسات الإعلامية، 2(1)، 178–203. http://search.mandumah.com/Record/1582238

4. البلوي، هيفاء عواد حامد. (2021). متطلبات استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية كما تراها معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (237)، 61–94. https://search.mandumah.com/Record/1161450

5. ثابت، زيزي محمد. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في التعليم ما قبل الجامعي. *مجلة الثقافة والتنمية*، *25*(210)، 1–42. http://search.mandumah.com/Record/1590418

6. الجبوري، عبد الستار رجب.، والقريني، لهية حمد. (2025). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم المدرسي (مراجعة الأدبيات). *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، *5*(6)، 1490–1510. https://doi.org/10.56989/benkj.v5i6.1490

7. الحجيلي، سمر أحمد سليمان.، والفراني، لينا أحمد خليل. (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (11)، 71–84. https://doi.org/10.33850/EJEV.2020.68952

8. الحربي، بندر سالم صنيتان. (2026). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (50)، 98–118. https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.745

9. حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (2024). تصور مقترح لتطوير الجاهزية التكنولوجية في التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وخبرات كل من كندا وإيرلندا الجنوبية وفرنسا بهدف الإفادة من خبراتهم في مصر. *العلوم التربوية*، *32*(4)، 1–141. http://search.mandumah.com/Record/1546786

10. الحقباني، أريج صالح.، القحطاني، هند محمد.، والبلوي، هيفاء عواد. (2021). إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، (238)، 15–87. http://search.mandumah.com/Record/1166804

11. الحناكي، منى سليمان.، والحارثي، محمد عطية. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. *مستقبل التربية العربية*، *30*(139)، 11–52. https://doi.org/10.21608/fae.2023.312689

12. خضر، سائدة.، وحاج يحيى، لبنى. (2026). العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، *7*(1)، 1–18. https://doi.org/10.53796/hnsj71/1

13. الدليمي، إحسان عليوي ناصر. (2025). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي من وجهة نظر هيئة أعضاء التدريس. *مجلة العلوم الإنسانية*، *32*(عدد خاص)، 202–230. https://doi.org/10.33855/0905-032-999-002

14. السعوي، نورة محمد. (2024). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سياق تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *8*(30)، 473–516. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=408182

15. السني، هشام عبد الواحد.، السيد، صباح عبدالله.، البرعي، يوسف أحمد.، وسليمان، صبحي أحمد. (2024). درجة توظيف معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس محافظة ظفار. *العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، *32*(2)، 285–318. http://search.mandumah.com/Record/1494391

16. السويدان، سارة إبراهيم. (2024). تأثير الأجهزة اللوحية واستخدامها في الفصول الدراسية: من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة. *مجلة العلوم الإنسانية، 7*(24)، 155–178. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1740797

17. السيف، أشواق فهد. (2025). تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة الآداب، 13*(1)، 33–68. https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432

18. الشريف، مرام فيصل.، والحبيب، ابتسام صالح. (2024). واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب، 3*(9)، 1–18. https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p6

19. الشهراني، حامد علي مبارك. (2023). العوامل المؤثرة على نية تبني طلبة المرحلة الثانوية لتقنية الأجهزة اللوحية "iPad" في التعليم: دراسة في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (15)، 165–194. https://doi.org/10.36046/2162-000-015-015

20. العبيدانية، كوثر شعبان.، الشنفري، إيمان سعيد.، السلطينية، عائشة علي.، السعيدي، أمل أحمد.، والعبيدانية، خلود أحمد. (2025). تجربة استخدام الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي في اليابان وآليات الاستفادة منها في دول الخليج العربي. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5*(3)، 1403–1425. https://doi.org/10.56989/benkj.v5i3.1403

21. العبيدانية، كوثر شعبان.، والشنفري، إيمان سعيد. (2024). فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم وتحدياته وفق آراء معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 4*(8)، 230–255. https://doi.org/10.56989/benkj.v4i8.1134

22. العتيبي، وفاء عواض سعد.، وعبدالمجيد، أشرف عويس محمد. (2024). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (150)، 443–466. http://search.mandumah.com/Record/1462556

23. العجلان، عواطف محمد. (2022). تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية: الواقع والمتطلبات والتحديات. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (12)، 115–148. https://doi.org/10.36046/2162-000-012-014

24. العريفي، سارة سعد.، وآل سعود، الجوهرة فهد. (2021). معوقات استخدام بعض التطبيقات العربية في الأجهزة اللوحية (آيباد) لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 3*(1)، 20–37. http://iajour.com/index.php/eps

25. العنزي، عهود بردي.، والشيخ، أسماء عبد الرحمن. (2024). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية كفر الشيخ*، (115)، 99–148. http://search.mandumah.com/Record/1480103

26. العنزي، هيام نايف. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في محافظة الخرج. *مجلة إبداع في الآداب والدراسات الإنسانية والاجتماعية، 1*(4)، 1221–1279. http://search.mandumah.com/Record/1602732

27. العيار، غيداء محمد.، والبلوشي، شيماء عبد الله. (2024). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لكفايات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (269)، 15–51. http://search.mandumah.com/Record/1462149

28. العيسائي، أحمد حمود.، عدنان، محمد آزرين.، وأوي، فريد. (2026). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية في جامعة صحار. *مجلة الآداب، 14*(1)، 9–35. https://doi.org/10.35696/0q0mp637

29. غانم، بدور عبد الرحيم.، غانم، دانا ناصر.، جزار، رشا احمد.، وحرز الله، حسام توفيق. (2026). فاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7*(5)، 1012–1030. https://doi.org/10.53796/hnsj75/57

30. فودة، علا السعيد. (2021). تأثير استخدام التعلم النقال المدعم بالأجهزة اللوحية الذكية على التحصيل المعرفي لسباق "X1004" تتابع في ظل جائحة كورونا. *مجلة علوم الرياضة، 34*(11)، 171–198. http://search.mandumah.com/Record/1331459

31. كرزون، نور. (2026). تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تستخدمها معلّمات في المدارس الحكومية في مديرية رام الله والبيرة، ومجالات توظيفها في العملية التعليمية التعلّمية. *مجلة جامعة الجامعة العربية الأمريكية، 12*(2)، 137–154. https://j-aaup.aaup.edu/index.php/j-aaup/article/view/65

32. الكوري، أثير حسني محمد.، والسندي، علي كاظم. (2024). اتجاهات الهيئة التدريسية في جامعة البحرين نحو التعليم الدامج باستخدام الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 24*(عدد خاص)، 499–521. https://doi.org/10.36091/0550-024-999-023

33. محاجنة، باسل. (2026). توظيف الذكاء الاصطناعي في نظام التعلم الشخصي للمتعلمين. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 7*(2)، 745–757. https://doi.org/10.53796/hnsj72/46

34. مقاتل، ليلى.، وحسني، هنية. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 10*(4)، 109–127. https://asjp.cerist.dz/en/article/174625

35. نصار، مصطفى محمد.، سالم، عبدالمعين سعد الدين.، وعويضة، منال أبو الفتوح. (2025). ثقافة التحول الرقمي بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في ضوء التكنولوجيا الحديثة كمتغير مجتمعي معاصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (27)، 389–423. http://search.mandumah.com/Record/1566856

36. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. SDAIA (2023). *الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي (2)*. المملكة العربية السعودية. الرياض.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English :

1. Akavova, A., Temirkhanova, Z., & Lorsanova, Z. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. *E3S Web of Conferences, 451*, Article 06011. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011
2. Alanazi, M. (2026). Required functions of AI technologies for students who are hard of hearing: perspectives of special education faculty in Saudi Arabia. *Frontiers in Education, 11*, Article 1901716. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1901716
3. Alenezi, A., & Alenezi, A. (2025). AI formative assessment in Saudi education: A study across universities. *Journal of Teaching and Learning, 19*(4), 284–299. https://doi.org/10.22329/jtl.v19i4.10012
4. AlHarbi, A. A. M. (2022). The uses of machine learning (ML) in teaching and learning English language: A methodical review. *Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 93(93), 25–52. https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.212355
5. AlMarwani, M. (2026). Mapping pedagogical readiness for AI integration using the MIAO& HOLMES AI-CFT in Saudi EFL higher education. *Arab World English Journal (AWEJ), 17*(12), 1–14. https://ssrn.com/abstract=7251466
6. Almulhim, F. A. (2025). Smart classrooms, unheard perspectives: a global review of technology integration and local challenges in deaf and hard-of-hearing education in Saudi Arabia. *Frontiers in Education, 10*, Article 1663912. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1663912
7. Al-Mutairi, M. M. Q., Albahiri, M. H., & Alhaj, A. A. M. (2026). Factors Influencing Secondary School Students' Readiness to Learn in the Age of Artificial Intelligence in Saudi Arabia. *Journal of Cultural Analysis and Social Change, 11*(1), 563–576. https://doi.org/10.64753/jcasc.v11i1.3914

8. AL-Sayid, F., Alpago, H., & Kirkil, G. (2026). Exploring student motivations for AI usage in education: Nisantasi in Turkey, a case study. *Acta Psychologica, 266*, Article 106852. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106852
9. Assefa, Y., Tilwani, S. A., Moges, B. T., Majeed, H., & Alhur, A. A. (2025). Bridging the gaps: Addressing challenges of student learning outcomes through innovative and culturally relevant approaches in pastoral areas. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, Article 101822. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101822
10. Bai, Y., & Wang, S. (2025). Impact of generative AI interaction and output quality on university students' learning outcomes: a technology-mediated and motivation-driven approach. *Scientific Reports, 15,* Article 24054. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08697-6
11. Bali, B. (2026). A novel context-aware intelligent learning framework for personalized education in developing countries. *Next Research*, Article 101570. https://doi.org/10.1016/j.nexres.2026.101570
12. Bando, R., Gallego, F., Gertler, P., & Romero, D. (2016). *Books or laptops? The cost-effectiveness of shifting from printed to digital delivery of educational content (NBER Working Paper* No. 22928). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w22928
13. Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A. C., Scheiter, K., & Sailer, M. (2025). Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning. *Educational Psychology Review, 37*, Article 45. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8
14. Bhutoria, A. (2022). Personalized education and Artificial Intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, Article 100068. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100068
15. Byungura, J. C., Niyizamwiyitira, C., & Ndikumana, R. (2025). Children's computer use time at school in basic education: Perspectives of teachers and education stakeholders. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, Article 101986. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101986
16. Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, Article 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118
17. Chunke, C. M., Ningaye, P., & Talla, D. N. D. (2026). Unlocking academic potential through digital technologies: Evidence and implications for basic education policy in Cameroon. *Social Sciences & Humanities Open, 14*, Article 103343. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103343
18. Deutscher, V., Thomann, H., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Weyland, U., Abele, S., Danek, A. H., Greiff, S., Rausch, A., Seeber, S., Seifried, J., & Winther, E. (2026). Artificial intelligence in vocational education and training: A systematic review of educational purposes, theoretical conceptualizations, and empirical effectiveness. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 11*, Article 100628. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100628
19. Fraiese, S. (2025). Strategic horizons of AI in education: A comparative analysis of Morocco and Egypt. *Rivista di Digital Politics*, *2025*(2–3), 397–427. https://doi.org/10.53227/119818
20. Han, J., Liu, G., Liu, X., Yang, Y., Quan, W., & Chen, Y. (2024). Continue using or gathering dust? A mixed method research on the factors influencing the continuous use intention for an AI-powered adaptive learning system for rural middle school students. *Heliyon, 10*(12), Article e33251. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33251
21. Huang, R., Yin, Y., Zhou, N., & Lang, F. (2026). Artificial intelligence in K-12 education: An umbrella review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100519. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100519
22. Joshi, D. R., Khanal, J., Chapai, K. P. S., & Adhikari, K. P. (2025). The impact of digital resource utilization on student learning outcomes and self-efficacy across different economic contexts: A comparative analysis of PISA, 2022. *International Journal of Educational Research Open, 8*, Article 100443. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100443

23. Lee, H., Kim, H., & Yan, W. (2025). Promoting inclusive AI and technology in K-12 education: A review of context, instructional strategies, and learning outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 9*, Article 100478. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100478
24. Lee, S., Lee, C.-h., & Park, G. (2026). A nationwide study on generative AI knowledge, motivation, and emotional responses in predicting students' perceived need for AI education. *Telematics and Informatics, 103*, Article 102372. https://doi.org/10.1016/j.tele.2026.102372
25. Li, H., Xu, T., Zhang, C., Chen, E., Liang, J., Fan, X., Li, H., Tang, J., & Wen, Q. (2024). *Bringing generative AI to adaptive learning in education*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.14601
26. Lim, H., Lee, E., Kwoun, S. E., Bae, S.-H., Park, G.-M., Hwang, Y., & Lee, S.-M. (2026). Diffusion-based AI system for second language reading: Development, text quality validation, and learner perception. *Computers & Education, 220*, Article 105653. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2026.105653
27. Liu, C., Meng, S., Zheng, W., & Zhou, Z. (2025). Research on the impact of immersive virtual reality classroom on student experience and concentration. *Virtual Reality, 29*, Article 82. https://doi.org/10.1007/s10055-025-01153-w
28. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535
29. Mutambik, I. (2024). The use of AI-driven automation to enhance student learning experiences in the KSA: An alternative pathway to sustainable education. *Sustainability, 16*(14), Article 5970. https://doi.org/10.3390/su16145970
30. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en
31. Prasetya, F., Ayu, R., Fajri, B. R., Mulianti, M., Hamdani, H., Indrawan, E., Parezi, M. I., Raihan, M., & Fortuna, A. (2026). Augmented-reality simulation for machining technology learning: A quasi-experimental study of cognitive learning outcomes and observer-rated technology-related learning responses. *Social Sciences & Humanities Open, 14*, Article 103580. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103580
32. Purushotham, E., Jayapriya, N., Savitha, P., Amarnath, M. A., Mahesh, K., & Margarat, G. S. (2025). Adaptive learning algorithms for personalized education systems bridging artificial intelligence and pedagogy. *ITM Web of Conferences, 76*, Article 05007. https://doi.org/10.1051/itmconf/20257605007
33. Revenaya, M., Subali, B., & Ellianawati, E. (2025). Exploring the integration of artificial intelligence in primary education: A systematic literature review (2020–2024). *STEAM Journal for Elementary School Education, 1*(2), 116–136. https://doi.org/10.26740/sjese.1.02.2025.4
34. Semerikov, S. O., Shokaliuk, S. V., Kanevska, O. B., Hamaniuk, V. A., & Kolgatin, O. H. (2026). Quantum literacy for sustainable futures: An evidence-based competency framework for equitable secondary education. *Sustainable Futures, 12*, Article 101965. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2026.101965
35. Shi, Y., Yu, K., Dong, Y., & Chen, F. (2026). Large language models in education: a systematic review of empirical applications, benefits, and challenges. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100529. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100529
36. Singh, A. (2026). Incorporating AI in teaching and learning: A step toward academic excellence of the University of Hail, Saudi Arabia. *Human Systems Management, 45*(3), 425–437. https://doi.org/10.1177/01672533251374535
37. Tene, T., Marcatoma Tixi, J. A., Palacios Robalino, M. L., Mendoza Salazar, M. J., Vacacela Gomez, C., & Bellucci, S. (2024). Integrating immersive technologies with STEM education: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1410163. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1410163
38. UNICEF. (2024). *ICTD annual report 2023*. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/ictd-annual-report-2023

39. World Economic Forum. (2024). *Shaping the future of learning: The role of AI in Education 4.0. World Economic Forum.* https://www.weforum.org/publications/shaping-the-future-of-learning-the-role-of-ai-in-education-4-0/

40. Zhang, Y., & Husnin, H. B. (2025). Application of artificial intelligence robot-assisted teaching in early childhood language education: A systematic literature review. *SHS Web of Conferences, 223*, Article 01006. https://doi.org/10.1051/shsconf/202522301006

41. Zulfiqar, M., & Iqbal, U. (2026). Conversational GenAI in Pakistani primary schools: Barriers, state of the art, and a roadmap for accelerated adoption. *University of Wah Journal of Social Sciences, 9*(1), 1–18. https://doi.org/10.56220/uwjss.v9i1.302

Publishing and Ethical Statements / بيانات النشر والالتزام الأخلاقي

N	Publication Data in English	بيانات النشر بالعربية	م
1	Authorship Contributions: A1: Overall supervision, conceptual framework, and final editing. A2: Methodology, instrument design, and data collection. A3: Statistical analysis and interpretation of findings. A4: Initial draft preparation and academic review.	مساهمات الباحثين: الأول: الإشراف، بناء الإطار العلمي، المراجعة والتحرير النهائي. الثاني: المنهجية وتصميم الأداة وجمع البيانات. الثالث: التحليل الإحصائي وتفسير النتائج. الرابع: إعداد المسودة الأولية والمراجعة العلمية.	1
2	Conflict of Interest: No conflicts of interest among the authors.	تضارب المصالح: لا يوجد أي تضارب في المصالح بين الباحثين.	2
3	Funding: Self-funded (No external funding or grants).	التمويل: تمويل ذاتي (لا يوجد دعم أو تمويل خارجي).	3
4	Copyright Licensed under: (CC BY-NC-ND)	حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	Review Process: Double-blind peer review.	آلية التحكيم: تحكيم مزدوج التعمية.	5
6	Plagiarism Check: Verified using. (Turnitin)	فحص الانتحال: تم الفحص باستخدام	6
7	Data Availability: Data are available upon reasonable request.	إتاحة البيانات: متاحة عند الطلب وفق الإجراءات المعتمدة.	7

مجلة مركز جزيرة العرب
للبحوث التربوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 187-211
تاريخ الاستلام: 2026/08/27 القبول: 2026/09/28
النشر: 2026/09/29

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 187-211
Copyright License

حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي[1]

The Dynamics of Qur'anic Intertextuality in Constructing Consciousness and Shaping Narrative in Yahya Haqqi's novella "The Lamp of Um Hashim" [2]

أ.م.د/ نورا علي يسلم صحران

أستاذ الأدب العربي المشارك ||قسم اللغة العربية|| كلية صبر للعلوم التطبيقية والإنسانية|| جامعة لحج، الجمهورية اليمنية

Co-Prof/ Noora Ali Yeslem Sahran

Associate Professor of Arabic Literature|| Department of Arabic Language ||Saber College of Applied and Humanities Sciences|| University of Lahej, Republic of Yemen

Email: nooralisahran@gmail.com || **Orcid:** https://orcid.org/0009-0009-7819-1373 ||**Mobile:** 00967772673600

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية «قنديل أم هاشم» ليحيى حقي، وبيان تحوّل وظائفه الدلالية والسردية بتغير وعي الشخصية ومسارها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ذي البعد التأويلي بتطبيق إجراءاته على الرواية بوصفها عينة الدراسة، واستندت فيها إلى عدد من المصادر والمراجع في بناء إطارها النظري وتحليلها التطبيقي. وانتظمت الدراسة في مقدمة، ومبحث تمهيدي، وثلاثة مباحث رئيسة، خصص الأول لتأسيس الوعي، والثاني لصراع الوعي وتحوله، والثالث لإعادة بنائه وانفتاح السرد، وتفرع كل مبحث إلى مطلبين. وأظهرت النتائج أن التناص القرآني مكوّن بنيوي فاعل في تشكيل السرد، وأن انتظامه في تشكيلات دلالية متآزرة يكسبه وظائف متحركة تتجاوز الاستدعاء النصي إلى بناء الشخصية وتوجيه الحدث وتكثيف الرمز؛ كما كشف عن التوتر بين الوعي العلمي الحديث وتمثلات التدين الشعبي، وأسهم في تصوير أزمة المثقف العربي بين العلم والموروث، وانتهى إلى إعادة بناء العلاقة بينهما في وعي إسماعيل. وتتمثل إضافة الدراسة في بلورة مفهوم حركية الإحالات التناصية وربطه بتحول الوعي السردي. وأوصت بتوسيع دراسة التناص القرآني الحركي في الرواية العربية الحديثة واعتماد الترابط التناصي وحدةً للتحليل.

الكلمات المفتاحية: التناص القرآني، حركية التناص، الترابط التناصي، الوعي السردي، التدين الشعبي، المقدس الديني.

Abstract: This study aimed to examine the dynamics of Qur'anic intertextuality in constructing consciousness and shaping the narrative in Yahya Haqqi's-The Lamp of Umm Hashim-, and to identify the transformation of its semantic and narrative functions as the protagonist's consciousness and narrative trajectory evolve. The study employed a descriptive-analytical approach with an interpretive dimension, applying its procedures to the novel as the study sample. It drew on a number of sources and references in developing its theoretical framework and conducting its textual analysis. The study comprised an introduction, a preliminary section, and three main sections: the first addressed the formation of consciousness, the second examined the conflict and transformation of consciousness, and the third explored its reconstruction and the opening of the narrative. Each section consisted of two subsections. The findings showed that Qur'anic intertextuality constitutes an active structural component in shaping the narrative, and that its organization into interconnected semantic clusters gives rise to dynamic functions that extend beyond textual invocation to character construction, event development, and symbolic intensification. The analysis also revealed the tension between modern scientific consciousness and representations of popular religiosity, contributing to the portrayal of the Arab intellectual's crisis between scientific knowledge and inherited traditions, ultimately leading to a reconstruction of the relationship between them within Ismail's consciousness. The study's contribution lies in conceptualizing the dynamics of intertextual clusters and linking them to the transformation of narrative consciousness. It recommends expanding research on dynamic Qur'anic intertextuality in modern Arabic fiction and adopting the intertextual cluster as a unit of analysis.

Keywords: Qur'anic Intertextuality, Intertextual Dynamics, Intertextual Connectivity, Narrative Consciousness, Popular Religiosity, Religious Sacredness.

[1]-**التوثيق للاقتباس (APA):** صحران، نورا علي يسلم. (2026). حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 187-211. https://doi.org/10.56793/pcra2213308

[2]-**Citation in APA format:** Sahran, N. A. Y. (2026). The Dynamics of Qur'anic Intertextuality in Constructing Consciousness and Shaping Narrative in Yahya Haqqi's novella "The Lamp of Um Hashim". *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Researches, 3*(30), 187–211. https://doi.org/10.56793/pcra2213308

1-المقدمة

يُمثّل التناص القرآني في السرد الروائي المعاصر طاقةً بنائيةً ودلالية، تتجاوز مفهوم الاستدعاء المعجمي الحرفي إلى التأثير المباشر في تشكيل الوعي البشري وإحداث التوتر الدلالي داخل النص. فقد أثبتت الدراسات الحديثة (Prathap & Devimeenakshi, 2025; Bauer et al., 2022; Mansfield et al., 2023) أن التناص يمثل أداة فكرية ونفسية تربط الذاكرة بتشكل الوعي، إذ تقدم الأطر السردية المركبة في صياغة الهوية وإعادة بناء الاستبصار الذاتي، ويبرز النص القرآني في الرواية مرجعية مركزية، تهيمن على النسيج الأدبي وتمنحه قداسة وكثافة دلالية تفتح النص على آفاق قرائية متعددة (الطوالي، 2026؛ بلكاتب، 2025؛ حسين، 2022). ومن ثمّ، فإن تتبع المتناصات القرآنية يتيح للناقد رصد كيفية تحول النص الديني إلى أداة فكرية وجمالية تسهم في تأسيس وعي الشخصية الروائية وصياغة أزمتها الوجودية والثقافية مع الواقع.

وتتضاعف القيمة البنائية للتناص حين يتشابك مع جدلية الحكاية والبلاغة، ليعيد تنظيم العلاقات الأسلوبية بين النص المرجعي الأصلي وتمثلاته داخل الخطاب الأدبي. إذ تُبين الطروحات الأسلوبية (أحمد، 2026؛ Cutting, 2016; Zabidin et al., 2024) أن اللغة تغدو أداة فاعلة في إنتاج الدلالة والتأثير وتوجيه استجابة المتلقي وتأويله، عبر بنى سردية تفاعلية تؤطر التفاعل الحواري بين الأفكار والمقدس، كما أظهرت الدراسات التطبيقية في المتن الروائي (بوطابسو وبولكعيبات، 2021؛ زنين، 2024؛ دخية، 2022) أن استدعاء النصوص القرآنية والتراثية أدى وظيفة تحولية محورية كشفت عن التناقضات الفكرية وجسدت المتخيل الجمعي، مما سمح للنص بالانتقال من التوصيف الظاهري إلى التعبير عن صراع الوعي وتحولاته المعقدة.

وفي هذا المدار التأسيسي للرواية العربية، تقف رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي، بوصفها نصًا مفصليًا يُجسّد صدمة اليقظة وأزمة المثقف العربي (إسماعيل) التائه بين المرجعية العلمية الغربية والوعي الثقافي الموروث. وتكشف الدراسات التي قاربت الرواية (سفيان والأشعري، 2024؛ لطرش، 2023؛ عبد الخالق، 2015؛ عصفور، 2005) عن مركزية الصراع الحضاري بين الحداثة والأصالة، ورصدت دور التقنيات السردية ورمزية المكان والقنديل في تجسيد اغتراب المثقف وتحولاته؛ غير أن هذه القراءات تقف في مجملها عند الحدود الأيديولوجية والاجتماعية العامة. وهنا تنبع المسوّغات العلمية للدراسة في ربط صراع المثقف بحركية الإحالات التناصية القرآنية المترابطة داخل النص.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتبدى مشكلة الدراسة في كون رواية (قنديل أم هاشم) تصوّر أزمة المثقف العربي العائد من الغرب (إسماعيل) وصدمته بالتدين الشعبي، حيث حصرت النقدية السابقة (سفيان والأشعري، 2024؛ لطرش، 2023؛ بن أعمر وجامع، 2018) قراءتها في حدود الصراع الحضاري بين الحداثة والتقليد؛ غافلةً عن كثافة الخطاب الديني والتناص القرآني الموجه للبناء السردي. ومراعاة لآليات التأويل المعرفي والإدراك النصي (Prathap & Devimeenakshi, 2025; Mansfield et al., 2023)، تخلو الساحة النقدية –في حدود علم الباحثة– من تتبع "الإحالات التناصية القرآنية المترابطة" وكيفية حركتها وتغير وظائفها الدلالية بتغير مراحل وعي البطل وتحوله السردي. ومن ثمّ، تتحدد المشكلة في تقصي "حركية التناص القرآني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رواية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي،"، عبر ثلاثة محاور: المبحث الأول (التناص القرآني وتأسيس الوعي)، والمبحث الثاني (التناص القرآني وصراع الوعي وتحوله)، والمبحث الثالث (التناص القرآني وإعادة بناء الوعي وانفتاح السرد)، لبيان سعي الرواية إلى مقاربة العلاقة بين العلم والموروث،

وإنتاج التوتر الدلالي بين النص المرجعي وتمثلاته الشعبية. وللكشف عن العلاقة الحركية بين التناص القرآني وتحول الوعي والسرد، وعن دور التناص في بناء تمثلات المقدس الشعبي وإشكالية المثقف، تجيب الدراسة عن أسئلة منها:

1-3-أسئلة الدراسة:

تتجه الدراسة في الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. كيف بنيت التناصات القرآنية داخل الرواية في تجمعات متآزرة تتوازى مع تحول وعي بطلها (إسماعيل) عبر مراحل الزمن الحكائي؟
2. كيف يؤدي تحول الوعي والترابط التناصي إلى تغير الوظائف الدلالية والسردية للمتناصات القرآنية داخل المتن الروائي؟
3. ما إمكانيات التناص القرآني في إنتاج بنية دلالية مركبة قائمة على التوتر بين البعد الديني في صورته المرجعية وتمثلاته الشعبية داخل المجتمع؟

1-4-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف النقدية الآتية:

1. تتبع تحول وظيفة التناص القرآني وتغير أبعاده الدلالية والسردية عبر المسار الروائي المتنامي.
2. تتبع بنية الإحالات القرآنية المترابطة ووظائفها المعرفية والبنائية في تشكيل النص.
3. بيان كيفية تحول التناص القرآني إلى أداة فكرية ورمزية تسهم في تعميق البنية الدلالية.
4. إبراز دور التناص القرآني في بناء تمثلات المقدس الشعبي وتوليد التوتر الدلالي والجمالي داخل الخطاب الروائي.

1-5-أهمية الدراسة:

- **الأهمية العلمية (النظرية):**

- إثراء المكتبة اللغوية بنموذج تطبيقي أصيل يدرس حركية الإحالات القرآنية المترابطة في السرد الروائي، مع تطوير مقاربة تربط التناص القرآني بآليات التحول المعرفي والإدراكي للبطل الروائي.
- تأسيس إطار نظري يفكك العلاقة التفاعلية بين النصوص المقدسة والبناء الرمزي للخطاب الأدبي، وإعادة قراءة رواية (قنديل أم هاشم) من زاوية أسلوبية ودلالية تتجاوز القراءات الأيديولوجية والاجتماعية التبسيطية.

- **الأهمية العملية (التطبيقية):**

- تقديم دليل إجرائي للباحثين والنقاد لرصد الإحالات المترابطة وتحليل وظائفها المتغيرة في النصوص الروائية.
- توجيه الدراسات النقدية المستقبلية نحو استثمار الخطاب الديني، والنهايات السردية المفتوحة، ورمزية الأعلام والمكان في الرواية.
- رفد المؤسسات الأكاديمية وحقول النقد الأدبي بآليات تحليلية لتفكيك تمثلات المقدس الشعبي وإشكالية المثقف في الأدب العربي.
- إتاحة أداة تحليل منهجية لمحللي الأدب تربط بلاغة القرآن بالتراكيب السردية في الرواية العربية المعاصرة.

1-6-حدود الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تحليل بنية التناص القرآني وإحالاته المترابطة ودورها في بناء الوعي وتشكيل السرد وتمثلات المقدس وإشكالية المثقف.
- **الحدود النصية (العيّنة):** ترتكز الدراسة على المتن الروائي لـ (قنديل أم هاشم) للكاتب المصري يحيى حقي.
- **حدود المفهوم والمنهجية:** تتأطر الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي التأويلي مستفيدةً من المناهج الأسلوبية والنقد السردي والثقافي في تفكيك المتناصات وتأويلها.

2-الدراسات السابقة

2-1-دراسات تناولت حركية التناص القرآني في صياغة الخطاب الروائي وتأطير المقدّس

تتوزع الدراسات المنتظمة تحت هذا المحور حول الكشف عن آليات استدعاء النص القرآني وتكثيفه داخل المنجز الأدبي؛ بغية مقاربة المعنى وتأطير أبعاد المقدس، وفي هذا الصدد، كشفت دراسة أحمد (2026) بفلسطين- عبر المنهج الوصفي التحليلي التأويلي الصادر عن النقد السردي والبلاغي الثقافي في تطبيقها على "المقامة الدينارية" للحريري- أن البلاغة واللغة تتجاوزان وظيفتهما الأداة التعبيرية لتغدو سلطة جمالية قادرة على إنتاج المعنى وتشكيل الوعي، مع الاستنهاض باستثمار المناهج الثقافية والسردية لإعادة قراءة التراث. وتساوقت معها دراسة الطوالي (2026) بالمغرب؛ إذ برهنت عبر المنهج السيميائي وآليتي الإحصاء والجرد أن استدعاء النص القرآني يتجاوز الاقتباس الظاهر إلى الامتصاص الخفي والتحوير الوظيفي الذي يسبغ على النص هالة قدسية وكثافة معنوية تُشكل الوعي السردي والدلالي. وعلى صعيد الخطاب الروائي، أثبتت دراسة بلكاتب (2025) بالجزائر- عبر المنهج الوصفي التحليلي التأويلي وأداة التحليل التأويلي لرواية "قيامة الحشاشين" للهادي التيمومي أن التناص مع المقدس يضطلع بدور محوري في شرعنة المنحى الفكري وتبرير السلطة وسردية العنف، وإعادة تشكيل وعي الشخصية.

وفي إطار التفاعل النصي المتعدد، أظهرت دراستا زابدين وآخرين (Zabidin et al., 2024/ bin Zabidin et al., 2024) بماليزيا- من خلال المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي لتفكيك اقتباسات رواية "القاهرة الجديدة" لنجيب محفوظ- التأثر البالغ بالثقافة الإسلامية، ووظفت التناص القرآني والحديثي أداةً ناقدة لكشف الفساد المجتمعي وإثراء البناء السردي لتوليد دلالات مستحدثة. وتوافقت معها دراسة زنين (2024) بليبيا في تحليل التناص الديني لرواية "برج الرومي أبواب الموت" لسمير ساسي، متوصلةً إلى دور التناص القرآني في تعضيد النسيج الجمالي ودعم الوعي المعاش دون المساس بالبناء الفني.

واستكمالًا للتراكم النقدّي، رصدت دراسة دخية (2022) بالجزائر التناص وتشكيل الدلالة القائمة على التناقض في رواية منجية إبراهيم عبر المنهج الوصفي التحليلي، مؤكدةً أن استدعاء النصوص والشخصيات يتجاوز الاجترار إلى إعادة التشكيل الدلالي وتجسيد المتخيل الجمعي. وبالنثر التاريخي، كشفت دراسة حسين (2022) بالعراق- بالتحليل الأسلوبي البلاغي لرسائل رشيد الدين الوطواط- قدرة النص المقدس على إكساب الخطاب دلالة أعمق، ودقة تركيبية تُسبغ عليه القداسة والإقناع. وفي السياق السردي الجزائري، أثبتت دراسة بوطابسو وبول كعيبات (2021) في رواية "عرس بغل" للطاهر وطار أن المتناصات القرآنية أدت إلى تصوير الوجدان الشعبي، وإبراز التناقض الفكري بين نقيضي البناء السردي، وهو ما تقاطعت معه أطروحات كل من (عبد الوهاب، 2021؛ صيفي، 2024؛ صفاء، 2021؛ وسليني وغرابي، 2023) في تأكيد تحول التناص القرآني إلى أدوات فنية ورمزية تُثري المضمون وتُمفصل مراحل السرد.

2-2- التناص آلية إدراكية ونفسية في تحول الوعي وتشكيل الهوية السردية

ينتقل هذا المحور لمساءلة التناص والسرد بوصفهما عمليتين إدراكيتين ونفسيتين ترتبطان بتحولات الذات والهوية وإعادة تأطير التجربة الإنسانية. عالميًا، أظهرت دراسة براثاب وديفيميناكشي (Prathap & Devimeenakshi, 2025)-عبر المنهج الوصفي التحليلي التأويلي وفق إطار التحليل النصي المعرفي العاطفي- أن التناص آلية إدراكية ونفسية تعمل على ربط الذاكرة بالاستجابة العاطفية، وتفعّل الأطر الذهنية التي تشكل الوعي وتمنح النص دلالة واسعة. وعلى مستوى الهيكلة التجريبية لقصص الحياة، كشفت دراسة مانسفيلد وآخرين (Mansfield et al., 2023) بالولايات المتحدة الأمريكية-من خلال دراستين تجريبيتين ونموذج إمكانات الحدث وتماسك الذاكرة- عن اقتران كيفية السرد بسببيته وموضوعه (العلاقة بين ماهية السرد، وسببيته، وكيفيته)، وتتكامل معها دراسة باور وآخرين (Bauer et al., 2022) بالولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ فككت عناصر الهوية السردية عبر المقابلة المتعمقة لـ (95) بالغًا، متوصلةً إلى أن التراكيب السردية المعقدة والثيمات الإنسانية تُشكّل الوعي والحكمة، ومؤكدةً دور الرواية التكوينية (Bildungsroman) نموذجًا ثقافيًا وسرديًا مرجعيًا لصياغة الهوية والتطور الذاتي.

ويتفق البحث مع ما أثبتته الدراسات الحديثة في تأكيد أن استدعاء النصوص وتماسك الذاكرة يمثلان مدخلًا رئيسًا في إعادة بناء الذات وتفسير التجربة الإنسانية؛ وهو ما يتجسد بوضوح في رواية (قنديل أم هاشم) بوصفها نموذجًا للرواية التكوينية التي تعيد بناء هوية المثقف وموقفه من موروثه الثقافي عبر أطوار تشكل وعيه المتنامي.

2-3-دراسات تناولت الحكاية والبلاغة و انفتاح السرد

تعالج دراسات هذا المحور القوانين البنائية والأسلوبية التي تحكم حركية النص وتدفق البلاغة وانفتاح السرد على المرجعيات التراثية، وامتدت الدراسات السردية المعاصرة إلى فحص حركية البناء الإدراكي للنصوص والسرديات البصرية الكبرى، كما في دراسة (Cutting, 2016) التي تقسم التدفق السردي إلى أطوار تصاعدية تؤثر في تلقي الخطاب؛ وهو ما تستأنس به الدراسة الحالية في تتبع انتقال وعي البطل عبر مراحل متتابعة في الرواية.

وتتضافر هذه الطروحات مع الرؤى النظرية والنقدية التي أسس لها يقطين (1992، 2001) حول انفتاح النص الروائي والتفاعل النصي، ومقولات كل من (الزغبي، 2000؛ والربيدي، 2011؛ والشمايلة، 2024) الشارحة لآليات النص الغائب والتناص بوصفه المرتكز البنائي والجمالي الذي يُمكّن الرواية من إنتاج التوتر الدلالي بين النص المرجعي والنص المستهدف، وخلق فضاءات رمزية متجددة تسمح بانفتاح السرد وتعدد مستويات التأويل.

2-4-دراسات نقدية تناولت رو اية (قنديل أم هاشم) من منظور سردي وفكري

حظيت رواية "قنديل أم هاشم" بفيض من القراءات النقديّة التي تتبعت أزمة المثقف والصراع الحضاري بين الشرق والغرب، والمقدس والعلم. وفي أحدث هذه المراجعات، قدمت دراسة سفيان والأشعري (2024) بماليزيا- عبر المنهج التحليلي للنص والرمز- قراءة تفكيكية للتوتر بين التقاليد والحداثة من خلال رمزية القنديل، مؤكدةً عكس الرواية للصراع الحضاري للشاب العربي وضرورة التوفيق بين العلم والمعتقدات والتراث. وفي المنظور النقدي الثقافي، رصدت دراسة لطرش (2023) قدرة المثقف على تجسيد الرسالة الفكرية عبر المنهج الوصفي التحليلي، متوصلةً إلى أن شخصية (إسماعيل) تُجسد صراعًا متأزمًا بين المعرفة الغربية والواقع المحلي، وأن التوفيق بين العلم والإيمان بالهوية يمثل مخرجًا أيديولوجيًا للقطع مع الاغتراب.

وعلى صعيد التحليل المكاني، تناولت دراسة الملكي وشادمان (2019) وظيفة المكان الروائي وأثره في شخصية البطل، مبيّنةً علاقته بانفعالات الشخصية وانتماءاتها ومسارها داخل الرواية، بينما عالجت دراسة بن أعمر وجامع (2018) تجليات الصراع بين الشرق والغرب في الذات العربية من منظور الأدب المقارن. وفي السياق التاريخي والحضاري، فككت دراسة عبد الخالق (2015) بفلسطين التناقضات الفكرية والفنية التي تُرسخ استسلام البطل المثقف لواقعه الاجتماعي وتسلّمه بتفوق الواقع المضاد. وتلتقي هذه الدراسات مع الأطر التأسيسية لكل من عصفور (2005) في تفكيك التقنية السردية للرواية وتوظيف الراوي المشارك المشحون بالجمل الاعتراضية والأساليب الإنشائية، والشاذلي (1985) في أسبقيته لرصد تحولات شخصية المثقف المأزوم في الرواية العربية.

2-5- التعقيب العام: أوجه الاتفاق والاختلاف، الفجوة البحثية، والإضافة النقدية للدراسة الحالية:

2-5-1-أوجه التشابه والاختلاف:

أوجه التشابه: تتلاقى الدراسة الحالية مع الأدبيات السابقة في الاتكاء على المنهج الوصفي التحليلي الصادر عن النقد النصي والسيميائي لرصد حركية النص الغائب والدلالات المحفوفة بالمقدس (أحمد، 2026؛ بلكاتب، 2025؛ الطوالي، 2026؛ دخية، 2022). كما تتقاطع مع الأطر النقدية التأسيسية والتطبيقية في التسليم بالدور المحوري للتناص القرآني والديني في بناء النسيج السردي، وتشكيل الوعي الأدبي، وتوليد التوتر الدلالي بين النص المرجعي والمستهدف (bin Zabidin et al., 2024؛ زين، 2024؛ حسين، 2022؛ الزغبي، 2000). وعلى صعيد المدونة الروائية، تتوازى مع الدراسات المخصصة لـ "قنديل أم هاشم" في مساجلة أزمة المثقف والصراع الحضاري بين الشرق والغرب، والعلم والمعتقد (سفيان والأشعري، 2024؛ لطرش، 2023؛ عبد الخالق، 2015؛ عصفور، 2005؛ الشاذلي، 1985).

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تعاطت مع التناص بوصفه شواهد معزولة، أو تحسينًا أسلوبيًا، أو اقتباسًا حرفيًا طارئًا (بوطابسو وبولكعيبات، 2021؛ صفاء، 2021؛ صيفي، 2024)؛ كما تختلف عن تلك التي اختزلت الرواية في صراع أيديولوجي ومكاني مجرد (الملكي وشادمان، 2019؛ بن أعمر وجامع، 2018). إذ تركز هذه الدراسة على تتبع "حركية الترابط التناصي" للتناص القرآني بوصفه آلية يحكم من خلالها التحولات العضوية لوعي الذات الساردة في ضوء التحليل النصي والدلالي (Prathap & Devimeenakshi, 2025؛ Mansfield et al., 2023؛ Bauer et al., 2022).

2-5-2-أوجه الإفادة من الدراسات السابقة: استفادت الحالية من التراكم المعرفي والمنهجي الكثيف الذي وفرته الأدبيات السابقة؛ فاستلهمت من دراسات التناص القرآني والبنيات الأسلوبية أدوات الرصد وتحليل البنية الدلالية للنص (Cutting, 2016؛ حسين، 2022؛ سليني وغرابي، 2023). ومن النظرية الشارحة لانفتاح النص استلهمت مفاهيم التفاعل النصي واستدعاء النص الغائب كمرتكز جمالي (يقطين، 1992، 2001؛ الربيدي، 2011؛ الشمايلة، 2024). وفي إطار المدونة، استلهمت المحاور المؤطرة لإشكالية المثقف العربي (إسماعيل) وأبعاد صراعه مع الرمزية الموروثة للمقدس (سفيان والأشعري، 2024؛ لطرش، 2023؛ الشاذلي، 1985).

2-5-3-الفجوة البحثية (Research Gap): تتحدد الفجوة البحثية- في حدود ما أتيح الاطلاع عليه- في أمرَين:

أولًا: لم يظهر في حدود الدراسات التي أمكن للباحثة الوصول إليها دراسة في "التناص القرآني" وأبعاده الدلالية والفنية داخل رواية (قنديل أم هاشم) بالذات، على الرغم من مركزيتها التأسيسية في تاريخ السرد العربي، واقتصار الغالبية على المعالجات الفكرية العامة (عبد الخالق، 2015؛ سفيان والأشعري، 2024).

ثانيًا: اقتصار أغلب الدراسات السابقة على قراءة أزمة المثقف والصراع، دون أن تتجه هذه الدراسات، في حدود ما تناولته، إلى تحليل التناص القرآني وعلاقته بتحول وعي الشخصية الحضاري (لطرش، 2023؛ الملكي وشادمان، 2019)، و (Bauer et al., 2022؛ Prathap & Devimeenakshi, 2025).

2-5-4- الإضافة النقدية للدراسة الحالية:

- كشف الإحالات القرآنية المترابطة داخل السياق الروائي، وهي إضافة تنسجم مع النظريات السردية والمعرفية الحديثة (Cutting, 2016؛ Mansfield et al., 2023)، وتتجلى في النقاط الآتية:
- بيان أن الإحالات القرآنية في الرواية تتجاوز وظيفتها الإشارية المنفردة، وترتبط بإحالات أخرى متقاربة داخل السياق الروائي ومرتبطة بـ (النور، البصر، الهداية، الغفلة، والمقدس) لتوليد التوتر الدلالي بين النص المرجعي وتمثلاته داخل السرد (الزغبي، 2000؛ بلكاتب، 2025).
- تتبع تغير وظائف الإحالات القرآنية مع تطور وعي إسماعيل؛ من مرحلة التأسيس والتعظيم الذاكري، إلى الصراع والنقد، وصولًا إلى إعادة البناء والتوفيق التركيبي بين العلم والإيمان، والحداثة والموروث، والذات ومحيطها (bin Zabidin et al., 2024؛ الطوالي، 2026؛ Bauer et al., 2022).
- إظهار التوتر العضوي بين المرجعية القرآنية القدسية وبين صورها وممارساتها الشعبية داخل نسيج الرواية، وتحويل الصراع من مواجهة خارجية ثنائية (شرق/غرب) إلى صراع معرفي ووجداني يعيد بناء الوعي وانفتاح النص السردي على أفق تركيبي متوازن (أحمد، 2026؛ دخية، 2022؛ لطرش، 2023).

3-منهجية الدراسة وخطتها.

3-1. منهج الدراسة:

تتبنى الدراسة المنهج التحليلي التأويلي إطارًا رئيسًا، وتستفيد في التطبيق من بعض آليات السيميائيات السردية وتحليل الخطاب الروائي بما يخدم تحليل المتناصات القرآنية ووظائفها. وتنطلق الدراسة من تتبع **تفاعل التناص القرآني داخل النص الروائي**؛ وكيفية انتقاله من الاستدعاء إلى إعادة الإنتاج، ومن الدلالة المرجعية إلى السياقية، ومن الوظيفة الجزئية إلى الوظيفة المركبة داخل الإشارات التناصية، ومن ثم تتحدد الإجراءات المنهجية في الخطوات الآتية:

3-2-إجراءات الدراسة المنهجية

تحددت الإجراءات المنهجية للدراسة في الخطوات الآتية:

1. رصد المتناصات وتحديد مصادرها: استقراء الألفاظ والتراكيب والصور والمعاني المحيلة إلى القرآن الكريم، والتمييز بين التناص المباشر وغير المباشر.
2. مقارنة النصين الغائب والحاضر: وضع المتناص في سياقه القرآني ومقارنته بسياقه الروائي؛ للكشف عن تحولات الدلالة من نقل أو توسيع أو قلب أو إعادة توجيه.
3. تصنيف المتناصات في تشكيلات دلالية: جمع الإحالات المتآزرة ضمن حقول مشتركة، كالنور والبصر والهداية، والغفلة والغشاوة، والمقدس والبركة؛ للكشف عن وظائفها المركبة.

4. تتبع التحول الوظيفي والوعي: رصد تغير وظائف التناص عبر مراحل التأسيس والاغتراب والصراع والمراجعة، وربطها بتحولات وعي إسماعيل بين العلم الحديث والموروث والوجدان الشعبي.
5. تحليل الوظائف السردية والرمزية: الكشف عن إسهام المتناصات في بناء الحدث والشخصية، وتكثيف الرمز، وتوليد المفارقة والتوتر الدلالي، وانفتاح السرد على الذاكرة الدينية والثقافية.
6. تحليل المقدس الشعبي: دراسة تمثيلات البركة والشفاء والقنديل والضريح والزيت، وعلاقة المرجعية القرآنية بإعادة تشكيلها أو مساءلتها داخل الوعي الجمعي، دون اختزال المقدس الشعبي فيها.
7. تفسير الحركية في السياق الكلي للرواية: قراءة المتناصات بوصفها شبكة متحركة تتفاعل مع الشخصية والحدث والرمز، وصولًا إلى دلالات النهاية وإعادة تركيب العلاقة بين العلم والإيمان والموروث والحداثة.

وبذلك تجمع الدراسة بين الرصد النصي، والمقارنة السياقية، والتحليل الدلالي والسردي، والتأويل؛ متجاوزةً حصر الاقتباسات إلى الإجابة عن التساؤل: كيف تتغير وظيفة التناص القرآني بتغير وعي الشخصية ومسار السرد؟

3-3. خطة الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة، وأهدافها، تقسيمها إلى مقدمة ومبحث تمهيدي وثلاثة مباحث رئيسة، يندرج تحت كل مبحث مطلبان، وانتهاء بخاتمة، وعلى النحو الآتي:

- **المقدمة**: (مشكلة الدراسة، أهدافها وأهميتها، حدودها، الدراسات السابقة، منهجية الدراسة وإجراءاتها).
- **المبحث التمهيدي**: الإطار المفاهيمي
  - المطلب الأول: تعريف التناص لغة واصطلاحًا.
  - المطلب الثاني: مصطلحات الدراسة الإجرائية
  - المطلب الثالث: محاور الدراسة وتأسيسها السردي
- **المبحث الأول**: حركية التناص القرآني وتشكيل الوعي الأولي
  - المطلب الأول: أنماط الوعي السردي وحركية المتناص .
  - المطلب الثاني: التناص وتأسيس الوعي في مرحلة التنشئة .
- **المبحث الثاني**: حركية الإحالات التناصية القرآنية ووظائفها
  - المطلب الأول: تحول الوعي وإعادة توجيه الدلالة .
  - المطلب الثاني: وظائف التناص في تصوير الصراع وبناء النص .
- **المبحث الثالث**: التناص القرآني وبناء الوعي وانفتاح السرد
  - المطلب الأول: التناص الرمزي وتمثيل المقدس الشعبي .
  - المطلب الثاني: إعادة تشكيل الوعي وانفتاح المسار السردي .
- **الخاتمة**: الاستنتاجات، التوصيات والمقترحات، قائمة المصادر والمراجع.

3-3. مصفوفة الاتساق بين المنهج وأسئلة التحليل

ولضمان اتساق الإجراءات المنهجية مع البناء التطبيقي للدراسة، تتحرك القراءة النقدية وفق العلاقة الآتية:

المستوى التحليلي	السؤال الإجرائي	مجال التطبيق
النصي	ما المتناص القرآني وكيف استُدعي؟	الألفاظ والتراكيب والصور

المستوى التحليلي	السؤال الإجرائي	مجال التطبيق
السياقي	ماذا تغير عند انتقاله من القرآن إلى الرواية؟	الدلالة الأصلية والسياق الروائي
الترابطي	كيف تتآزر المتناصات داخل شبكة واحدة؟	النور، البصر، الهداية، الغفلة، المقدس
الوعي	كيف تتغير وظيفة التناص بتغير وعي إسماعيل؟	التأسيس، الاغتراب، الصراع، الصحوة
السردي	كيف يسهم التناص في بناء الحدث والشخصية؟	تطور الشخصية ومسار الحكاية
الرمزي	كيف يتحول المتناص إلى رمز؟	القنديل، النور، البصر، البركة
الثقافي	كيف يعيد النص تمثيل المقدس الشعبي؟	الضريح، الزيت، الشفاء، البركة
التركيبي	إلى أي نتيجة تقود حركية التناص؟	المصالحة بين العلم والإيمان والموروث والحداثة

يتبين من الجدول أن الإجراءات تتيح الانتقال من رصد التناص إلى تفسير حركيته، ومن تفسير الحركية إلى الكشف عن أثرها في الوعي والسرد؛ وبذلك تصبح التطبيقات في المباحث اللاحقة حلقات مترابطة في مسار تحليلي واحد يبدأ من النص القرآني، ويمر بالسياق الروائي، وينتهي إلى الوظيفة الفكرية والجمالية التي ينتجها التناص في بناء الرواية.

المبحث التمهيدي: الإطار النظري للمفاهيم

المطلب الأول: تعريف التناص لغة واصطلاحًا

1-المفهوم اللغوي للتناص:

يتحدد المعنى اللغوي للجذر (ن ص ص) في المعاجم العربية بالرفع، والإظهار، وتحديد الشيء، والوصول إلى أقصى غايته. فالنص في اللغة هو "رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصًا: رفعه"، ومنه نصت الظبية رأسها إذا رفعته، و"نص كل شيء: منتهاه ومبلغ أقصاه" (ابن منظور، 2003، ج 7، ص. 97). أمّا صياغة (التناص) على وزن (تَفاعُل)، فتفيد لغويًا التشارك والتداخل والازدحام؛ إذ يُقال: تناصَّ القومُ أي ازدحموا وتدخلوا (عبد الله، 2022).

ويتسق هذا المعنى المعجمي للرفع والازدحام مع حركية التناص القرآني في النص الروائي؛ فيُرفع النص الغائب (القرآن الكريم) ليبرز فوق السطح النصي، ممارسًا حالة من التداخل والازدحام الدلالي ضمن السرد للرواية.

2. المفهوم الاصطلاحي للتناص وحركيته في السرد

ارتقى مصطلح التناص (*Intertextualité*) في النقد الحديث ليعبر عن حركة تداخل النصوص وتفاعلها، حيث يُعد النص الأدبي شبكة من الاقتباسات والامتصاصات للنصوص الأخرى. وتعود التأسيسات الأولى لهذا المفهوم إلى الناقد ميخائيل باختين (*Mikhail Bakhtin*) عبر مقولتي "الحوارية" و"تعدد الأصوات"، قبل أن تصوغ الناقدة جوليا كريستيفا (*Julia Kristeva*) المصطلح رسميًا، معرّفةً إياه بأنه: «تقاطع في بؤرة نصية لملفوظات متأدية من نصوص أخرى، أو هو امتصاص وتحويل لنص آخر» (عبد الله، 2022، ص. 320).

وطور جيرار جينيت (*Gérard Genette*) في دراسة حركية التداخل النصي، وحث على كيفية حضور نص داخل نص آخر عبر آليات الاقتباس والتلميح والامتصاص، وهو ما يمنح السرد الروائي حوارية تبني وعي الشخصيات وتسيّر بؤرة الأحداث (عبد الله، 2022).

وحين يتصل التناص بالنص القرآني في العمل الروائي-كما في *قنديل أم هاشم*- فإنه يتجاوز مجرد الاستشهاد اللفظي الشكلي؛ إذ يعرّف التناص القرآني بأنه استدعاء للآية أو المفردة أو المعنى القرآني داخل البناء الأدبي بشرط "مراعاة القدسية، والالتزام بالسياق الإيماني، وألا يُساق في موضع يخل بالمعنى أو بالدلالة العقدية، بل ليؤدي ضرورة فنية تثري إيحاءات النص وتعمق بنيته" (عبد الله، 2022، ص. 321).

وبذلك يصبح التناص القرآني في السرد حركية فاعلة تتشابك فيها رمزيّة النص المقدّس مع الصراع الفكري والنفسي للشخصية الروائية، مما يسهم بشكل مباشر في تحول وعيها إعادة تشكيل رؤيتها للعالم.

3-مفهوم (القنديل والتناص القرآني) في الرواية

يكتسب "القنديل" قداسته بإضافته إلى (أم هاشم)، وأم هاشم علامة ثقافية ووجدانية داخل الوعي الشعبي المصري؛ ليحيلنا (القنديل) بهذه القداسة المكتسبة إلى البعد الرمزي للمقدس الشعبي، بما يحمله من دلالات النور والبركة والهداية. فالعنوان منذ البداية يفتح أفقًا دينيًا وشعبيًا ووجدانيًا يدخل القارئ إلى عالم البركة والكرامات والتدين الشعبي (Prathap & Devimeenakshi, 2025). والرواية كلها تدور حول هذا المقدس الشعبي وما يمثله من سلطة رمزية، وصراع بطل الرواية (إسماعيل) معه، ثم عودته إليه بصورة ما، في معالجة لإشكالية وعي إسماعيل بوصفه نموذجًا للمثقف العربي الممزق بين مرجعيته التراثية المتمثلة بالتدين الجمعي، والمرجعية الحديثة العقلانية العائد بها من أوروبا. وتربع حي السيدة زينب –أم هاشم– بميدانه على المساحة السردية الممتدة على طول الحكاية، يعكس تعبير الرواية عن هذا العالم «بكل تعقيداته الاجتماعية والفكرية والوجودية والإنسانية، وبالتالي هي تحتاج –ضرورة– إلى التعبير عن كل هذا التراكم بلغة وشكل وطريقة خاصة لها إمكانية الاحتواء والتعامل مع كل هذه التناقض والتضاد» (يعقوبي، 2022، ص 822).

وتوافقًا مع انفتاح دلالة العنوان على المقدس الديني محور الرواية، وما تحمله من توتر دلالي بين المقدس في صورته النصية والمقدس في تمثله الشعبي؛ جاءت البنية السردية محملة بالخطاب الديني، باستثمار التناصات القرآنية بوصفها آلية «لكشف المتخيل الجمعي، بكل ما يحمله الفرد من آمال وهموم» (دخية، 2022، ص 178). ولحضور النصوص القرآنية في الرواية، توجهت الدراسة إلى استقراء "التناص القرآني" بوصفه أصفى صور التناص الديني، وهو: «تداخل نصوص دينية مختارة –عن طريق الاقتباس أو التضمين من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الخطب أو الأخبار الدينية...– مع النص الأصلي للرواية بحيث تنسجم هذه النصوص مع السياق الروائي وتؤدي غرضًا فكريًا أو فنيًا أو كليهما معا» (الزغبي، 2000، ص 37).

المطلب الثاني: مصطلحات الدراسة الإجرائية

تُعرّف مصطلحات الدراسة إجرائيًا- في هذه الدراسة- بالآتي:

- **التناص القرآني:** "تفاعل النص الروائي مع النص القرآني عبر الاستدعاء المباشر أو غير المباشر للألفاظ والمعاني والصور والقصص القرآنية، بما يسهم في إنتاج دلالات جديدة داخل السياق السردي".
- **حركية التناص:** "تغير وظيفة التناص وفاعليته الدلالية والسردية تبعًا للسياق الروائي وتطور وعي الشخصية".
- **الترابط التناصي:** "الكيفية التي تنتظم بها التناصات في النص بشكل متجاور ومتآزر لإنتاج شبكة دلالية موحدة منسجمة مع السياق العام".
- **المقدس: القيمة الدينية المتعالية؛** "أي كل ما يكتسب في الوعي الجمعي صفة التعالي والهيبة والارتباط بالدين، بما يجعله بمنأى عن المساءلة أو النقد داخل البيئة الاجتماعية".
- **التمثل الشعبي للمقدس:** "الطريقة التي يفهم بها الناس تلك القيمة ويطبقونها في حياتهم اليومية عبر العادات والمعتقدات والطقوس الشعبية".

المطلب الثالث: محاور الدراسة وتأسيسها السردي

نعني بحركية التناصات تغير وظيفتها ودلالاتها داخل البنية السردية تبعًا لتغير السياق ووعي الشخصية (Mansfield et al., 2023)، بحيث لا تبقى إحالات ثابتة، بل تصبح عنصرًا ديناميكيًا يشارك في بناء النص وإنتاج المعنى. وسوف تترصد الدراسة تلك الحركة الواعية التي صاغها الروائي للتناصات القرآنية وصبها في قالب روايته؛ فجاءت في صميم الرواية مدمجة معها، تتغير مع تغير وعي البطل وتكشف دواخل نفسيته بوصفه نموذجًا للمثقف العربي المأزوم، وتتبدل طبيعتها بطريقة تنسجم مع حركته وسير الحدث وبلورة رؤية الروائي؛ مما جعل التناص عنصرًا محركًا وكاشفًا للتشظي النفسي الذي تعانيه شخصية المثقف.

وتؤسس البنية السردية ثلاث لحظات سردية مفصلية (مراحل) وظيفتها بيان تحولات الوعي الإدراكي لإسماعيل بطل الرواية، وقد وسمها الروائي بـ"النظرات" التي جاءت على لسان الراوي وهي:

- **اللحظة الأولى:** نظرة فارغة من أية رؤية أو صراع فكري، يقول الراوي فيها: «أما الآن فلا تمتاز نظرته بأية حياة.. نظرة سليمة، كل عملها أن تبصر» (حقي، 1944، ص 14).
- **اللحظة الثانية:** كانت نظرة مخيفة، يصفها الراوي قائلًا: «لا شك أن في نظرته ما يخيف، فقد تضاءلت الأم أمامه وابتعد الأب عن طريقه» (حقي، 1944، ص 42).
- **اللحظة الثالثة:** باتت نظرة تريث متأنية، إذ يقول الراوي: «ودار بعينيه في الميدان، وتريثت نظرته على الجموع فاحتملتها» (حقي، 1944، ص 52 – 53).

وفقًا لتلك النظرات التي تصوّر تغير حركة وعي البطل، تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث ينطق كل مبحث منها بمرحلة سردية وإدراكية محددة.

المبحث الأول: حركية التناص القرآني وتشكيل الوعي الأولي

المطلب الأول: أنماط الوعي السردي وحركية المتناص.

يستدعى النص القرآني في الرواية العربية لما يمثله من مخزون لغوي جمالي، كما يستدعى لما ينتج عنه من حركة تفاعلية تنتقل به من كونه نصًا غائبًا إلى طاقة دلالية حاضرة تعيد تشكيل الشخصية، والحدث، والرؤية السردية برمتها. ومن ثمّ، لا تكمن قيمة التناص القرآني في مقادير التطابق الحرفي مع الآية أو القصة، بل في كيفية إعادتها لإنتاج المعنى داخل سياق حكائي مغاير؛ حيث يستثمر النص اللاحق المخزون والذاكرة الثقافية لدى القارئ ليُوجه التفاعل النصي وفق مقتضيات التجربة الأدبية ورؤية العالم التي يطرحها العمل (الفندي، 2021؛ حسين، 2022). وتتعاظم هذه الحركية في الفن الروائي بكونه فضاءً مفتوحًا لتداخل الأزمنة والمرجعيات؛ إذ أظهرت الدراسات النقدية الحديثة أن استدعاء الخطاب القرآني يسهم بفاعلية في تشكيل الفضاء الروائي، ومنح الحدث أبعادًا رمزية وممارسات نقدية تساءل الواقع وإشكالاته الاجتماعية والفكرية (بوطبسو وبولكعيبات، 2021؛ بلكاتب، 2025).

تتحدد أنواع التناص القرآني الإجرائية في أربعة مستويات متداخلة ومتشابكة:

- التناص الاقتباسي المباشر: باستحضار اللفظ أو التركيب القرآني بصورة ظاهرة صريحة دون تغيير جوهري.
- التناص الإشاري أو الإحالي: بالإشارة الموجزة إلى آية أو قصة قرآنية لتنشيط الشبكة الدلالية المرتبطة بها.
- التناص الإيحائي: ويتسرب عميقًا عبر الصورة، أو الرمز، أو الموقف الدرامي دون تصريح حتمي باللفظ القرآني.

- التناص القصصي والبنيوي: بتوظيف بنية القصة القرآنية أو مسارها التأويلي الشامل (كالاختبار، والابتلاء، والتحول، والنجاة، والعودة)، وفي هذه المستويات نرى انتقالات الحضور القرآني السلسة من سطح العبارة المباشرة إلى عمق البنية السردية والرؤيوية للعمل.

النص القرآني المرجعي يستدعي بطبيعته منظومة قيمية وتصورات وجودية حافة تمس الإنسان والمصير والغاية. ويمكن التمييز إجرائيًا بين خمسة أنماط من الوعي تتفاعل وتتشابك داخل النسيج السردي: الوعي الديني (المتعلق بالعلاقة بالمقدس والطقس الإيماني)، والوعي الأخلاقي (الخاص بمساءلة السلوك والمسؤولية والضمير)، والوعي الاجتماعي (المرتبط بعلاقة الفرد بالجماعة والأنساق الثقافية السائدة)، والوعي الثقافي (المتصل بالذاكرة الشعبية والرموز والتراث)، والوعي الذاتي الوجودي (الباحث في أسئلة الذات، والهوية، والمصير الفردي).

وتتحول هذه الأنماط وتتحرك عبر الوعي السردي بأبعاده البنيوية الأربعة: المعرفي (توزيع المعرفة والإدراك بين الراوي والشخصيات والقارئ)، والقيمي (إضاءة المواقف والتناقضات السلوكية والفكرية)، والتأويلي (تجاوز المعنى المباشر الماثل نحو أفق النص الغائب)، والجمالي (توليد الرمز، والمفارقة، والتكثيف، والانزياح الدلالي) (Bessedik, 2024; Bauer et al., 2022)، وبذلك تقوم حركية التناص القرآني في بناء الوعي والسرد على ثلاث حلقات متعاقبة ومترابطة: استدعاء المرجع القرآني، ثم إعادة تشكيله داخل السياق السردي، وانتهاء بإنتاج دلالة جديدة في تمثيل وعي الشخصية، بما يتيح للقارئ إمكانية تأويلية مختلفة (Zulhamdani & Hussin, 2025).

المطلب الثاني: التناص وتأسيس الوعي في مرحلة التنشئة.

تمثل البدايات السردية لرواية (قنديل أم هاشم) مرحلة التكوين والتأسيس الأولي لشخصية البطل (إسماعيل)، حيث تتجلى جذوره البيئية والاجتماعية والثقافية الغارقة في فضاء ميدان السيدة زينب بالقاهرة. يروي ابن أخ إسماعيل تاريخ الأسرة ونشأتها قائلًا: «كان جدي الشيخ رجب عبد الله إذا قدم القاهرة وهو صبي... فيهوي معهم على عتبته الرخامية يرشقها بقبلاته» (حقي، 1944، ص 5). ثم ينتهي المطاف بالجد ليتخذ الميدان مقامًا ومستقرًا ومتجرًا للغلال، لتعيش الأسرة كلها «في ركاب (الست) وفي حماها... وبورك لجدي فيه وهذا من كرامات أم هاشم» (حقي، 1944، ص 6). تتشكل هذه البيئة لتكون حاضنة جاذبة للتدين الشعبي، وبناءً عليه نشأ إسماعيل «في حراسة الله ثم أم هاشم» (حقي، 1944، ص 10)؛ ينصهر كليًا في الروح الجمعية «كقطرة المطر يلقمها المحيط... فلا تجد في روحه أقل مجاوبة... أما الآن فلا تمتاز نظرته بأية حياة... نظرة سليمة، كل عملها أن تبصر» (حقي، 1944، ص 14). يتجلى إسماعيل في هذه المرحلة بلا وعي نقدي أو مفارقة ذاتية، يكتفي بكونه متفرجًا مسالمًا مدمجًا في حركة الجماعة واستلامها التام (الشاذلي، 1985، ص 412).

وفور هذا التأسيس السردي والبيئي، تنتج البنية النصية للرواية تشكيلا تناصيًا قرآنيًا محكمًا يتمركز حول وصف "القنديل" ووظيفته الرمزية عبر ثلاثة سياقات نصية متتابعة ومكثفة:

أ **السياق الأول:** «انظر عندئذ إلى القبة، لألاءٌ من نور يطوف بها... هذا هو قنديل أم هاشم المعلق فوق المقام، هيهات للجدران أن تحجب أضواءه» (حقي، 1944، ص 10–11).

ب **السياق الثاني:** في ليلة الحضرة وطقس صوفي، ينقل عن الشيخ دردير خادم المقام: «هذا القنديل الصغير... يكاد لا يشع له ضوء ينبعث منه عندئذ لألاء يخطف الأبصار... زيته في تلك الليلة فيه سر الشفاء» (حقي، 1944، 17).

ج **السياق الثالث:** المتمثل في تأملات السارد البنيوية: «كل نور يفيد اصطدامًا بين ظلام يجثم وضوء يدفع، إلا هذا القنديل فإنه يضيء بغير صراع! لا شرق هنا ولا غرب» (حقي، 1944، ص 18).

تلتئم هذه السياقات السردية الثلاثة في حقل دلالي مكثف يحيل مرجعيًا بشكل واضح إلى آية النور الشهيرة: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ﴾ [النور: 35]. يتقاطع التناص الروائي هنا كليًا مع النص القرآني المرجعي؛ فكون القنديل يضيء بغير صراع ولا تحجبه الجدران العاتية يتماس عميقًا مع قوله تعالى: ﴿يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ﴾، غير أن النص الروائي يعيد صياغة الدلالة ليبني دلالة عكسية تُرقّي القنديل من طاقته المادية والفيزيائية إلى رمز مبارك متسامٍ يلغي الزمان والمكان والتضاد (لا شرق هنا ولا غرب)، مستثمرًا بركة الزيتونة الشافية والفيض الإلهي ﴿يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ﴾ لتحويل زيت القنديل المادي إلى بركة قدسية تُمنح للمنكسرين والمرضى والأولياء (شلبي، 2008، ص 15). وهنا تعاد صياغة دلالة النص المرجعي لإنتاج موقف انفعالي وذهني جديد يتصل كليًا بالتمثل الشعبي والطقسي للمقدس (يقطين، 1992؛ عبد الوهاب، 2021). وتدعم البنية التعيينية التفسيرية المباشرة مِثل: (هذا هو قنديل أم هاشم) وظيفة التناص القرآني في ترسيخ قداسية المكان والاعتقاد الشفائي المطلق (بن طيير، 2022).

ولم يقتصر هذا الترابط على آية النور وحدها، بل أردفها النص السردي بمرجعية تناصية أخرى في قول الشيخ دردير: «ينبعث منه عندئذ لألاء يخطف الأبصار» (حقي، 1944، ص 17)، محيلًا بوضوح إلى المرجعية القرآنية في قوله تعالى: ﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ [البقرة: 20]. يستثمر الروائي هنا معجم الاستلاب والسطوع المفاجئ والقاهر للبرق (ابن منظور، 1996، مج 4)؛ إلا أن دلالة الآية القرآنية المرسخة لنور الهداية الربانية والرهبة تتحول في السياق الروائي الحاكي إلى نقيضها المفهومي، ليغدو ضوء القنديل آلية تسلب الإدراك البصري والذهني وتلغي الوعي النقدي تمامًا لدى المريدين والسارد («إنني ساعتها لا أطيق أن أرفع عيني إليه»). وبذلك تتولد دلالة نقدية حافة تتجاذب بين الهداية والضلال، وبين البصيرة والإعماء الناجم عن التسليم الكلي والانبهار الشعبي بالمقدس (بشارات، 2022، ص 4).

ويتصاعد الخطاب الصوفي والوجداني الموجه نحو (أم هاشم) في مناجاة ودعاء إحدى الزائرات التائبات في صحن المقام: «يا أم هاشم... إن الله طهرك وصانك وأنزلك الروضة... أفيطول الأمد أم رحمة الله قريب» (حقي، 1944، ص 23). يستدعي تركيب (إن الله طهرك) المرجعية القرآنية الصريحة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَى نِسَاءِ الْعَالَمِينَ﴾ [آل عمران: 42]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ [الأحزاب: 33]، لمنح شخصية أم هاشم مكانة روحية وتطهيرًا إلهيًا قدسيًا يُضفي المشروعية والمهابة على حرمة المقام والكرامات المنسوبة إليه (قطب، 2003، مج 22). بينما يتناص قوله المباشر: (أم رحمة الله قريب) مع قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [الأعراف: 56]، معبرًا عن التوتر النفسي والوجداني الحاد للتائبة الباحثة عن الغفران والسكينة في رحاب مقام أهل البيت (الربيدي، 2011).

تُبين هذه التناصات القرآنية المتآزرة والمكتظة (من نحو: هيهات للجدران أن تحجب أضواءه، يضيء بغير صراع، يخطف الأبصار، إن الله طهرك، رحمة الله قريب) كيف وظّف النص الروائي المرجعية الإيمانية والقرآنية في مرحلة "النظرة الأولى السليمة" والتأسيس التنشئي؛ حيث يتشكل وعي البطل إسماعيل خاويًا تمامًا من الصراع الفكري أو التساؤل النقدي، مدمجًا ومستسلمًا في هارمونية الوعي الجمعي والتعظيم التراثي والطقسي للمقدس الشعبي وفضاء المشهد (يقطين، 2001؛ الشمايلة، 2024).

المبحث الثاني: حركية الإحالات التناصية القرآنية ووظائفها

المطلب الأول: تحول الوعي وإعادة توجيه الدلالة:

يبدو أن التناص القرآني في قنديل أم هاشم لا يستمد فاعليته من مجرد حضور اللفظ أو الإشارة الدينية، وإنما من حركية العلاقة بين النص الغائب والنص الحاضر، وبين الوعي الذي يستدعي المتناص والوعي الذي يعيد تفسيره. فالمتناص القرآني يدخل المتن الروائي محمّلًا بذاكرة دينية وثقافية سابقة، ثم يعاد تشكيله داخل التجربة الجديدة بما يجعل دلالته قابلة للتحول تبعًا لتحول الشخصية والسياق السردي. وهذا يتوافق مع التصور الحديث للتناص بوصفه عملية معرفية وجدانية تستثير الذاكرة، وتنشّط الأطر الذهنية السابقة، ثم تمزجها بالسياق الراهن لإنتاج معنى جديد (Prathap & Devimeenakshi, 2025). ومن ثم يمكن الكشف عن هذه الحركية في ثلاث مسائل متكاملة:

المسألة الأولى: تحوّل التناص القرآني من الذاكرة الثقافية إلى بناء الوعي:

يظهر المتناص القرآني في بداية التجربة الروائية داخل وعي اجتماعي تشكلت فيه القداسة والذاكرة الشعبية في كتلة واحدة؛ فالقنديل، والمقام، والزيت، والشفاء، والنور، والإيمان ليست عناصر منفصلة، وإنما شبكة رمزية تستمد قوتها من التراكم الديني والثقافي في البيئة الشعبية. ولذلك لا يكون استدعاء الدلالة القرآنية مجرد إحالة إلى نص مقدس، بل استدعاءً لمنظومة من التصورات التي تحدد طريقة الجماعة في فهم المرض والشفاء والإيمان. وتؤكد دراسات التناص القرآني الحديثة أن استحضار الخطاب القرآني في النص الأدبي يفتح أمامه شبكة من الإيحاءات والرموز، ويمنحه سلطة دلالية تتجاوز المعنى المعجمي المباشر إلى الذاكرة الدينية والثقافية للمتلقي (الدرّاجي، 2024).

غير أن قيمة هذا المتناص تتغير عندما ينتقل إسماعيل من وعي طفولي-شعبي إلى وعي علمي تشكل في الغرب. فالمعنى الذي كان يُستقبل داخل الجماعة بوصفه يقينًا دينيًا يصبح، في الوعي الجديد، موضع سؤال واختبار ومواجهة. وهنا لا يعود التناص القرآني مجرد خلفية روحية للسرد، وإنما يتحول إلى ميدان صراع معرفي بين أنماط مختلفة من إنتاج الحقيقة. ولذلك فإن حركية التناص تتحدد بالنص القرآني وحده، عبر طريقة استقبال الشخصية له وإعادة إدخاله في شبكة تجربتها الجديدة، وهذه النقطة تتصل بما توصل إليه (Zhang and Wang, 2024) من أن التناص يتغير مع تحول الوعي؛ إذ ينتقل استعمال النصوص السابقة من الاستحضار المباشر إلى إعادة توظيفها بما يسمح للذات ببناء صوتها وهويتها الخاصة.

المسألة الثانية: تحوّل الوظيفة من إنتاج الصراع إلى إنتاج التوسط والمصالحة:

يبلغ التناص القرآني ذروة حركيته حين يتغير وعي إسماعيل نفسه؛ إذ ينتقل من موقف يرى فيه الموروث عائقًا أمام العلم إلى وعي أكثر تركيبًا يدرك أن المشكلة ليست في الإيمان ذاته، وإنما في تحويل الموروث الديني إلى ممارسة جامدة تنفصل عن مقاصده الإنسانية والمعرفية. ومن هنا تتغير وظيفة المتناصات من وظيفة صدامية تفصل بين «العلم» و«المعتقد» إلى وظيفة تركيبية تسعى إلى إعادة وصل طرفي التجربة.

وتكشف بنية السرد أن هذا التحول لا يُقدَّم في صورة فكرة تقريرية، بل يتحقق من خلال الحركة الداخلية للشخصية ومسار الحدث؛ ففشل المواجهة المباشرة يدفع إسماعيل إلى مراجعة موقفه، ويعيد ترتيب علاقته بأسرته وبيئته وموروثه. وبذلك يصبح المتناص القرآني جزءًا من آلية التحول السردي: فهو يرافق انتقال الشخصية من الرفض إلى الفهم، ومن القطيعة إلى التواصل، ومن العلم بوصفه أداة تفوق إلى العلم بوصفه مسؤولية إنسانية.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (Mansfield et al., 2023) من أن «كيفية» سرد الحدث ترتبط بـ«لماذا» يُروى و«ماذا» يُروى، وأن تغير طريقة التأطير السردي يمكن أن يعيد تشكيل معنى التجربة ذاتها. ومن ثم فإن المتناص القرآني لا يحتفظ بوظيفة واحدة طوال الرواية؛ إذ تتبدل دلالته مع تبدل موقعه في البنية السردية: من علامة على سلطة الجماعة، إلى عنصر في الصراع، ثم إلى وسيط لإعادة بناء العلاقة بين الذات ومحيطها.

المسألة الثالثة: الترابط التناصي من الدلالة المفردة إلى الوظيفة السردية المركبة:

تكشف القراءة المتأنية أن المتناصات القرآنية لا تعمل منفردة، وإنما تتآزر داخل حقول دلالية متجاورة؛ من أبرزها النور/الظلمة، البصر/البصيرة، المرض/الشفاء، الهداية/الضلال، الابتلاء/الصبر. ولا تتشكل أهمية هذه الحقول من حضور مفرداتها، وإنما من انتظامها داخل مسار التحول النفسي والفكري لإسماعيل. فـ«البصر» يتجاوز معناه العضوي إلى سؤال «البصيرة»، و«النور» لا يظل خاصية للقنديل، بل يتحول إلى علامة على انتقال الشخصية من رؤية أحادية إلى رؤية أكثر تركيبًا، بينما يتجاوز «الشفاء» حدود الجسد ليصبح صورة للشفاء من اختلال العلاقة بين العلم والإيمان والموروث.

وهنا تتضح القيمة البنائية لما يمكن تسميته بالترابط التناصي القرآني؛ إذ تتفاعل الإشارات المختلفة لتشكيل مسار سردي واحد بدل أن تؤدي كل إحالة وظيفة مستقلة. وهذا يتوافق مع تصور (Bauer et al., 2022) للبنية السردية بوصفها شبكة تتفاعل فيها النبرة والثيمة والبنية لإنتاج المعنى والحكمة والنمو، ومع تأكيدهم أن التعقيد البنائي للسرد يتيح إعادة تفسير التجربة من منظور أكثر تكاملًا. كما ينسجم مع نموذج (Prathap and Devimeenakshi, 2025)، الذي ينظر إلى التناص بوصفه عملية تمر من استثارة العلامة إلى تنشيط الذاكرة والأطر الذهنية، ثم مزجها بالسياق الجديد، وصولًا إلى إعادة تقويمها وجدانيًا ودلاليًا.

وعليه، فإن تغير الوظائف الدلالية والسردية للمتناصات القرآنية في قنديل أم هاشم ينتج أساسًا عن تحول الوعي الذي يستقبلها ويعيد إنتاجها؛ فالنص القرآني لا يتغير، وإنما يتغير موقعه داخل شبكة العلاقات السردية، ومن ثم تتغير دلالته الروائية، وينتقل التناص من وظيفة تثبيت الذاكرة الجماعية إلى وظيفة تفجير الصراع، ثم إلى وظيفة إعادة بناء الوعي والتوفيق بين عناصر التجربة. وتصبح هذه الحركية إحدى الآليات التي يحول بها يحيى حقي التناص القرآني من مرجع ديني ثابت إلى طاقة سردية مولدة للتحول، وإلى أداة معرفية تكشف أن النضج لا يتحقق بإقصاء أحد طرفي التجربة، بل بإعادة بناء العلاقة بين العلم والإيمان والإنسان والموروث.

المطلب الثاني: وظائف التناص في تصوير الصراع وبناء النص

يشير التطبيق على رواية *قنديل أم هاشم* أن التناص القرآني لا يستقر على وظيفة دلالية واحدة، بل يتحول بتغير وعي الشخصية ومسار التجربة السردية؛ فالنص القرآني، حين يدخل في نسيج الرواية، يغادر دلالته المرجعية المباشرة ليكتسب وظيفة جديدة تفرضها علاقاته بالسياق والشخصيات والأحداث، ومن ثم فإن قراءة التناص هنا لا تقف عند إثبات المشابهة اللفظية، وإنما تتجه إلى الكشف عن **كيفية انتقال المتناص من الإيحاء إلى بناء الرؤية، ومن تكثيف الصورة إلى إنتاج الصراع، ومن الوصف إلى تشكيل وعي الشخصية**. وهو ما تنبه إليه الدراسات الحديثة التي ترى في التناص القرآني وسيلة لإغناء البنية الدلالية وإعادة إنتاج المعنى داخل السياق الأدبي الجديد (حميد، 2025؛ أسودي وآخرون، 2025).

أولًا: من العودة إلى الوطن إلى صدمة الوعي وتوليد التناص النقدي:

تبدأ حركة التحول بعودة إسماعيل من أوروبا وقد تشكل وعيه على نحو مغاير لبيئته الأولى؛ فقد «عاهد نفسه في حبه لمصر ألا يرى منكرًا إلا دفعه»، وعلمته ماري الاستقلال والثقة بالعلم ومنطقه، حتى لم يعد مستعدًا لتلقي ما يراه «خرافات وأوهامًا وعادات» (حقي، 1944، ص. 35). وحين يتحرك القطار به، تنقلب صورة الوطن في عينيه إلى مشهد صادم من «قذارة وذباب وفقر وخراب»، فينقبض صدره ويتضاعف «لهيب الثورة» في داخله (حقي، 1944، ص. 36). وهكذا تبدأ المسافة بين **إسماعيل الذي غادر** و**إسماعيل الذي عاد**؛ وهي مسافة معرفية ووجدانية سرعان ما تتحول إلى صراع مع المكان والناس والموروث.

ويكثف الراوي هذا التحول باستدعاء قرآني لافت في وصف الأب: «اشتعل شيبه»، وهو تركيب يستحضر قوله تعالى: ﴿**وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا**﴾ [مريم: 4]. غير أن المتناص لا يأتي للزينة البيانية، بل يفتح في السياق الروائي أفقًا دلاليًا يتصل بثقل الزمن وكلفة التضحية الأبوية؛ فإسماعيل الذي كان «يلهو في اسكتلندا» يأكل البفتيك، كان أبوه «قعيد داره، عشاؤه طعمية أو فجل» (حقي، 1944، ص. 38). وبذلك تنتقل العبارة القرآنية من الدلالة على الكِبَر إلى تجسيد ثقل الأبوة وانتظار الأب ومرارة الفجوة بين الابن العائد والأب الذي أفنى عمره في انتظار عودته.

وهنا تتجاوز الإحالة القرآنية وظيفتها الجمالية إلى وظيفة نقدية؛ إذ يصبح «الشيب» علامة على زمن لم يدرك إسماعيل قيمته إلا بعد عودته. فالتناص يضع الماضي في مواجهة الحاضر، ويجعل الأب جزءًا من الذاكرة التي يحاول الابن تجاوزها، قبل أن يكتشف لاحقًا أن تجاوزها لا يعني إلغاءها. وتلتقي هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة حديثة للرواية من أن حقي بنى الصراع حول العلاقة بين الموروث الثقافي والعلم الحديث، وأن تطور إسماعيل يمثل بحثًا عن إمكان التوفيق بين الطرفين لا مجرد إقصاء أحدهما (سفيان والأشعري، 2024) .

ثانيًا: تشكل المتناصات القرآنية في خطاب الصراع المجتمعي:

كلما تقدمت البنية السردية، ازدادت كثافة المتناصات القرآنية وتآزرت في رسم صورة المجتمع الذي عاد إليه إسماعيل. فيصف الميدان قائلًا: «فإذا به يموج كدأبه بخلق غفير، ضُربت عليهم المسكنة، وثقلت بأقدامهم قيود الذل... هذه الجموع آثار خاوية محطمة كأعقاب الأعمدة الخربة» (حقي، 1944، ص. 43). وتستدعي لفظة «يموج» قوله تعالى: ﴿**وَتَرَكْنَا بَعْضَهُمْ يَوْمَئِذٍ يَمُوجُ فِي بَعْضٍ**﴾ [الكهف: 99]، فينشأ من الاستدعاء المعجمي مشهد من الاضطراب والحركة الكثيفة. غير أن حقي يزاوج بذكاء بين «إذا» الفجائية و«كدأبه» الاعتيادية؛ فتبدو الصدمة جديدة في عين إسماعيل، مع أن الميدان معتاد على هذا الازدحام. وبه يصبح التناص أداة لتصوير صدمة الرؤية لا مجرد كثافة المكان.

ويتآزر ذلك مع قوله: «ضُربت عليهم المسكنة وثقلت بأقدامهم قيود الذل»، المستمد من قوله تعالى: ﴿**وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ**﴾ [البقرة: 61]. فبينما يرد تعبير القرآن في سياق عقوبة إلهية، يعيد النص الروائي تشكيله ليصف مجتمعًا استسلم للواقع واستبطَن عجزه؛ وهو ما يربطه شلبي (2008) بترسيخ القدرية التي تُضعف إرادة الفقراء وتدفعهم إلى التصالح مع واقعهم. فيتحول التناص من استدعاء ديني إلى أداة لتشخيص بنية اجتماعية مأزومة.

ويتعمق التشخيص في قوله: «يتطلع إلى الوجوه فلا يرى إلا آثار استغراق في النوم، كأنهم جميعًا صرعى أفيون» (حقي، 1944، ص. 43)، حيث يستدعي قوله تعالى: ﴿**فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَىٰ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ**﴾ [الحاقة: 7]. غير أن الانزياح من «صرعى» العقاب إلى «صرعى أفيون» ينقل الدلالة من الهلاك الجسدي إلى الغياب الحضاري والوعي المخدَّر؛ فالمجتمع في نظر إسماعيل لا يعاني العمى العضوي فقط، وإنما يعاني سباتًا فكريًا يحرمه القدرة على الفعل.

ثم يبلغ الترابط التناصي مداه في قوله: «حول المقام أناس كالخشب المسندة» (حقي، 1944، ص. 46)، فيحيل إلى قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُّسَنَّدَةٌ﴾ [المنافقون: 4]. وتغدو الصورة هنا امتدادًا للصور السابقة: فالجماعة تتحرك، لكنها لا تتقدم؛ وتقف، لكنها لا تفعل؛ وتحضر، لكنها تبدو فاقدة للفاعلية، عندما نزل إسماعيل إلى الميدان، استدعى السرد ألفاظًا قرآنية نزلت في حق أقوام هلكوا أو في المنافقين؛ مثل (يموج) في هول القيامة، و(صرعى) كأنهم مصابون بعذاب، و(خشب مسندة) كأنهم بلا فهم، وهذه التناصات توضح صدمة إسماعيل بعد رجوعه من إنجلترا؛ فهو يرى جهل الناس وإهمالهم للمرض كأنه خراب تام، فينظر إليهم بعين متعالية ومصدومة من واقع لم يعد يألفه.

ثالثًا: «زاغ بصره» و انقلاب الوظيفة من نقد المجتمع إلى نقد الذات

يبلغ صراع الوعي ذروته حين يفقد إسماعيل السيطرة على انفعاله، فيقول الراوي: «فقد وعيه، وشعر بطنين أجراس عديدة، وزاغ بصره، ثم شب وأهوى بعصاه على القنديل فحطمه» (حقي، 1944، ص. 46). ويستدعي التركيب «زاغ بصره» قوله تعالى: ﴿مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا طَغَى﴾[النجم: 17]، ثم يفتح، بحكم السياق، مجالًا تناصيًا آخر مع قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا زَاغُوا أَزَاغَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ﴾ [الصف: 5]. وهنا يتخذ التناص وظيفة أكثر تعقيدًا؛ فيعود «الزيغ» وصفًا للمجتمع الذي يرفضه إسماعيل، ووصفًا للحظة التي تتشتت فيها الرؤية.

وتنبني المفارقة على أن إسماعيل جاء ليعالج «العميان»، فإذا به يقع في نوع آخر من العمى؛ إذ غلبته ثورته حتى أصبح عاجزًا عن رؤية الإنسان الكامن خلف المعتقد. ومن ثم يغدو «البصر» في الرواية علامة على **الرؤية المادية**، بينما تتطلب «البصيرة» قدرة على فهم الإنسان وتاريخه ووجدانه. وهذه المفارقة هي التي تنقل التناص من وظيفة إدانة الآخر إلى وظيفة مراجعة الذات؛ فإسماعيل الذي ظن أن امتلاك العلم يكفي لتغيير المجتمع يكتشف أن العلم، إذا انفصل عن فهم النفس والجماعة، يمكن أن يتحول هو الآخر إلى أداة قطيعة.

ويؤكد مشهد الأسرة هذا الانقلاب؛ إذ يقول الراوي: «صكت الأم وجهها وتأوه الأب... وسكبت فاطمة دموعها مدرارا» (حقي، 1944، ص. 47)، فيستدعي «صكت وجهها» من قوله تعالى: ﴿فَأَقْبَلَتِ امْرَأَتُهُ فِي صَرَّةٍ فَصَكَّتْ وَجْهَهَا﴾ [الذاريات: 29]. غير أن الدلالة تنزاح من دهشة البشارة إلى صدمة الخيبة؛ فالأم لا تصك وجهها فرحًا، بل حزنًا على ابن عاد إليها وقد انقلب على ما نشأ عليه. وبذلك يعيد السرد إنتاج البنية القرآنية في اتجاه دلالي جديد، وهو ما يثبت أن التناص لا يعمل باعتباره تطابقًا بين النصين، وإنما هو حوار بين ذاكرة النص وسياق الرواية.

وتتكامل هذه الدلالة مع الاسترجاع الذي يقارن بين إسماعيل عند سفره وإسماعيل عند عودته. فقد خرج شابًا قرويًا «غرير النظرة» يحمل القبقاب والكعك و«المنين» من عمل أمه وفاطمة النبوية (حقي، 1944، 25)، ثم عاد بعد سبع سنوات «أنيقًا سمهريَّ القامة، مرفوع الرأس، متألق الوجه»، طبيبًا متخصصًا في طب العيون شهدت له جامعات إنجلترا بالتفوق (حقي، 1944، ص. 25–26). ويؤسس هذا التقابل للمرحلة الثانية من التشكيل النفسي للشخصية؛ فقد عاد إسماعيل بعين علمية جديدة، لكنه لم يمتلك بعدُ **الرؤية المركبة** التي تمكنه من قراءة مجتمعه من داخله.

ومن هنا تتجمع التناصات: «اشتعل شيبه»، و«يموج»، و«ضربت عليهم المسكنة»، و«صرعى»، و«خشب مسندة»، و«زاغ بصره»، و«صكت وجهها»، لتشكّل ترابطا تناصيًا تتجاوز فيه كل إحالة وظيفتها المنفردة لتشارك في بناء مسار الوعي. فقد انتقلت الرواية من هدوء المرحلة الأولى إلى اضطراب المرحلة الثانية، ومن الألفة إلى الصدمة، ومن الانتماء إلى القطيعة، ثم بدأت تهيئ تدريجيًا لتحول لاحق يجعل المصالحة ممكنة، فالوظيفة الجديدة للتناصات هنا ليست تقديسية أو تعظيمية، وإنما كاشفة وناقدة ومؤسسة للصراع المعرفي والسردي؛ فهي تكشف أزمة مثقف يريد

الإصلاح لكنه يبدأه بمنطق القطيعة، وتحوّل النص القرآني من خلفية ثقافية إلى قوة فاعلة في بناء الحدث، وتصوير الشخصية، وتوجيه مسار التأويل.

وبذلك يجيب هذا المطلب عن السؤال البحثي بأن تحول الوعي هو الذي يعيد توجيه الوظيفة الدلالية والسردية للمتناص القرآني؛ فحين كان الوعي مستندًا إلى الذاكرة الجمعية، غلب على التناص الإيحاء والتثبيت، وحين اصطدم إسماعيل بواقعه أصبح التناص أداة نقد وكشف وصراع، ثم يتحول مع نضج التجربة إلى وسيلة لإعادة بناء العلاقة بين العلم والإيمان والموروث. وهذه الحركة هي التي تمنح التناص القرآني في *قنديل أم هاشم* طاقته البنائية؛ إذ لا يظل النص الغائب شاهدًا على النص الحاضر، بل يصبح أحد العوامل التي تُنتج وعي الشخصية وتدفع الحدث وتعيد تشكيل الرؤية الروائية للإنسان والمجتمع.

المبحث الثالث: التناص القرآني وبناء الوعي و انفتاح السرد

يعمل التناص القرآني في رواية «قنديل أم هاشم» متجاوزا حدود الاستدعاء اللفظي والبلاغي، فيتحول إلى بنية فاعلة في إنتاج المعنى، وإعادة تشكيل وعي الشخصية، وتوجيه مسار السرد، ولا سيما حين تتجمع المتناصات في حقول دلالية متآزرة، فالنص الروائي، بوصفه بنية مفتوحة على نصوص وثقافات وتجارب سابقة، يعيد إنتاج ما يستدعيه داخل سياقه الجديد، فيغدو النص الغائب جزءًا من البنية الحاضرة، لا مجرد مادة خارجية تستأنس بها. ويتوافق ذلك مع تصور يقطين لانفتاح النص الروائي على السياقات والنصوص، ومع ما تؤكده الدراسات الحديثة للتناص من انتقال النص الغائب من مجرد مرجعية إلى عنصر بنائي يسهم في توليد الدلالة. كما أن الدراسات التي تناولت الرواية نفسها أبرزت اتصال بنائها الرمزي بالصراع بين التراث والحداثة، وبأزمة المثقف في مواجهة واقعه الثقافي والاجتماعي (يقطين، 1992، 2001؛ الشمايلة، 2024؛ لطرش، 2023؛ سفيان والأشعري، 2024).

المطلب الأول: التناص الرمزي وتمثيل المقدس الشعبي

يشير تتبع الإشارات القرآنية في الرواية أن **يحيى حقي** لا يستحضر النص القرآني في مواضع منعزلة، وإنما يربط بين الإشارات والمعاني التي تتغير دلالتها مع تطور وعي إسماعيل وتتابع الأحداث. فالمفردات والتراكيب المستدعاة مثل: «اشتعل شيبه»، و«يموج»، و«ضُربت عليهم المسكنة»، و«صرعى»، و«خشب مسندة»، و«زاغ بصره»، تستمد قيمتها من إحالتها إلى أصلها القرآني وانتقالها إلى سياقات سردية جديدة تتجاور فيها الدلالة الدينية مع النفسية والاجتماعية والرمزية. وهنا يتحول التناص من إحالة إلى بنية، ومن ذاكرة لغوية إلى أداة لتشكيل رؤية الشخصية والعالم.

ويزداد هذا التحول وضوحًا حين تتصل المتناصات بحقل «النور والبصر والهداية والغشاوة». فالقنديل لا يبقى مجرد عنصر مكاني أو طقس شعبي، وإنما يصبح مركزًا رمزيًا تتقاطع عنده معاني الضوء والعمى، والعلم والموروث والتجديد. وبذلك ينفتح السرد على مستويات متراكبة؛ إذ يصبح المكان حاملًا للانفعالات والانتماءات والتحولات النفسية للشخصية، وهو ما ينسجم مع ما خلصت إليه الدراسات التي ربطت المكان في الرواية بتكوين الشخصية ومسارها الدلالي (الملكي وشادمان، 2019). ولا يعود الصراع بين إسماعيل والميدان صراعًا بين فرد وجماعة، بل يتحول إلى صراع داخل الذات نفسها بين مرجعيتين معرفيتين ووجدانيّتين.

ومن هنا يتخذ المقدس الشعبي موقعًا مركزيًا في هذه البنية؛ فالقنديل والزيت والضريح والبركة والعلاج لا تُقدَّم بوصفها حقائق دينية خالصة، ولا بوصفها أوهامًا شعبية مجردة، بل بوصفها تمثلات ثقافية تشكلت داخل الوعي الجمعي. ويتيح التناص القرآني مساءلة هذه التمثلات من الداخل؛ إذ يستعير النص سلطة المرجعية القرآنية، ثم يعيد

توزيعها داخل فضاء شعبي تتجاور فيه العبادة والعادة، والإيمان والممارسة، والشفاء الطبي والشفاء الرمزي. لذلك ينشأ التوتر الدلالي من المسافة بين المقدس في مرجعيته القرآنية وبين صورته حين يعاد تمثيله داخل المخيال الشعبي.

ولا يعني ذلك أن الرواية تنتهي إلى إلغاء أحد الطرفين؛ فالمفارقة الجمالية تكمن في أن إسماعيل يبدأ بمحاولة هدم العالم الذي ينتمي إليه، ثم يكتشف أن القطيعة الكاملة لا تنتج وعيًا جديدًا، بل تعيد إنتاج العمى من صورة أخرى. ومن ثم يصبح التناص القرآني أداة لإعادة تركيب العلاقة بين العلم والإيمان، لا لإقامة أحدهما على أنقاض الآخر. وهذا يتقاطع مع القراءة الحديثة للرواية التي رأت في رحلة إسماعيل انتقالًا من مواجهة التقاليد إلى البحث عن توازن بين العلم والموروث والحداثة (سفيان والأشعري، 2024)، كما يتصل بما رصدته لطرش (2023) من أزمة المثقف بين المعرفة الحديثة والواقع الثقافي الذي يعود إليه.

المطلب الثاني: إعادة تشكيل الوعي و انفتاح المسار السردي

تبلغ هذه الحركية ذروتها في نهاية الرواية، حين يأتي رمضان وليلة القدر بوصفهما مفتاحًا دلاليًا لتحول وعي إسماعيل. فيقول: «وحلت ليلة القدر... فانتبه لها إسماعيل ففي قلبه لذكراها حنين غريب، رُبي على إجلالها والإيمان بفضائلها، ومنزلتها بين الليالي» (حقي، 1944، 53). ولا يمكن قراءة هذا الاستدعاء بمعزل عن سورة القدر، التي يتكرر فيها ذكر الليلة ويتكثف حولها معنى التنزل والبركة والسلام والفصل بين عالم الأرض وعالم السماء. ومن ثم تستعيد الرواية ليلة القدر بوصفها لحظة إيقاظ للذاكرة الروحية التي غطتها سنوات التكوين العلمي في الغرب؛ فهي لا تضيف حدثًا إلى الحكاية بقدر ما تفتح داخل الشخصية نافذة على ماضٍ وجداني ظلت جذوره حاضرة تحت سطح الوعي.

ويتأكد هذا التحول حين يقول إسماعيل: «هذه ليلة مباركة يا شيخ دردير» (حقي، 1944، ص. 55)، فيتفاعل التركيب مباشرة مع قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُبَارَكَةٍ فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ**﴾ [الدخان: 3–4]. يؤدي التناص المحال إلى الآية وظيفة مهمة داخل الرواية فالليلة تحمل معنى اللحظة الفارقة؛ فهي ليلة تفصل بين طورين من حياة إسماعيل: طور القطيعة والرفض، وطور المراجعة والاعتراف. وبذلك يتطابق التحول في وعي الشخصية مع التحول في وظيفة المتناص القرآني، وهو ما يجعل التناص جزءًا من هندسة الحدث لا تعليقًا خارجيًا عليه.

ويبلغ هذا البناء ذروته في قول إسماعيل: «أين أنت أيها النور الذي غبت عني دهرًا؟ مرحبًا بك! لقد زالت الغشاوة التي كانت ترين على قلبي وعيني» (حقي، 1944، ص. 54). فعبارة «ترين على قلبي» تستدعي قوله تعالى: ﴿**كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ**﴾ [المطففين: 14]، وهي من الألفاظ القرآنية ذات الخصوصية الدلالية؛ إذ يدل «الرَّين» على غلبة الشيء وغطائه للقلب (بشارات، 2022، ص. 4؛ ابن منظور، 1996، 395/5). غير أن الرواية تعيد توجيه الدلالة من خلال تركيب «زالت الغشاوة»، فتنتقل الشخصية من حالة الاحتجاب إلى حالة الكشف. ويأتي الاستنتاج الصريح: «فهمت الآن ما كان خافيًا علي، لا علم بلا إيمان» (حقي، 1944، ص. 54)، ليؤكد أن التناص لم يعد يستدعي ماضيًا دينيًا، بل أصبح أداة معرفية أعادت تنظيم علاقة إسماعيل بذاته والعالم.

ويستمر هذا المسار في قوله: «دخل إسماعيل المقام مطأطئ الرأس» (حقي، 1944، ص. 54)، ثم في قوله لفاطمة: «تعالي يا فاطمة! لا تيأسي من الشفاء، لقد جئتك ببركة أم هاشم! ستجلي عنك الداء، وتزيح الأذى، وترد إليك بصرك فإذا هو حديد» (حقي، 1944، ص. 56). ويستدعي التركيب الأخير قوله تعالى: ﴿**فَكَشَفْنَا عَنكَ غِطَاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ**﴾ [ق: 22]. غير أن حقي ينقل «البصر الحديد» من سياقه الأخروي إلى سياق علاجي وشعبي، فينشأ تناص مركب تتجاور فيه الرؤية الجسدية والرؤية المعرفية. ووفق الدلالة القرآنية، يفيد «البصر الحديد» قوة اليقين ووضوح

الرؤية (ابن عاشور، 1984، 309/26)، وهي دلالة تنعكس على إسماعيل نفسه؛ إذ كان فقدان البصر في الرواية يتجاوز العين إلى عمى الوعي، ثم يصبح انكشاف البصر صورة لانكشاف البصيرة.

في هذه المرحلة نجد مجموعة من المتناصات: «ليلة القدر»، و«الليلة المباركة»، و«زالت الغشاوة»، و«ترين على قلبي»، و«بصرك حديد»، لتشكل ترابطا تناصيًا نهائيًا تتآزر وحداته في إنتاج معاني النور والهداية والانكشاف والرضا. ولم يعد التناص هنا مجرد تقنية لغوية، بل صار آلية سردية تنقل الشخصية من طور إلى آخر؛ فبقدر ما يتغير وعي إسماعيل تتغير طبيعة حضور النص القرآني ووظيفته. وإذا كان التناص في المراحل السابقة قد أسهم في كشف التوتر والقطيعة، فإنه في المرحلة الأخيرة يصبح حاملًا لمعنى التوافق وإعادة البناء.

وتتوج الرواية هذا التحول بالمناجاة الداخلية التي يقول فيها إسماعيل للميدان وأهله: «تعالوا جميعًا إليّ! فيكم من آذاني، ومن كذب عليّ، ومن غشني، ولكني رغم هذا لا يزال في قلبي مكان... فأنتم مني وأنا منكم، أنا ابن هذا الحي، أنا ابن هذا الميدان» (حقي، 1944، ص. 56). هنا تنفتح البنية السردية على نهايتها التصالحية؛ فلم يعد «الميدان» موضوعًا للرفض، بل صار جزءًا من هوية البطل. وبذلك ينتقل التناص من تفكيك الوعي الأحادي إلى تأسيس وعي تركيبي يستطيع أن يستوعب العلم الحديث دون أن يقطع جذوره الوجدانية والثقافية.

ويكتسب هذا التأويل قوة إضافية من تصريح يحيى حقي في سيرته بأن اسم إسماعيل اختاره من صديقه إسماعيل كامل لأنه كان، في نظره، يمثل «محاولة المزاوجة بين الشرق والغرب» (حقي، 1974، ص. 261). كما يؤكد أن التحول الفكري لا يحدث دفعة واحدة، لأن تيار الفكر والشعور والغرائز والمزاج «مفطور على العناد وقدر كبير من الثبات»، ولا يتخلى عن موروثه بمجرد ظهور البديل (حقي، 2007، ص. 17). ومن ثم لا تبدو نهاية الرواية انتصارًا مطلقًا للعلم على الموروث، ولا انتصارًا للموروث على العلم؛ بل تبدو تركيبًا سرديًا ومعرفيًا يعيد تعريف العلاقة بينهما.

وتشير هذه المواضع إلى أن أهمية التناص القرآني في الرواية ترتبط بتغير وظيفته؛ فهي تبدأ باستحضار الذاكرة الثقافية، ثم تدخل في تشكيل الصراع النفسي والفكري، ثم تعيد بناء الرمز الشعبي، وتنتهي بالمساهمة في إنتاج وعي تصالحي. وبذلك يصبح التناص القرآني عنصرًا من عناصر انفتاح السرد، لأنه يتيح للنص الروائي أن يتحاور في آن واحد مع القرآن، والذاكرة الشعبية، والخبرة الحديثة، والوعي الجمعي. وهذه الحركية هي التي تمنح الرواية قدرتها على إبقاء الدلالة مفتوحة بين المقدس والشعبي، والعلم والإيمان، والشرق والغرب، والقطيعة والمصالحة، فلا يغلق النص صراعه بإجابة أحادية، بل يحوله إلى سؤال معرفي وجمالي دائم حول الكيفية الممكنة لبناء حداثة لا تقطع جذور الذات.

5-الخاتمة/الاستنتاجات.

- تكشف الدراسة أن التناص القرآني في رواية «قنديل أم هاشم» يعمل على استدعاء البنية السردية، وفق تحولات وعي إسماعيل ومراحل تجربته؛ ويقوم بترتيب بؤر الصراع النفسي والفكري، وتمثيل علاقته بالمقدس الشعبي، وإعادة صياغة موقفه من ذاته وبيئته. إذ تتجلى القيمة الأساسية للتناص في حركية وظائفه وانتقاله من تثبيت الذاكرة الثقافية إلى إثارة الصراع، وإعادة بناء الوعي وفتح أفق المصالحة.
- وتخلص الدراسة، إلى أن أهمية التناص القرآني في «قنديل أم هاشم» تأتي من قدرته على الحركة وإعادة التموضع داخل السرد؛ إذ يبدأ ذاكرةً ثقافية، ويتحول إلى أداة للصراع والكشف، ثم ينتهي وسيطًا لإعادة بناء الوعي، فيغدو التناص إحدى الآليات التي حوّل بها يحيى حقي المرجعية القرآنية من نص ثابت في الذاكرة إلى طاقة سردية مولدة للتحول، تفتح الرواية على سؤال معرفي وجمالي يتجاوز الصراع الثنائي نحو إمكان التوفيق بين العلم والإيمان، والحداثة والموروث، والذات ومحيطها. **وعمومًا تخلص الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:**

- أظهرت الدراسة أن الإحالات القرآنية تنتظم في سياقات متآزرة تتجاوز دلالة كل إحالة منفردة لتنتج شبكات من المعاني المرتبطة بالنور والبصر والهداية والغفلة والمقدس والصراع.
- شكّلت التناصات القرآنية مفهوم (الترابط التناصي)؛ أداةً إجرائية لتفسير دورها في بناء الشخصية وتطوير السرد.
- بينت الدراسة أن وظيفة الإحالات التناصية تتحول بتغير وعي إسماعيل؛ فتنتقل من التأسيس والتعظيم، إلى الصراع والنقد، ثم إلى إعادة البناء والجمع بين جوانب التجربة المختلفة.
- أظهرت الدراسة أن التناص القرآني يشارك في تمثيل أزمة المثقف العربي بين المعرفة الحديثة والموروث الثقافي، ويحوّل الصراع الخارجي إلى صراع معرفي ووجداني داخل الشخصية.
- كشفت الدراسة أن تمثيلات المقدس الشعبي تتشكل عبر تفاعل الذاكرة الدينية مع الممارسات والمعتقدات الجمعية، وأن التناص القرآني يسهم في إظهار التوتر بين المرجعية المقدسة وصورها الشعبية داخل المتن الروائي.
- استنتجت الدراسة أن تغير موقع المتناص داخل الشبكة السردية هو الذي يعيد إنتاج دلالته الروائية؛ فالنص القرآني ثابت في مرجعيته، بينما تتغير وظيفته بتغير السياق والوعي ومسار الحدث.
- خلصت الدراسة إلى أن النهاية الروائية لا تؤسس انتصارًا مطلقًا للعلم أو للموروث، وإنما تقدم أفقًا تركيبيًا يعيد بناء العلاقة بين العلم والإيمان، والذات ومحيطها، والحداثة والمرجعية الثقافية؛ وهو ما يجعل التناص آلية لإنتاج وعي أكثر تركيبًا وانفتاحًا.
- قدمت الدراسة قراءة تتابعية للتناص القرآني في الرواية، وتشكيلاته المتآزرة، وتحول الوعي، وانفتاح السرد، بما يوسع إمكانات قراءة الرواية بعيدًا عن ثنائية الشرق والغرب أو الحداثة والأصالة. وهو ما يسد فجوة الدراسة، والمتمثلة في ندرة القراءات التي تربط تمثلات المقدس الشعبي بتحولات وعي المثقف من خلال التناص القرآني.

6-التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة وتقترح الآتي:

1. توظيف المقاربة التناصية في تحليل الرواية العربية التي تتفاعل مع المرجعيات الدينية والثقافية.
2. اعتماد الإحالات التناصية وحدةً تحليليةً مساندةً في دراسة تحولات الوعي والشخصية داخل النصوص السردية.
3. تعزيز الدراسات النقدية للمقدس الشعبي بوصفه بنى قابلة للتحليل، لا ظواهر دينية أو اجتماعية منفصلة.
4. تشجيع الدراسات التي تصل النقد الأدبي بالدراسات القرآنية وتحليل الخطاب في قراءة السرد العربي.
5. كما تقترح إجراء دراسات مستقبلية وخصوصا في الموضوعين الآتيين:
6. حركية التناص القرآني في روايات عربية أخرى تعالج أزمة المثقف والتحولات بين المرجعية التراثية والحداثة.
7. دراسة مقارنة لتمثيلات المقدس الشعبي والتناص القرآني في الرواية العربية الحديثة، مع تحليل أثرهما في بناء الشخصية ومسار السرد والتحولات الفكرية.

قائمة المراجع

أولًا-المصادروالمراجع بالعربية:

- **القرآن الكريم**

1. ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد*. الدار التونسية للنشر.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). *لسان العرب* (ط. 1، ج. 7). دار الكتب العلمية، بيروت.

3. أحمد، فتحي أحمد عبد الله. (2026). تجليّات السرد في المقامة الدينارّية: جدليّة الحكاية والبلاغة وتمثّلات الوعي الثقافي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7*(7)، 188–207. https://doi.org/10.53796/hnsj77/12
4. أسودي، علي.، دانياني، عيسى زارع.، والسلطاني، زينب. (2025). صور التناص القرآني في شعر عبد المحسن الكاظمي. *مجلة اللغة العربية وآدابها، 1*(41)، 344–365. https://doi.org/10.36318/jall/2025/v1.i41.19128
5. بشارات، خضير علي محمود. (2022). التناص الديني في الشعر الأندلسي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات (EIMJ)*، (51)، 1–20. https://www.eimj.org/issue-51.php
6. بلكاتب، أحلام. (2025). التناص القرآني وتأويل المقدس في مزامير رواية "قيامة الحشاشين" للهادي التيمومي. *مجلة اللغة الوظيفية، 12*(1)، 154–173. https://asjp.cerist.dz/en/article/270327
7. بن أعمر، آسيا.، وجامع، نبيلة. (2018). *تمظهرات الأنا في الرواية العربية المعاصرة: رواية قنديل أم هاشم ليحيى حقي، – أنموذجًا* [رسالة ماستر غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل الجزائر. http://dspace.univ-jijel.dz/xmlui/handle/123456789/7412
8. بن زابيدين، محمد عزيز الرحمن.، الدسوقي، إبراهيم محمد.، عباس، أم هاني.، وبن محمد الدين، عبد الغني. (2024). ظاهرة التناص مع القرآن والحديث في رواية القاهرة الجديدة لنجيب محفوظ. *مجلة معالم القرآن والسنة، 20*(1)، 107–126. https://doi.org/10.33102/jmqs.v20i1.470
9. بن طيبر، سارة. (2022). الآثار النصية: بين التناص والتوليد لخلق الوعي التاريخي. المركز: *مجلة الدراسات العربية، 1*(1–2)، 204–226. https://doi.org/10.1163/27728250-12340012
10. بوطابسو، فطيمة، وبولكعيبات، نعيمة. (2021). تناص رواية عرس بغل مع الخطاب القرآني. *مجلة الآداب، 21*(1)، 50–69. https://asjp.cerist.dz/en/article/170679
11. حسين، لطيف علي. (2022). التناص القرآني في رسائل رشيد الدين الوطواط ت 573هـ. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 29*(2)، 215–240. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.2.2022.9
12. حقي، يحيى. (1944). *قنديل أم هاشم*. مطبعة المعارف ومكتبتها. ط3، مصر.
13. حقي، يحيى. (1974). أشجان عضو منتسب: سيرة ذاتية. *مجلة عالم الفكر، 5*(3). الكويت
14. حقي، يحيى. (2007). *عطر الأحباب* (ط. 2). دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
15. حميد، ميس هيبت. (2025). التناص القرآني في شعر الخُلَيعيّ (650 هـ). *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 25*(2، الجزء 3)، 265–286. https://edujou.qu.edu.iq/index.php/QJAES/article/view/350
16. دخية، فاطمة. (2022). التناص وتشكيل الدلالة في رواية «يخبئ في جيبه قصيدة» لمنجية إبراهيم. *أبوليوس، 9*(2)، 169–181. https://asjp.cerist.dz/en/article/201417
17. الدرّاجي، سعد عبد الله إبراهيم. (2024). التناص القرآني في شعر محمد السويدي: ديوان النهر حمله أنموذجًا. *مجلة دراسات اللغة، 8*(10)، 29–46. https://doi.org/10.25130/Lang.8.10.2
18. ذياب، رابح.، وقسيس، صالح. (2026). التناص القرآني في ديوان الشيخ محمد بن سليمان المستغانمي الندرومي. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 23*(1)، 149–156. https://revues.univ-setif2.dz/index.php/jlss/article/view/1007
19. الربيدي، عبد السلام عبد الخالق. (2011). *النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة*. (ط.1). دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن.
20. الزغبي، أحمد محمد. (2000). *التناص: نظريًا وتطبيقيًا*. (ط.2). مؤسسة عمون للنشر والتوزيع.
21. زين، مصطفى محمد محمد. (2024). التناص الديني في رواية (برج الرومي أبواب الموت) للكاتب سمير ساسي. *مجلة الجامعة، 14*(29)، 1–18. https://journal.gu.edu.ly/en/j/issue-articles/291/download
22. سفيان، نورسفيرة، والأشعري، محمد ذو الفضل أبو الحسن (2024، 22–23 أكتوبر). قراءة تحليلية لرواية قنديل أم هاشم: التوتر بين التقاليد والحداثة في أعمال يحي حقي، [ورقة مقدمة]. *المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية وآدابها (ICALL2024)، كوالالمبور، ماليزيا*. http://irep.iium.edu.my/id/eprint/116336

23. سليني، بثينة.، غرابي، هاجر.، معمري، عبد الكريم. (2023). *التناص القرآني في رواية "ريح يوسف" لعلاوة كوسة* [رسالة ماستر غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.https://depot.univ-msila.dz/items/08adba58-a7ba-43d3-a6b6-75173297c1d5

24. الشاذلي، عبد السلام محمد. (1985). *شخصية المثقف في الرواية العربية الحديثة*. (ط.1). دار الحداثة، بيروت.

25. شلبي، عبد الله. (2008). *التدين الشعبي لفقراء الحضر*. (ط. 1).. مركز المحروسة، مصر.

26. الشمايلة، معتصم سالم. (2024). الحوارية في النقد الغربي (أولية الطرح وتعاقبية المفهوم) من الحوارية إلى التناص. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*, *4*(3)، 142–133. https://doi.org/10.56961/mejhss.v4i3.717

27. الشمايلة، معتصم سالم. (2024). آليات التناص وتطبيقاتها في الأدب. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، *4*(3)، 161–175. https://doi.org/10.56961/mejhss.v4i3.719

28. صيفي، عفاف. (2024). جماليات التناص القرآني في الرواية الجزائرية الحديثة: وطار وجلاوجي أنموذجًا. *مجلة الباحث*، *16*(1)، 213–231. https://asjp.cerist.dz/en/article/244151

29. عبد الخالق، غسان إسماعيل. (2015). كيف يحاول المهزوم أن يبدو منتصرًا في (قنديل أم هاشم) ؟!. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، *1*(35)، 1–15. https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/722

30. عبد الله، رفيدة. (2022). التناص القرآني في ديوان الإمام الشافعي: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة لسانيات اللغة العربية وآدابها*، (6)، 33–55. https://doi.org/10.59202/jall.v4i1.482

31. عبد الوهاب، مأمون. (2021). تجليات التناص القرآني في الرواية الجزائرية: رواية «دم الغزال» لمرزاق بقطاش أنموذجًا. *مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد*، *5*(2)، 97–114. https://asjp.cerist.dz/en/article/164341

32. عصفور، جابر. 2005. تقنية (قنديل أم هاشم). *مجلة العربي*. (555).

33. الغنودي، أحمد المبروك. (2025). المعنى الدَّلالي في ظاهرة التناص الشعري عند محمود درويش وعلاقته بالتناص القرآني. *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*, *3*(1), 704-716. https://ljcas.ly/index.php/ljcas/article/view/116

34. الفندي، عبد الخالق محمد علي. (2021). توظيف القرآن الكريم في المعجم: دراسة في ضوء نظرية التناص .*مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية* (جامعة ذمار)، 1(3)، 115–187 https://doi.org/10.53286/arts.v1i3.235 .

35. قطب، سيد. (2003). *في ظلال القرآن*. (ط.32). دار الشروق، القاهرة.

36. لطرش، صليحة. (2023). شخصية المثقف في رواية «قنديل أم هاشم»: قراءة نقدية من منظور عبد السلام الشاذلي. *مجلة المعيار*، *14*(1)، 277–293. https://asjp.cerist.dz/en/article/223660

37. معلم، صفاء. (2021). التناص الديني في رواية «جلالته الأب الأعظم» لحبيب مونسي. *مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية*، *4*(4)، 710–723. https://asjp.cerist.dz/en/article/173783

38. الملكي، رقية رستم بور.، وشادمان، يسرا. (2019). المكان الروائي وأثره على شخصية البطل في رواية قنديل أم هاشم. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، *1*(53)، 417–434. https://doi.org/10.51837/0827-000-053-015

39. يعقوبي، قادوية. (2022). الخطاب الروائي المعاصر: الرؤيا والتحول. *مجلة المعيار*، *13*(1)، 822–835. https://asjp.cerist.dz/en/article/192345

40. يقطين، سعيد. (1992). *الرواية والتراث السردي: من أجل وعي جديد بالتراث* (ط. 1). المركز الثقافي العربي.https://www.cca-books.com/book/al-riwaya

41. يقطين، سعيد. (2001). *انفتاح النص الروائي: النص والسياق* (ط. 2). المركز الثقافي العربي.https://www.cca-books.com/book/infitah-al-nass

ثانيًا-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Abdel Wahab, M. (2021). Manifestations of Quranic intertextuality in the Algerian novel: Merzak Baktache's novel "Gazelle's Blood" as a model (In Arabic). *Amarat Journal in Language, Literature and Criticism, 5*(2), 97–114. https://asjp.cerist.dz/en/article/164341

2. Abdullah, R. (2022). Quranic intertextuality in the Diwan of Imam Al-Shafi'i: A descriptive analytical study (In Arabic). *Journal of Arabic Language Linguistics and Literature*, (6), 33–55. https://doi.org/10.59202/jall.v4i1.482
3. Ahmed, F. A. A. (2026). Manifestations of narrative in Al-Maqama Al-Dinariyya: The dialectic of story, rhetoric, and representations of cultural consciousness (In Arabic). *Journal of Human and Social Sciences*, *7*(7), 188–207. https://doi.org/10.53796/hnsj77/12
4. Al-Darraji, S. A. I. (2024). Quranic intertextuality in the poetry of Muhammad Al-Suwaidi: "The River Carried It" as a model (In Arabic). *Language Studies Journal*, *8*(10), 29–46. https://doi.org/10.25130/Lang.8.10.2
5. Al-Fandi, A. M. A. (2021). The employment of the Holy Quran in the dictionary: A study in light of the intertextuality theory (In Arabic). *Journal of Arts for Linguistic and Literary Studies*, *1*(3), 115–187. https://doi.org/10.53286/arts.v1i3.235
6. Al-Maliki, R. R. P., & Shadman, Y. (2019). The novel place and its impact on the hero's character in "The Lamp of Umm Hashim" (In Arabic). *Journal of the Islamic University College*, *1*(53), 417–434. https://doi.org/10.51837/0827-000-053-015
7. Al-Shamayleh, M. S. (2024). Dialogism in Western criticism (priority of proposal and succession of concept): From dialogism to intertextuality (In Arabic). *Middle East Journal of Human and Cultural Sciences*, *4*(3), 133–142. https://doi.org/10.56961/mejhss.v4i3.717
8. Al-Shamayleh, M. S. (2024). Mechanisms of intertextuality and their applications in literature (In Arabic). *Middle East Journal of Human and Cultural Sciences*, *4*(3), 161–175. https://doi.org/10.56961/mejhss.v4i3.719
9. Asoudi, A., Danyani, E. Z., & Al-Sultani, Z. (2025). Forms of Quranic intertextuality in the poetry of Abdul Muhsin Al-Kazimi (In Arabic). *Journal of Arabic Language and Literature*, *1*(41), 344–365. https://doi.org/10.36318/jall/2025/v1.i41.19128
10. Bauer, J. J., Graham, L. E., Mooney, S. E., & Geisz, A. M. (2022). A good life story: Deconstructing (and integrating) elements of narrative identity and a good life, featuring themes of humanistic growth. *Journal of Research in Personality, 101*, 104303. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104303
11. Belkacem, A. (2025). Quranic intertextuality and the interpretation of the sacred in the Psalms of the novel "Qiyamat Al-Hashashin" by Al-Hadi Al-Taimoumi (In Arabic). *Journal of Functional Language*, *12*(1), 154–173. https://asjp.cerist.dz/en/article/270327
12. Ben Tayer, S. (2022). Textual traces: Between intertextuality and generation to create historical consciousness (In Arabic). *Al-Markaz: Journal of Arabic Studies*, *1*(1–2), 204–226. https://doi.org/10.1163/27728250-12340012
13. Bessedik, F. Z. (2024). Narrative consciousness and character psychology in James Joyce's "Eveline". *ALTRALANG Journal, 6*(1), 428–439. https://doi.org/10.52919/altralang.v6i1.439
14. Bin Zabidin, M. A. R., Al-Dasuqi, I. M., Abbas, U. H., & Bin Mohamed Din, A. G. (2024). The phenomenon of intertextuality with the Quran and Hadith in Naguib Mahfouz's novel Cairo Modern (In Arabic). *Journal of Ma'alam al-Qur'an wa al-Sunnah*, *20*(1), 107–126. https://doi.org/10.33102/jmqs.v20i1.470
15. Boutabsou, F., & Boukeibat, N. (2021). Intertextuality of the novel "Urs Baghl" with Quranic discourse (In Arabic). *Journal of Literature*, *21*(1), 50–69. https://asjp.cerist.dz/en/article/170679
16. Cutting, J. E. (2016). Narrative theory and the dynamics of popular movies. *Psychonomic Bulletin & Review, 23*(6), 1713–1743. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1051-4
17. Dakhia, F. (2022). Intertextuality and the formation of meaning in the novel "Hides a Poem in His Pocket" by Mounjia Ibrahim (In Arabic). *Apuleius*, *9*(2), 169–181. https://asjp.cerist.dz/en/article/201417
18. Dhiab, R., & Kassis, S. (2026). Quranic intertextuality in the Diwan of Sheikh Muhammad ibn Sulayman Al-Mustaghanemi Al-Nadrumi (In Arabic). *Journal of Arts and Social Sciences*, *23*(1), 149–156. https://revues.univ-setif2.dz/index.php/jlss/article/view/1007

19. Hamid, M. H. (2025). Quranic intertextuality in the poetry of Al-Khulai'i (650 AH) (In Arabic). *Al-Qadisiya Journal in Arts and Educational Sciences*, *25*(2, Part 3), 265–286. https://edujou.qu.edu.iq/index.php/QJAES/article/view/350
20. Hussein, L. A. (2022). Quranic intertextuality in the letters of Rashid al-Din al-Watwat (d. 573 AH) (In Arabic). *Tikrit University Journal for Humanities*, *29*(2), 215–240. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.2.2022.9
21. Latrach, S. (2023). The character of the intellectual in the novel "The Lamp of Umm Hashim": A critical reading from the perspective of Abdel Salam Al-Shadhili (In Arabic). *Al-Meyar Journal*, *14*(1), 277–293. https://asjp.cerist.dz/en/article/223660
22. Mansfield, C. D., Pasupathi, M., & McLean, K. C. (2023). The challenges of the experimental paradigm in narrative identity research. *Journal of Research in Personality, 102*, Article 104318. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104318
23. Moallem, S. (2021). Religious intertextuality in Habib Mounsi's novel "His Majesty the Great Father" (In Arabic). *Al-Qari' Journal for Literary, Critical and Linguistic Studies*, *4*(4), 710–723. https://asjp.cerist.dz/en/article/173783
24. Prathap, A. J., & Devimeenakshi, K. (2025). Intertextuality as a cognitive process: Unveiling psychological resonance in literature, cinema, and advertising. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, Article 102318. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102318
25. Saifi, A. (2024). Aesthetics of Quranic intertextuality in the modern Algerian novel: Wattar and Ghelawji as models (In Arabic). *Al-Baheth Journal*, *16*(1), 213–231. https://asjp.cerist.dz/en/article/244151
26. Zenin, M. M. M. (2024). Religious intertextuality in the novel "Borj Al-Rumi: Doors of Death" by Samir Sassi (In Arabic). *The University Journal*, *14*(29), 1–18. https://journal.gu.edu.ly/en/j/issue-articles/291/download
27. Zhang, L., & Wang, J. (2024). To be like a "scholar": A study on the construction of authorial identity of Chinese EFL learners in academic writing: An intertextuality perspective. *Frontiers in Psychology, 14*, 1297557. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1297557
28. Zulhamdani, Z., & Hussin, M. N. bin. (2025). Reconceptualizing Quranic narratives: A study of intertextual approaches in Western academia. *ZAD Al-Mufassirin, 7*(1), 1–27. https://doi.org/10.55759/zam.v7i1.272

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.	البحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	مساهمة الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (30): 30 سبتمبر 2026م
ص: 212-236
تاريخ الاستلام: 2026/09/01 القبول: 2026/09/29
النشر: 2026/09/30

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (30): 30 Sep: 2026
p: 212-236
Copyright License
ISSN: 2707-742X

سياسات إدارة النفايات الصلبة و أثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر [1]

Solid Waste Management Policies and Their Impact on Achieving Environmental Sustainability in Qatar [2]

أ. مضاوي سلطان المريخي
بكالوريوس آداب|| سياسات وتخطيط وتنمية/ البيئة والاستدامة|| قسم الشؤون الدولية||جامعة قطر

Ms. Madhawi Sultan Al-Marriakhi
Bachelor of Arts|| Policies, Planning, and Development/ Environment and Sustainability|| Department of International Affairs|| Qatar University

Email: Bints.910@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0009-7566-6732 ||Mobile: 00974 33253582

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة من (28) عبارة موزعة على أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (100) من المجتمع القطري، إضافة إلى المراجعة النظرية لقرابة (50) مرجعًا ووثيقة، وتم التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS^{v26}). وأظهرت النتائج حصول عموم السياسات والدور على متوسط كلي (4.05 من5) بتقدير (مرتفع) وعلى مستوى المجالات الفرعية جاء توافق السياسات مع رؤية قطر أولا بمتوسط (4.23) وتقدير (مرتفع جدًا)، وحلّ ثانيًا البيئي (4.19) وثالثًا السياسات (3.96)، وأخيرًا التحديات (3.83)؛ وجميعها بتقدير (مرتفع)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل، العمر، الوظيفة)، كما أظهرت النتائج أن سياسات إدارة النفايات الصلبة فسرت 58.7% من التباين في استدامة البيئة (R^2=0.587، R=0.766، p<0.001)، و56.4% في الحد من الآثار البيئية (F=126.82، p<0.001)، و51.9% في تحقيق الأهداف البيئية لرؤية قطر 2030 (R^2=0.519، F=105.65، p<0.001)، مع ارتباط دال للتحديات بفاعلية السياسات (r=0.271، p=0.0064). وتوصي الدراسة بإنشاء منصة ذكية لتتبع النفايات، وربط الحوافز بمؤشرات الأداء البيئي، وتفعيل الشراكات الدائرية؛ بما يعزز قابلية السياسات للقياس والتنفيذ، ويقدم إطارًا تطبيقيًا متكاملًا. وتتمثل الإضافة في دمج البعد التنظيمي والبيئي والتنفيذي ضمن نموذج تفسيري واحد.

الكلمات المفتاحية: إدارة النفايات الصلبة، الاستدامة البيئية، السياسات البيئية، رؤية قطر 2030، الاقتصاد الدائري.

Abstract: The study aimed to assess the current state of Solid Waste Management Policies and Their Impact on Achieving Environmental Sustainability in Qatar. A descriptive-analytical approach was adopted, using a 28-item questionnaire distributed across four domains and administered to a random sample of (100) from community members, complemented by a theoretical review of approximately 50 references and documents. Data were analyzed using SPSS version 26. The findings showed that the overall policies and their role received a mean score of 4.05 out of 5, indicating a high level. Among the subdomains, policy alignment with Qatar National Vision 2030 ranked first, with a mean of 4.23 and a very high level, followed by the environmental domain (4.19), policies (3.96), and challenges (3.83), all at a high level. No statistically significant differences were found at $\alpha \leq 0.05$ in participants' responses by gender, educational qualification, age, or occupation. The findings further indicated that solid waste management policies explained 58.7% of the variance in environmental sustainability (R^2 = 0.587, R = 0.766, p < 0.001), 56.4% of the variance in reducing environmental impacts (F = 126.82, p < 0.001), and 51.9% of the variance in achieving the environmental objectives of Qatar National Vision 2030 (R^2 = 0.519, F = 105.65, p < 0.001), with a statistically significant correlation between challenges and policy effectiveness (r = 0.271, p = 0.0064). The study recommends establishing a smart waste-tracking platform, linking incentives to environmental performance indicators, and activating circular-economy partnerships to enhance the measurability and implementability of policies and provide an integrated applied framework. Its contribution lies in integrating regulatory, environmental, and implementation dimensions within a unified explanatory model.

Keywords: Solid Waste Management, Environmental Sustainability, Environmental Policies, Qatar National Vision 2030, Circular Economy.

[1]-**التوثيق للاقتباس (APA):** المريخي، مضاوي سلطان. (2026). سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(30)، 212-236. https://doi.org/10.56793/pcra221309

[2]-**Citation in APA format:** Al-Marriakhi, M. S. (2026). Solid Waste Management Policies and Their Impact on Achieving Environmental Sustainability in Qatar. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Researches, 3*(30), 212–236. https://doi.org/10.56793/pcra221309

1-المقدمة/Introduction

تكتسب سياسات إدارة النفايات الصلبة أهمية متزايدة في دولة قطر، في ظل سعيها إلى تحقيق الاستدامة البيئية ضمن رؤية قطر2030. ومن ثم، تسعى الدراسة إلى فهم فاعلية السياسات والإجراءات المتبعة في الحد من الآثار البيئية السلبية للنفايات وتعزيز الإدارة المستدامة لها. وتأتي هذه القضية في سياق تحولات سكانية واستهلاكية متسارعة جعلت إدارة النفايات الصلبة من أبرز التحديات التنموية العالمية، لما تتركه من انعكاسات مباشرة على الصحة العامة وجودة الحياة (Aditya et al., 2021; Dai et al., 2022). كما يؤدي ضعف التشريعات واستمرار نمو النفايات دون معالجة كافية إلى تفاقم تغير المناخ واستنزاف الموارد الطبيعية (ملال وزناكي، 2022; المدلل، 2022; Qu et al., 2024)، الأمر الذي يعزز أهمية الانتقال إلى الاقتصاد الدائري بوصفه مدخلًا لحماية النظم البيئية وخفض الانبعاثات (Adsul, 2024; Bhatia et al., 2024). وتؤكد الدراسات أن إعادة تنظيم سلاسل الإمداد وتثمين المخلفات بالتقنيات الخضراء يمكن أن يحولا النفايات إلى موارد ذات قيمة اقتصادية (Alcocer-García et al., 2025; Hamdi et al., 2025; Mungwari et al., 2025)، بينما يدعم دمج التحلل المتقدم والهضم الحيوي كفاءة إدارة النفايات ضمن الاستراتيجيات الوطنية المتكاملة (Akimoto et al., 2025; Monfared et al., 2025; Sinha et al., 2026).

وعربياً، اتجهت معظم الدول إلى تطوير حوكمة النفايات لمواجهة آثار التمدن والتوسع الصناعي، مع التركيز على التسميد والتدوير واسترداد الموارد (Hussein et al., 2022; الزربي وآخرون، 2023; القرالة وآخرون، 2024). غير أن التطبيق لا يزال يواجه قيودًا فنية واقتصادية، منها ضعف البنية التشغيلية ومحدودية منشآت التثمين والمعالجة المتقدمة (أبو قديس والصالح، 2024; مخلوف، 2024; Akimoto et al., 2024; Goh et al., 2025). وفي المقابل، تتجه السياسات الحديثة إلى تعزيز الفرز من المصدر واستخدام التقنيات والذكاء الاصطناعي لرفع كفاءة الجمع والتدوير (المنصور وأكرامي، 2024; Goh et al., 2024; Bandari et al., 2026)، إلى جانب تفعيل المسؤولية الممتدة للمنتج (EPR) لتحفيز المنتجين على تقليل النفايات وضمان إدارتها (إسلام وعلي، 2025; الحوسني، 2025; Ragab et al., 2025). كما يفتح ربط تثمين النفايات بالأمن الغذائي والمائي فرصًا للتنمية والاستثمار منخفض التلوث، خاصة في البيئات الصحراوية والجافة (الصيرفي، 2025; Abedeen et al., 2025; Nascimento et al., 2025; Kavil et al., 2025).

ومحليًا تسعى قطر إلى المواءمة بين النمو الاقتصادي والحماية البيئية، من خلال استعادة المواد وإعادة التدوير ضمن رؤية قطر الوطنية واستراتيجية التنمية الوطنية الثالثة (بنك قطر للتنمية 2024 ,[QDB]). وتمثل إدارة النفايات الصلبة أحد مداخل تحويل التحديات البيئية إلى فرص استثمارية، عبر دعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة والابتكار التكنولوجي (بنك قطر للتنمية 2024; Alherbawi et al., 2024 ,[QDB]). إلا أن وجود التوجهات والمبادرات لا يكفي للحكم على فاعلية السياسة؛ إذ يتطلب تقييمها قياس أثرها الفعلي في خفض الطمر وتعزيز استرداد الموارد والاقتصاد الدائري منخفض الكربون (Alhamami et al., 2026). ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقييم سياسات إدارة النفايات الصلبة في قطر، والكشف عن مدى إسهامها الفعلي في تحقيق الاستدامة البيئية.

1-2-مشكلة البحث (Research Problem)

تتبلور مشكلة الدراسة في الارتفاع المتصاعد في حجم النفايات الكلية وتأثيراته البيئية والاقتصادية المباشرة في دولة قطر، حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى ارتفاع حجم النفايات المتولدة محليًا من 12 مليون طن عام 2013 إلى 16 مليون طن عام 2023 بمعدل نمو سنوي مركب قدره 3% (بنك قطر للتنمية 2024 ,[QDB]). وتتفاقم أبعاد هذه المشكلة في ظل تدني معدلات استعادة وإعادة تدوير مواد حيوية حرجة كالبلاستيك الذي لا يتجاوز تدويره 9%،

والمطاط بنسبة 2%، والنفايات الإلكترونية بنسبة 22% مقارنة بمواد ك الصلب التي تصل نسبة استعادتها إلى 85% (QDB, 2024). وقد أكدت الدراسات الوطنية المعاصرة أن هذا النمط المتسارع لتوليد النفايات يضغط بشكل متزايد على البنية التحتية والمطامر الحضرية، مما يستدعي تقييمًا هندسيًا وبيئيًا متكاملًا لمسارات المعالجة والتدوير (Al-Maaded et al., 2023; Al-Nuaimi et al., 2023). وتبرز الحاجة الميدانية الملحّة للتعامل مع الفجوات التنظيمية والبنيوية المتمثلة في ضرورة تطوير البنية التحتية الذكية، وتسهيل تخصيص الأراضي للمشاريع البيئية، وتفعيل الأطر التشريعية الملزمة لتمكين الشركات الصغيرة والمتوسطة من الاستثمار في قطاع التدوير (QDB, 2024; Al-Kuwari & Al-Ansari, 2024).

وتزداد المشكلة تعقيدًا في ضوء التحديات اللوجستية والفنية المرافقة لمعالجة المكونات العضوية والصناعية للنفايات في البيئة القطرية؛ حيث رصدت الأبحاث القطرية الحديثة كفاءة متباينة في سيناريوهات التحلل الحراري والهضم اللاهوائي للمخلفات الغذائية نتيجة التغيرات المناخية ودرجات الحرارة المرتفعة (Alherbawi et al., 2024; Hassan et al., 2024). كما كشفت دراسات التقييم البيئي والاقتصادي في قطر عن قصور في آليات الفصل الإلزامي من المصدر وضعف التكامل بين مخرجات معالجة النفايات وسلاسل الإمداد الصناعية والبتروكيماوية القائمة (Al-Ghouti et al., 2025; Al-Muraikhi et al., 2025). وبناءً عليه، قررت الباحثة إجراء هذه الدراسة لتعالج هذه الفجوة الحوكمية والتطبيقية عبر التحليل العلمي الشامل لأثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في تحقيق الاستدامة البيئية، وتقديم خريطة طريق استراتيجية تسهم في رفع معدلات التدوير وتقليل الأثر البيئي وتطوير اقتصاد حيوي دائري في دولة قطر (Al-Sada et al., 2026). ومن هنا، تصبح دراسة وتقييم سياسات إدارة النفايات الصلبة في قطر أمرًا ضروريًا؛ لتعزيز ممارسات الإدارة المستدامة والتنمية البيئية وإطار رؤية قطر الوطنية 2030؛ وبما يجيب عن الأسئلة الآتية.

1-3-أسئلة البحث

بناءً على ما سبق، تكمن مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1. ما واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة المطبقة في دولة قطر، وما مدى توافقها مع رؤية قطر 2030؟
2. ما أثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في الحد من الآثار البيئية السلبية للنفايات من وجهة نظر عينة البحث؟
3. ما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق سياسات إدارة النفايات الصلبة في دولة قطر، وكيف يمكن الحد منها؟
4. ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات العينة على عبارات الدراسة تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، نوع الوظيفة)؟

1-4-فرضية البحث: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من 1-كفاءة وفاعلية سياسات إدارة النفايات الصلبة (بأبعادها التنظيمية والتنفيذية) 2-مستوى تحقيق الاستدامة البيئية والحد من الآثار السلبية في دولة قطر" 3-مستوى التحديات الميدانية التي تواجه تطبيق سياسات إدارة النفايات الصلبة وانخفاض فاعليتها في تحقيق الاستدامة البيئية بدولة قطر."

1-5-أهداف البحث

1. التعرف على واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة بقطر ومدى توافقها مع رؤية 2030.
2. قياس أثر سياسات النفايات الصلبة في الحد من الأضرار البيئية من وجهة العينة.

3. تشخيص أبرز تحديات تطبيق سياسات إدارة النفايات الصلبة وسبل التغلب عليها بقطر.
4. كشف مدى وجود فروق إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات العينة وفق المتغيرات الديموغرافية.

1-6-أهمية البحث

- **الأهمية النظرية:**
  - إثراء الأدبيات العربية بإطار مفاهيمي يركم التأصيل النظري للاقتصاد الدائري وحوكمة النفايات.
  - توفير أداة قياس علمية محكمة لتقييم السياسات البيئية بالمنطقة وفق معايير النشر المستدام.
- **الأهمية العملية:**
  - تقديم توصيات مبكرة لـ وزارة البيئة والتغير المناخي لسن تشريعات الفرز الإلزامي ومسؤولية المنتج.
  - تفيد وزارة البلدية نحو تفعيل أنظمة الجمع الذكية اللوجستية وتطوير البنية التحتية للمطامر.
  - إفادة بنك قطر للتنمية بفرص الاستثمار المستدام لتمويل المشاريع الناشئة بالتثمين الحيوي.
  - تزويد وزارة التجارة والصناعة بآليات دمج مخرجات التدوير في سلاسل الإمداد البتروكيماوية القائمة.
  - تعزيز مؤسسات المجتمع المدني والإعلام ببرامج توعوية مبتكرة لرفع الوعي بالفرز المصدري.

1-7-حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها في تحقيق الاستدامة البيئية.
- **الحدود البشرية**: عينة من الممارسين والأكاديميين والمختصين بقطاع البيئة والنفايات والمجتمع.
- **الحدود المكانية**: التطبيق الميداني في نطاق المؤسسات والجهات البيئية والبلدية بدولة قطر.
- **الحدود الزمانية**: تمت الدراسة الميدانية وجمع البيانات خلال العام (2026/2025).

1-8-مصطلحات البحث (النظرية والإجرائية)

- **سياسات إدارة النفايات الصلبة (Solid Waste Management Policies):** وتعرف بأنها: "مجموعة السياسات والإجراءات التنظيمية والفنية التي تهدف إلى جمع النفايات الصلبة ونقلها ومعالجتها والتخلص منها بطرق تقلل من آثارها البيئية والصحية، وتحد من مخاطرها على المجتمع المحلي، مع السعي إلى إعادة التدوير والاستفادة منها اقتصاديًا قدر الإمكان". (الصيرفي، 2025).
  - **إجرائيًا**: "الدرجة الكلية التي يحددها المبحوثون عبر أداة الدراسة للآليات والتنظيمات المطبقة بقطر لمعالجة النفايات الصلبة وتثمينها".
- **الاستدامة البيئية (Environmental Sustainability):** وتعرف بأنها: " قدرة المجتمع على إدارة موارده الطبيعية والأنشطة البشرية، بما يضمن حماية البيئة وتقليل التلوث والحفاظ على التوازن البيئي، مع تلبية احتياجات الجيل الحاضر دون الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، وذلك من خلال سياسات بيئية فعالة وممارسات مستدامة. (ملال، 2022).
  - **إجرائيًا**: "مستوى تحسن المؤشرات البيئية (كخفض الطمر والانبعاثات الكربونية) المقاس استنادًا لدرجات استجابة عينة البحث على مجالات أداة الدراسة".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة المطبقة في دولة قطر، وما مدى توافقها مع رؤية قطر 2030

تكشف الأدبيات القطرية انتقال سياسات إدارة النفايات تدريجيًا من التخلص التقليدي إلى المعالجة والاسترداد والتثمين والاقتصاد الدائري. فقد أكدت أهمية التقنيات الخضراء واسترداد الموارد (Khan & Al-Ghouti, 2021)، وربطت الانتقال إلى النظم منخفضة الكربون بإدارة الموارد والتحول البيئي والاقتصادي (Okonkwo et al., 2021)، كما أثبتت إمكانية دمج التصميم الدائري وإعادة الاستخدام في المشروعات الوطنية الكبرى بما يخفض البصمة المادية والآثار البيئية (Kucukvar et al., 2021). وفي إدارة النفايات الصلبة مباشرة، طُوّر إطار فني-سياسي لتحديد أولويات القرارات المحلية، مؤكدًا أهمية تكامل المعرفة التقنية والقرار العام والبيانات وتنسيق أصحاب المصلحة (Mariyam et al., 2024). كما أظهر تقييم دورة الحياة تفوق المعالجة الحديثة للنفايات العضوية على الردم والتسميد التقليدي في خفض الانبعاثات والآثار البيئية (Aljarrah et al., 2024)، وأكدت دراسات أخرى الإمكانات الاقتصادية والبيئية لتحويل نفايات الأغذية إلى منتجات ذات قيمة مضافة (Alherbawi et al., 2024). وهو ما يشير إلى تحول تدريجي نحو نموذج يركز على تقليل النفايات واسترداد الموارد وإعادة الاستخدام، ضمن تنسيق مؤسسي أكثر تكاملًا.

وتؤكد الدراسات الأحدث أن التقدم التقني لم يواكبه اكتمال مماثل في الجوانب المؤسسية والتنفيذية؛ إذ كشف قطاع النفايات الصلبة عن ضعف التنسيق الرأسي والأفقي، بما يحد من الانتقال الكامل إلى نموذج «صفر نفايات» (Talballa & Gichuru, 2023)، رغم أن استرداد الموارد من النفايات الهيدروكربونية يتيح دمج الإدارة البيئية بالاقتصاد الدائري (Shahbaz et al., 2023). كما يتطلب التحول البيئي أهدافًا واضحة وأطرًا تنفيذية والتزامًا تنظيميًا وشفافية في المتابعة والتقارير (Al-Mohammed & Ouahrani, 2025)، في حين تكشف إدارة النفايات الطبية عن فجوات في الكوادر والمعرفة اللازمة للإدارة المتكاملة (Albeldawi et al., 2025)، وتتأثر مسارات الاستدامة كذلك بتحديات التنويع الاقتصادي والإصلاح المؤسسي (سلطان وسعيد، 2025). وأظهرت الدراسات الأحدث قبولًا مجتمعيًا قويًا لتطوير نظم إدارة النفايات، مقابل ضعف الفرز المنزلي وقيود مالية ومعرفية تحد من انتشار بعض التقنيات (Almarri et al., 2026)، بينما يبرز تثمين النفايات وتحويلها إلى وقود مستدام أو فحم حيوي كفرص داعمة للاقتصاد الدائري وخفض الانبعاثات، بشرط توافر سياسات للاستثمار وبجدوى اقتصادية (Mariyam et al., 2026; Fouladi et al., 2026). وعليه، يبدو توافق سياسات إدارة النفايات مع رؤية قطر 2030 قويًا على مستوى الاتجاهات والأهداف البيئية والاقتصادية، لكنه أكثر تفاوتًا في التنفيذ والتنسيق المؤسسي والوعي المجتمعي والبنية التحتية والتقييم؛ وهو ما يجعل قياس أثر السياسات في الاستدامة البيئية أكثر أهمية من مجرد رصد وجودها وتعدد مبادراتها.

الجدول (1) خلاصة واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة واتساقها مع الاستدامة ورؤية قطر 2030

م	السياسة أو الممارسة	أبرز النتائج والفجوات المرصودة	الاستفادة للنفايات والاستدامة في قطر
1	الإدارة المستدامة للمخلفات والموارد	أكدت فاعلية التقنيات الخضراء واسترداد الموارد في تقليل الأثر البيئي.(Khan & Al-Ghouti, 2021)	تؤسس للانتقال من التخلص إلى المعالجة والاسترداد ضمن منطق الاقتصاد الدائري.
2	التحول إلى اقتصاد منخفض الكربون	أبرزت أهمية الخيارات التقنية والسياساتية للتحول نحو الطاقة النظيفة. (Okonkwo et al., 2021)	تربط إدارة الموارد والنفايات بمسار التحول البيئي والاقتصادي الوطني.
3	التصميم الدائري وإعادة الاستخدام	أظهر التصميم الدائري إمكان خفض الآثار البيئية والمادية بصورة ملموسة. (Kucukvar et al., 2021)	يدعم إدماج مبادئ الاقتصاد الدائري في السياسات والمشروعات الوطنية.

4	نظام إدارة النفايات الصلبة ومركز مسيعيد	وجود تقدم تقني يقابله ضعف في التنسيق، والحاجة إلى صفر نفايات.(Talballa & Gichuru, 2023)	تكشف الدراسة فجوة تنفيذية ومؤسسية مهمة بين الإنجاز التقني والتكامل السياساتي.
5	نفايات النفط والغاز واسترداد الموارد	إمكانية تحويل النفايات الهيدروكربونية إلى طاقة ومنتجات ذات قيمة.(Shahbaz et al., 2023)	تعزز التكامل بين السياسة البيئية والاقتصاد الدائري والقيمة الاقتصادية للنفايات.
6	إطار فني-سياساتي لإدارة النفايات الصلبة	الحاجة إلى تنسيق البحث والسياسات، والبيانات، والشراكات بين القطاعات.(Mariyam et al., 2024)	تمثل أساسًا مباشرًا لتحليل فاعلية السياسة وليس مجرد وجودها.
7	تثمين نفايات الأغذية بالتحلل الحراري	جدوى اقتصادية وبيئية لمعالجة النفايات وتحويلها إلى منتجات حيوية.(Alherbawi et al., 2024)	تؤكد إمكانية تحويل النفايات من عبء بيئي إلى مورد اقتصادي.
8	السياسات البيئية وخفض الكربون	دقة الأهداف، وتنفيذ صارم، وشفافية المتابعة والتقارير (Al-Mohammed & Ouahrani, 2025)	تعزز معيار الاتساق بين السياسة البيئية وأهداف الاستدامة الوطنية.
9	النفايات الطبية والخطرة	فجوات في المعرفة والكوادر والبنية اللازمة لنظام متكامل.(Albeldawi et al., 2025)	كفاءة السياسة لا تعتمد التقنية وحدها، بل تتطلب القدرات المؤسسية والبشرية.
10	إدارة النفايات تحت الأرض بوعي مجتمعي	دعم شعبي قوي مقابل ضعف فرز النفايات المنزلية وقيود مالية ومعرفية.(Almarri et al., 2026)	تكشف الفجوة بين قبول السياسة وبين جاهزية المجتمع والبنية التحتية لتطبيقها.
11	تحويل النفايات إلى وقود طيران مستدام	إمكان تثمين وخفض الكربون مقابل تحديات التكلفة والنطاق والسياسات. (Mariyam et al., 2026)	توسع مفهوم إدارة النفايات من المعالجة إلى إنتاج قيمة اقتصادية وبيئية جديدة.
12	إنتاج الفحم الحيوي من النفايات	جدوى اقتصادية للأنظمة المتوسطة والكبيرة، مع الحاجة للدعم السياساتي (Fouladi et al., 2026)	تدعم توجه السياسة نحو الاستثمار في تثمين النفايات والاقتصاد الدائري.
13	نفايات البناء والتشييد	فجوات تنظيمية ووعي محدود وضغوط التدوير، مع فرص للشراكات.(Bataineh & Pillai, 2026)	توضح استمرار فجوة التنفيذ والحاجة إلى تحديث الأطر التنظيمية والاستثمارية.

يتبين من الجدول (1) أن واقع سياسات إدارة النفايات في قطر لا يعاني من غياب الاتجاه الاستراتيجي نحو الاستدامة، بقدر ما يكشف عن تفاوت في الانتقال من التوجهات والسياسات إلى الممارسة المتكاملة. وتتفق الدراسات على أهمية الاقتصاد الدائري، وتثمين النفايات، واسترداد الموارد، والتقنيات النظيفة، بما ينسجم مع الأبعاد البيئية والاقتصادية لرؤية قطر 2030، إلا أنها تكشف فجوات متكررة في التنسيق المؤسسي، والفرز من المصدر، والوعي المجتمعي، والكوادر المتخصصة، والبيانات، والبنية التحتية، والدعم المالي والتنظيمي. وتكتسب هذه النتيجة أهميتها بالنسبة للدراسة الحالية؛ إذ لا تتمثل الفجوة البحثية في إثبات وجود سياسات لإدارة النفايات، وإنما في تحديد مستوى فاعليتها وأثرها الفعلي في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر، بما ينقل البحث من وصف السياسة إلى اختبار نتائجها ومخرجاتها البيئية. وتدعم الدراسات القطرية الحديثة هذا الاتجاه، ولا سيما ما يتعلق بضعف التنسيق، وفجوة الممارسة المنزلية، والحاجة إلى أطر فنية-سياساتية واستثمارات وتقنيات داعمة.

2-1-2. أثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في الحد من الآثار البيئية السلبية للنفايات

تشير الأدبيات إلى أن الأثر البيئي لسياسات إدارة النفايات يتحدد بمدى انتقالها من الجمع والطمر التقليدي إلى المعالجة والتدوير والاسترداد والتثمين. فقد أظهرت الأدلة أن تثمين النفايات العضوية يقلل أعباء الطمر ويحوّل المخلفات إلى مواد ذات قيمة (Aditya et al., 2021)، وأن التحلل الحراري للنفايات البلاستيكية يتيح استرداد الوقود والمواد ضمن دورة مغلقة (Dai et al., 2022)، بينما يمثل التسميد مسارًا مناسبًا للحد من آثار النفايات العضوية وتغير المناخ في المنطقة العربية (Hussein et al., 2022). وفي المقابل، ترتبط المكونات السامة للنفايات بمخاطر بيئية

وصحية يمكن الحد منها بتقليل النفايات من المصدر والتدوير والتوعية (ملال وزناكي، 2022)، كما يؤدي التخلص غير السليم إلى تلوث التربة والمياه والهواء ومخاطر صحية متزايدة (المدلل، 2022). ويؤكد ضعف الوعي ونقص الحاويات استمرار الممارسات العشوائية وما تسببه من روائح ومخاطر بيئية (الزربي وآخرون، 2023)، في حين تسهم التقنيات الذكية في رفع كفاءة التدوير وخفض الانبعاثات (Goh et al., 2024). كما تتفوق النظم المتكاملة القائمة على الفرز من المصدر، والمسؤولية الممتدة للمنتج، واسترداد الموارد على النظم المعتمدة أساسًا على الطمر (Kaza et al., 2024). ومن ثم، يرتبط الأثر البيئي الإيجابي بتكامل حلقات إدارة النفايات من المنبع إلى المعالجة النهائية، وقدرتها على تحويل النفايات من مصدر للتلوث إلى مورد قابل للاسترداد.

وتدعم الدراسات الأحدث الاتجاه نحو التثمين منخفض الانبعاثات والاقتصاد الدائري؛ إذ يحقق الجمع بين استرداد المواد والتسميد والطمر الصحي المقنن خفضًا أكبر في انبعاثات غازات الدفيئة والتكاليف (AlQaraleh et al., 2024)، بينما تتطلب المسؤولية الممتدة للمنتج بنية قانونية وإدارية داعمة (Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024). كذلك تسهم استراتيجيات «صفر نفايات» وتحويل النفايات إلى طاقة في تقليل الاعتماد على المدافن وتعزيز استرداد الموارد (Almansour & Akrami, 2024). وعلى المستوى العالمي، تؤكد الأدلة أن الهضم اللاهوائي والمصافي الحيوية وتكامل الاقتصاد الدائري يمكن أن تخفض النفايات والانبعاثات وتولد قيمة اقتصادية واجتماعية (Goh et al., 2025; Alcocer-García et al., 2025; Monfared et al., 2025)، كما يوسع دمج المعالجة الحيوية والذكاء الاصطناعي والتصنيع الحيوي إمكانات استرداد الموارد وتقليل البصمة الكربونية (Sinha et al., 2026; Bandari et al., 2026). وعليه، تدعم الأدلة ارتباط كفاءة السياسات وتكامل المعالجة بالحد من الأثر البيئي، غير أن استدامة هذا الأثر تظل مشروطة بقدرة المؤسسات على توسيع التقنيات الناجحة وربطها بالتشريعات والحوافز والمشاركة المجتمعية.

الجدول (2) خلاصة تحليلية لأثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في الحد من الآثار البيئية السلبية

م	التدخل: سياساتي/تقني	الأثر البيئي المرصود (المرجع)	الدلالة بالنسبة للدراسة الحالية
1	تثمين النفايات العضوية	تقليل النفايات المرسلة إلى المدافن و إنتاج مواد ذات قيمة (Aditya et al., 2021) .	يبرز التثمين كبديل بيئي للتخلص التقليدي.
2	التحلل الحراري للبلاستيك	الحد من التلوث واسترداد الوقود والمواد الخام. (Dai et al., 2022)	يدعم التحول نحو المعالجة الدائرية للنفايات.
3	التسميد وإدارة النفايات العضوية	خفض التلوث و آثار تغير المناخ. (حسين وآخرون، 2022)	يبرز أهمية استثمار المكون العضوي المرتفع في النفايات.
4	التشريع والتدوير وتقليل النفايات	الحد من مخاطر المكونات السامة على البيئة والمستهلك. (ملال وزناكي، 2022)	يؤكد أهمية التشريع والوقاية من المصدر.
5	إدارة النفايات البلدية	التخلص التقليدي يلوث التربة والمياه والهواء. (المدلل، 2022)	يوضح التكلفة البيئية لضعف التطبيق.
6	الحاويات والتوعية البلدية	الحد من الإلقاء العشوائي والروائح والمخاطر الصحية. (الزربي وآخرون، 2023)	يبرز البعد السلوكي والخدمي في نجاح السياسة.
7	التدوير والتسميد والطمر الصحي	خفض الانبعاثات والتكاليف وتحسين الاستدامة. (AlQaraleh et al., 2024)	يدعم السياسات المركبة بدلًا من الحل الأحادي.
8	الفرز و EPR واسترداد الموارد	أداء بيئي أفضل من النظم المعتمدة على الطمر. (Kaza et al., 2024)	يقدم أساسًا دوليًا لتكامل أدوات السياسة.
9	الهضم اللاهوائي	خفض حجم النفايات والانبعاثات مقارنة بالطمر. Goh	يدعم توظيف تقنيات التثمين العضوي

		(et al., 2025)	في قطر.
10	الاقتصاد الدائري في إدارة النفايات	خفض البصمة المناخية وتحسين الاستدامة الاقتصادية والاجتماعية. (Monfared et al., 2025)	يربط الأثر البيئي بالتحول المؤسسي والاقتصادي.
11	التثمين الحيوي والذكاء الاصطناعي	رفع الاسترداد وخفض الأثر البيئي. (Sinha et al., 2026)	يفتح مجالًا للسياسات الذكية القائمة على البيانات.

توضح بيانات الجدول (2) أن الحد من الآثار البيئية السلبية للنفايات يرتبط أساسًا بدرجة تكامل السياسة لا بمجرد تحسين عملية الجمع والتخلص. فكلما انتقلت الإدارة من الطمر والحرق والمكبات العشوائية إلى الفرز والتدوير والتسميد واسترداد الطاقة والمواد، انخفضت الضغوط على التربة والمياه والهواء وانبعاثات الكربون. كما تكشف الأدبيات أن التكنولوجيا وحدها لا تكفي؛ إذ تتطلب النتائج البيئية المستدامة تشريعات فاعلة، ومسؤولية ممتدة للمنتج، وبنية تحتية، ووعيًا مجتمعيًا، ونظم بيانات ومتابعة. وتوفر هذه الخلاصة أساسًا لتحليل ما إذا كانت السياسات القطرية المطبقة فعليًا تحقق هذا الانتقال المتكامل أم لا.

2-1-3. تحديات تنفيذ سياسات إدارة النفايات الصلبة في قطر وحلول الحد منها وفقًا لنتائج الدراسات الحديثة

تكشف تكشف الدراسات أن التحدي الرئيس أمام سياسات إدارة النفايات الصلبة لا يكمن في غياب الحلول التقنية، بل في الفجوة بين توافرها وإمكان تنفيذها مؤسسيًا ومجتمعيًا على نطاق واسع. ففي قطر، أظهرت الأدلة ضعف التنسيق الرأسي والأفقي بين الجهات المعنية رغم التطور التقني، واقترحت تبني إطار «صفر نفايات» والتفكير المنظومي المتكامل (Talballa & Gichuru, 2023). كما برزت فجوات الموارد البشرية والمعرفة؛ إذ كشفت دراسة النفايات الطبية عن نقص الكوادر والخبرة اللازمة للإدارة المتكاملة (Albeldawi et al., 2025)، بينما أظهرت دراسة أحدث فجوة بين التأييد المجتمعي لتطوير نظم الإدارة والممارسات المنزلية، خاصة فرز النفايات، إلى جانب القيود المالية ونقص المعرفة بالتقنيات المتقدمة (Almarri et al., 2026). وتتقاطع هذه النتائج مع الدراسات العربية التي تربط تحديات القطاع بالنمو العمراني والسلوك الاستهلاكي ونقص التخطيط والتمويل والمعدات (Ragab et al., 2025)، وبالحاجة إلى توحيد الأطر التنظيمية وتعزيز التعاون في إدارة النفايات الخطرة والتكنولوجية (Kavil et al., 2025). كما تبرز أهمية مؤشرات الأداء البيئية والاقتصادية والاجتماعية لتحويل السياسات إلى نتائج قابلة للقياس (Alhosani, 2025). وعليه، يتسم التحدي القطري بتداخل أبعاده المؤسسية والتنفيذية والسلوكية والتقنية، وليس بمجرد نقص البنية التحتية.

وتؤكد الأدبيات أن الحد من هذه الفجوات يتطلب حزمة مترابطة من التشريعات والحوافز، ومسؤولية المنتج الممتدة، والفرز من المصدر، والشراكات، والتحول الرقمي، وتوسيع مرافق التدوير والتثمين. فقد أكدت الأدلة أن الإصلاح القانوني والإداري شرط لتفعيل مسؤولية المنتج الممتدة (Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024)، وأن دمج التدوير والتسميد والطمر الصحي المقنن يحقق توازنًا بين الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية (AlQaraleh et al., 2024)، بينما يسهم الجمع بين الاقتصاد الدائري وتحويل النفايات إلى طاقة في تقليل الاعتماد على المدافن وتعزيز استرداد الموارد (Almansour & Akrami, 2024). كما ترفع التقنيات الذكية والتثمين الحيوي كفاءة الاسترداد وتخفض الانبعاثات (Goh et al., 2024; Sinha et al., 2026)، في حين يتطلب قطاع البناء تحديث الأطر التنظيمية، والاستثمار في مرافق التدوير، وتعزيز التعاون بين الجهات الفاعلة (Bataineh & Pillai, 2026). ومن ثم، لا تشير التجارب المقارنة إلى حل منفرد قابل للنقل إلى قطر، بل إلى منظومة تجمع الحوكمة والتنسيق، والتشريع والحوافز، والبنية التحتية،

والبيانات والرقمنة، والتثمين الاقتصادي، وتغيير سلوك المنتجين والمستهلكين؛ بما يجعل نجاح السياسة مرهونًا بالانتقال من المبادرات المنفصلة إلى نظام متكامل قابل للتنفيذ والقياس.

الجدول (3) أبرز تحديات تنفيذ سياسات إدارة النفايات والحلول الممكنة

م	مجال التحديات	أبرز مظاهرها	أثرها في التنفيذ	الحلول/ آلية الحد منها
1	مؤسسية	ضعف التنسيق بين الجهات المعنية (Talballa & Gichuru, 2023)	تجزئة جهود إدارة النفايات وإضعاف التكامل.	تبني الحوكمة المشتركة والتفكير المنظومي.
2	تشريعية	ضعف الأطر القانونية والإدارية لتطبيق EPR (Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024)	إبطاء انتقال المسؤولية إلى المنتجين.	تحديث التشريعات وتحديد مسؤوليات المنتج.
3	بنيوية/ اقتصادية	محدودية البنية التحتية للتدوير (Almansour & Akrami, 2024)	استمرار الاعتماد على الطمر.	الاستثمار في مرافق الفرز والتدوير والتثمين.
4	سلوكية	ضعف الوعي والفرز المنزلي (Almarri et al., 2026)	انخفاض كفاءة الاسترداد من المصدر.	التوعية المستمرة والحوافز والفرز الإلزامي التدريجي.
5	بشرية	نقص الكفاءات المتخصصة (Albeldawi et al., 2025)	تعثر الانتقال إلى الإدارة المتكاملة.	التدريب وبناء القدرات والتخصص المهني.
6	مالية/تقنية	القيود المالية ونقص المعرفة التقنية (Almarri et al., 2026)	إبطاء تبني التقنيات المتقدمة.	شراكات وتمويل أخضر وحوافز استثمارية.
7	معلوماتية	نقص البيانات ومؤشرات الأداء	صعوبة قياس النتائج وتحسين السياسات.	قواعد بيانات رقمية ومؤشرات بيئية دورية.
8	تنظيمية	الفجوات التنظيمية في إدارة نفايات البناء (Bataineh & Pillai, 2026)	ضعف إعادة الاستخدام والتدوير.	تحديث الأطر التنظيمية وتوسيع مرافق التدوير.
9	تخطيطية/ تمويلية	ضعف استدامة بعض المبادرات العربية (Ragab et al., 2025)	محدودية الأثر طويل الأجل.	ربط المبادرات بتمويل مستدام ومؤشرات أداء.
10	سياساتية	محدودية التكامل بين التقنية والسياسة	بقاء الابتكار في نطاق التجارب.	إطار فني-سياساتي يربط الابتكار بالتشريع والاستثمار.

يتبين من الجدول (3) أن تحديات تنفيذ سياسات النفايات في قطر تتمحور حول أربعة مجالات مترابطة هي: الحوكمة والتنسيق، والتشريع والتنفيذ، والبنية التحتية والتمويل، والوعي والقدرات البشرية؛ ولا تبدو معالجة أي منها منفردة كافية لتحقيق التحول المستدام، إذ تحتاج التقنية إلى تشريع، والتشريع إلى مؤسسات قادرة على التنفيذ، والبنية التحتية إلى استخدام مجتمعي واعٍ، فيما يتطلب ذلك كله بيانات ومؤشرات لقياس النتائج. وبالنظر إلى المجالات الثلاثة كوحدة نظرية متكاملة، كما تكشف الأدبيات مسارًا متدرجًا يتمثل في وجود توجه سياساتي قطري متوافق في جوهره مع الاستدامة ورؤية قطر 2030، انعكس في أثر بيئي إيجابي من خلال التحول نحو الفرز والتدوير والتثمين والاسترداد، مع استمرار فجوات تنفيذية ومؤسسية وسلوكية تحد من تعظيم هذا الأثر. ومن هنا تبرز قيمة الخبرة المقارنة لا لاستنساخ نماذج خارجية، وإنما لتحديد حزمة حلول قابلة للتكييف مع السياق القطري، بما يدعم الانتقال من إدارة المخلفات إلى إدارة الموارد؛ كما تتحدد الفجوة البحثية في الحاجة إلى تجاوز وصف السياسات والتقنيات والمبادرات إلى قياس فاعلية سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها الفعلي في تحقيق الاستدامة البيئية في دولة قطر، بما يمنح الدراسة الحالية موقعًا تكميليًا واضحًا داخل الأدبيات السابقة.

2-2-الدراسات السابقة

2-2-1-و اقع سياسات إدارة النفايات الصلبة وتو افقها مع رؤية قطر2030

تناولت الأدبيات القطرية واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة وأطر التخطيط الاستراتيجي؛ حيث رصد (Talballa & Gichuru, 2023) تطور القطاع والإنجازات التكنولوجية كمجمع مسيعيد مع كشف ضعف التنسيق الهيكلي بين الشركاء. وبيّن (مريم وآخرون، 2024) متطلبات تطوير إطار عمل موضوعي لتوجيه القرارات المحلية وصياغة سياسات تكاملية، بينما أثبت (سلطان وسعيد، 2025) وجود تحديات تنموية تعيق تنويع الموارد والتكامل المؤسسي ضمن مسارات رؤية قطر 2030. وعلى المستوى العربي، رصدت دراسة (ملال وزناكي، 2022) دور النصوص التشريعية في فرض سياسات التدوير، وأكدت دراسة (أبو قديس والصالح، Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024) أن الأطر القانونية والإدارية تمثل الوزن الترجيحي الأعلى (0.47) لتطبيق أنظمة المسؤولية الممتدة للمنتج (EPR). وطالبت دراسة (Almansour & Akrami, 2024) بسد الفجوات التشريعية، بينما أوضحت دراسة (رجب وآخرون، Ragab et al., 2025) أن ارتفاع نسبة المكون العضوي (50%-65%) يتطلب صياغة أطر تدمج القطاع غير الرسمي، وهو ما يتكامل مع ما قدمته دراسة (الحمامي وآخرون، Alhamami et al., 2026) حول الأطر الوطنية لاستخدام المواد الحيوية في المباني الخضراء. ورغم تناول هذه الأدبيات الوطنية والعربية للأطر التشريعية، إلا أنها اقتصرت على الوصف التحليلي دون تقييم مدى ملاءمتها الميدانية وتوافقها التنفيذي مع رؤية قطر 2030؛ وهو ما تعالجه الدراسة الحالية بالوقوف الميداني على واقع السياسات عبر استطلاع آراء (100) مفردة بدولة قطر.

وعالميًا؛ قدم (Aditya et al., 2021) آلية تحويل قشور البيض لكربونات كالسيوم قابلة للامتصاص الحيوي للاستخدام الطبي بكلفة زهدية، واستعرض (Dai et al., 2022) التحلل الحراري المحفز لتفكيك البلاستيك إلى نافثا لإنتاج بلاستيك نقي مغلق الدورة. وأثبت (Qu et al., 2024) كفاءة ثاني أكسيد الكربون فوق الحرج في استخلاص مركبات حيوية من النفايات الغابية، فيما استعرض (Adsul, 2024) تقنيات استرداد وتثبيت الإنزيمات للتقليل من كلفة التكرير الحيوي. وطبّق (Akimoto et al., 2024) معالجة حرارية مائية للهيدروليزات للتخمير المستمر بإنتاج 414 لترًا ميثان/كجم، بينما اختبر (Akimoto et al., 2025) الهضم المشترك لحمأة الصرف الصحي مع حمض اللاكتيك بكفاءة تحويل 98.9%. واستخلص (Abedeen et al., 2025) من النفايات الطبية البلاستيكية زيتًا وفحمًا بقيمة حرارية عالية (megajoules/kg 44–42)، وشاركه (Hamdi et al., 2025) باستخلاص كولاجين طبي من قشور الأسماك بالمذيبات العميقة خلال 20 دقيقة.

2-2-2-أثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر:

تناولت الأدبيات القطرية المخرجات البيئية والتطبيقية لتقنيات المعالجة والاسترداد؛ حيث بيّن (كوتشوكفار وآخرون، Kucukvar et al., 2021) دور التصميم الدائري في خفض الأثر البيئي بنسبة 60% باستاد (974)، وأكد (خان والغوطي، Khan & Al-Ghouti, 2021) دور تقنيات التصريف السائل الصفري (ZLD) في الحد من التلوث البحري، واستكمل (أوكونكو وآخرون، Okonkwo et al., 2021) ذلك باقتراح الأمونيا الزرقاء والهيدروجين كبدائل للتحول منخفض الكربون. وكشف (شهباز وآخرون، Shahbaz et al., 2023) عن فاعلية تقنيات معالجة النفايات الهيدروكربونية، وأثبت (الجراح وآخرون، Aljarrah et al., 2024) تفوق التسميد الميكانيكي الحراري (EP-50) في خفض الانبعاثات الكربونية. وطوّر (الهرباوي وآخرون، Alherbawi et al., 2024) محاكاة لـ 14 سيناريو تحلل حراري لنفايات غذائية بعائد استثماري 29%، بينما أكد (فولادي وآخرون، Fouladi et al., 2026) الجدوى البيئية للتحلل الحراري

وإنتاج الفحم الحيوي، ودعم (مريم وآخرون، Mariyam et al., 2026) الجدوى البيئية لتحويل النفايات الصلبة لوقود طيران مستدام (SAF). وعربيًا، بيّنت دراسة (حسين وآخرون، Hussein et al., 2022) أن التوسع في السماد العضوي يقلل مخاطر المناخ، وأكدت دراسة (القرالة وآخرون، AlQaraleh et al., 2024) أن دمج تدوير المواد والتسميد يخفض الغازات الدفيئة. وأثبتت دراسة (إسلام وعلي، Islam & Ali, 2025) أن إدارة النفايات الإلكترونية تحمي البيئة من طمر 85% من المخلفات الخطرة، وتكاملت معها دراستا (الحوسني، Alhosani, 2025) بابتكار مقياس (SIWM-SRIS) لقياس الأثر البيئي للنفايات الصناعية، و(Kavil et al., 2025) في تقليل الملوثات العضوية الثابتة (POPs)، إلى جانب دراسة (الصيرفي، 2025) في اعتماد تقنيات GIS للحد من أضرار المكبات. ورغم كشف هذه الأدبيات عن الآثار البيئية الإيجابية للتطبيقات التقنية، إلا أنها ركزت على النمذجة المخبرية والقياسات الرقمية دون قياس انعكاس السياسات على السلوك المستدام والأثر البيئي المباشر ميدانيًا؛ وهو ما تحققه الدراسة الحالية.

وعالمياً؛ قدم (Goh et al., 2024) نموذجًا لدمج تقنيات الثورة الصناعية الخامسة (IR5.0) والذكاء الاصطناعي فرفع التدوير بنسبة 20–30%، بينما أثبت (Goh et al., 2025) تفوق الهضم اللاهوائي لنفايات المطاعم بتخفيض الانبعاثات بمقدار 0.8 كجم CO_2/كجم نفايات. واختبر (Nascimento et al., 2025) استبدال الإسمنت بنفايات الجبس في طوب التربة فحصل على مقاومة ضغط (26.7 ميجاباسكال) عند استبدال 10%.

2-2-3-تحديات تنفيذ سياسات إدارة النفايات الصلبة في قطروتجارب الحلول الممكنة لها:

شخصت الأدبيات القطرية المعوقات الهيكلية والتنفيذية؛ حيث أشار (البلداوي وآخرون، Albeldawi et al., 2025) إلى تحديات زيادة النفايات الطبية وتأخر المعالجة غير الحرارية، وبيّن (آل محمد ووعراني، 2025) أن كبح خفض الكربون بالمباني يعود للتبعية الهيدروكربونية والتحديات التنظيمية. وكشف (المري وآخرون، Almarri et al., 2026) عن قيود مالية وفجوة في الوعي البيئي تعيق التوسع في الأنظمة التحت أرضية بالدوحة، فيما حدد (Bataineh & Pillai, 2026) عدم الكفاءة الهيكلية والضغط على بنية تدوير نفايات البناء. وعربيًا، كشفت دراسة (المدلل، 2022) عن تحديات النمو السكاني وضعف الأطر التنفيذية المحلية، وأبرزت دراسة (الزربي وآخرون، 2023؛ Al-Zarbi et al., 2023) تحديات ضعف الوعي والرمي العشوائي بنسبة (69.7%)، فيما أوضحت دراسة (مخلوف، 2024) المخاطر البيئية للتحديات التشغيلية للمكبات. ورغم هذا التشخيص للتحديات القطاعية والعشوائية، إلا أنها تفتقر لرؤية مسحية شاملة تقيم التحديات والحلول عبر الشركاء كافة؛ وهو ما تجسده الدراسة الحالية بالوقوف الميداني واقتراح الحلول لدى عينة متكاملة تضم (100) مفردة بقطر.

وعالميًا؛ أثبت (Bhatia et al., 2024) إمكانية التخمير الميكروبي للزيوت المستعملة لإنتاج البوليمرات الحيوية PHAs، وأكد (Kaza et al., 2024) أن ربط الفرز من المصدر بالمسؤولية الممتدة للمنتج (EPR) يتفوق مستقبليًا على خيارات الطمر. وطرح (Alcocer-García et al., 2025) منهجية التصميم الموديولي المرن للمصافي الحيوية المتقدمة للتغلب على التحديات اللوجستية، وبيّن (Monfared et al., 2025) ارتباط إدارة النفايات بتحقيق الأهداف الأممية (11 و12 و13) لخلق فرص عمل خضراء. وأظهر (Mungwari et al., 2025) التفوق البيئي لتقنيات الاستخلاص الخضراء القائمة على النانو، في حين طور (Bandari et al., 2026) إطارًا من 20 مؤشرًا لقياس التصنيع الحيوي الزراعي بيئيًا وإشراكها في تقليل البصمتين الكربونية والمائية، وأظهر (Sinha et al., 2026) أن إدماج الذكاء الاصطناعي لنفايات الأغذية يرفع استرداد الموارد بنسبة 16–112%.

2-2-4-التعليق على الدراسات السابقة

تتقاطع الدراسة الحالية مع الأدبيات العالمية والإقليمية في التأكيد على التحول نحو الاقتصاد الدائري وتثمين النفايات؛ إذ تتفق مع توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنيات الثورة الصناعية الخامسة في إدارة النفايات البلدية (Kaza et al., 2024; Sinha et al., 2026; Goh et al., 2024; Alherbawi et al., 2024)، ومع استخدام الهضم اللاهوائي والتحلل الحراري لاستعادة الموارد والبوليمرات (Akimoto et al., 2025; Dai et al., 2022; Bhatia et al., 2024)، فضلًا عن الاستخلاص الأخضر للمركبات الحيوية وتطبيقاته المستدامة (Mungwari et al., 2025; Hamdi et al., 2025). غير أن معظم هذه الدراسات ركز على خامات محددة أو نماذج تقنية في بيئات جغرافية متباينة، بينما تتجاوز الدراسة الحالية المعالجة التقنية الجزئية إلى بناء إطار استراتيجي وحوكمي يربط الممارسات الميدانية بالسياسات الوطنية لإدارة النفايات والاقتصاد الدائري في قطر والمنطقة العربية.

واستفادت الدراسة من دراسات التقييم التقني والبيئي في تحديد مؤشرات الاستدامة ومجالات البحث (Bandari et al., 2026; Goh et al., 2025)، ومن النمذجة الموديولية للمصافي الحيوية ومعايير استبدال المواد في البناء المستدام لتقدير الجدوى التشغيلية والاقتصادية (Alcocer-García et al., 2025; Nascimento et al., 2025). كما دعمت نتائج المعالجة الحرارية المائية والتحلل الحراري المتقدم ترشيد المسارات التقنية (Akimoto et al., 2024; Abedeen et al., 2025)، في حين أسهمت آليات خفض تكلفة الإنزيمات في تعزيز البعد الاقتصادي للتثمين (Adsul, 2024). وتتمثل الفجوة في غياب النظم التي تدمج هذه الحلول بالتشريعات الوطنية، ومنها المسؤولية الممتدة للمنتج (EPR)، مع محدودية النماذج التي تربط خصائص النفايات المحلية بالجدوى الاقتصادية والبيئية لتثمينها صناعيًا.

وتتجسد أصالة الدراسة في الانتقال من خيارات الطمر والحلول التقليدية إلى نموذج صناعي ومؤسسي مستدام (Monfared et al., 2025; Kaza et al., 2024)، من خلال توظيف تقنيات استخلاص المركبات عالية القيمة والاستفادة من الكربون والتخمير في بناء خريطة طريق تتوافق مع رؤية قطر الوطنية 2030 والتوجهات الإقليمية (Qu et al., 2024; Alherbawi et al., 2024; Aditya et al., 2021; Bhatia et al., 2024). كما تجمع بين التشغيل البيني للأنظمة الذكية (Goh et al., 2024)، والحوكمة البيئية، وكفاءة الاستثمار، وسلاسل الإمداد المترابطة (Sinha et al., 2026)، بما يعزز فرص تحقيق التنمية المستدامة وبناء اقتصاد حيوي دائري منخفض الانبعاثات في البيئة العربية.

3-منهجية البحث وإجراءاته

3-1-منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة المشكلة وأهدافها؛ لتقييم واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة في قطر وتحليل أبعادها البيئية والتنظيمية، ومستوى إسهامها في تحقيق الاستدامة البيئية.

3-2-مجتمع البحث

تكوّن مجتمع الدراسة من أفراد المجتمع في دولة قطر بوصفها النطاق الجغرافي للدراسة، لارتباط موضوعها بالسياسات الوطنية لإدارة النفايات الصلبة وآثارها البيئية والمجتمعية. وراعت الدراسة تنوع الخصائص السكانية والمهنية والتعليمية للمستجيبين بما يدعم الحصول على تصورات متعددة حول موضوع البحث.

3-3-عينة البحث

استهدفت الدراسة في الأصل (200) مشاركًا، ووزعت الاستبانة إلكترونيًا باستخدام منصة Google Forms، إلا أن المكتملة والقابلة للتحليل بلغ (100) استجابة، وشكلت عينة الدراسة النهائية. وقد تأثر معدل الاستجابة بظروف ميدانية وأمنية إقليمية خلال فترة جمع البيانات، الأمر الذي استدعى إعادة نشر الاستبانة أكثر من مرة.

3-3-1-الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية أفراد العينة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الوظيفة)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	49	%49.0	العمر	30سنة فأقل	32	%32.0
	أنثى	51	%51.0		31 – 50سنة	43	%43.0
	الإجمالي	100	%100.0		51 سنة فأكثر	25	%25.0
المؤهل العلمي	ثانوي فأقل	13	%13.0	الوظيفة	موظف حكومي	53	%53.0
	بكالوريوس (جامعي)	69	%69.0		قطاع خاص وعمل حر	19	%19.0
	دراسات عليا	18	%18.0		طالب وأخرى	28	%28.0
	الإجمالي	100	%100.0		الإجمالي	100	%100.0

تشير بيانات الجدول (4) إلى تقارب واضح في التمثيل حسب النوع الاجتماعي، إذ بلغت نسبة الذكور 49% مقابل 51% للإناث، بما يوفر توازنًا نسبيًا في تمثيل الجنسين. كما أظهر التوزيع العمري حضورًا لجميع الفئات، مع ارتفاع نسبي للفئة 31–50 سنة (43%)، في حين بلغت نسبة من هم 30 فأقل 32%، ومن هم 51 فأكثر 25%. ومن حيث المؤهل والوظيفة، غلب على العينة حملة البكالوريوس والدراسات العليا (87% معًا)، كما شكل الموظفون الحكوميون 53%، بما يشير إلى تنوع مقبول في الخلفية التعليمية والمهنية للمستجيبين.

4-3-أداة البحث

استُخدمت الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات الميدانية، واستند إعدادها إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع إدارة النفايات الصلبة والاستدامة البيئية. وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (35) عبارة موزعة على أربعة مجالات

4-3-1-صدق الأداة

أ **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** للتأكد من الصدق الظاهري عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة محكمين متخصصين في الإدارة والتخطيط البيئي، بغية التحقق من سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات، وارتباطها بالمجال، وشمولها لأبعاد الموضوع. وتم الاستفادة من ملاحظاتهم؛ حيث تم اقتراح دمج (4) عبارات، وحذف (ثلاث) مع تعديل صياغة (10)، وتكونت في صورتها النهائية من (28) عبارة بواقع سبع عبارات لكل مجال.

ب **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من اتساق الأداة، طُبقت على عينة استطلاعية قوامها (20) مفردة،-من خارج العينة- وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة بمجالها وبالأداة ككل، وكما يبينها الجدول (5).

الجدول (5) معامِلات ارتباط بيرسون لكل عبارة بمجالها وبالدرجة الكلية للاستبانة

	المجال الأول: واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة		المجال الثاني: الأثر البيئي لسياسات إدارة النفايات		الثالث: توافق السياسات مع رؤية قطر2030		الرابع: التحديات التي تواجه تنفيذ السياسات	
الرقم	بالمجال	بالأداة	بالمجال	بالأداة	بالمجال	بالأداة	بالمجال	بالأداة

1	0.836**	0.746**	0.674**	0.568**	0.730**	0.688**	0.529**	0.422**
2	0.802**	0.693**	0.740**	0.674**	0.813**	0.730**	0.678**	0.181*
3	0.704**	0.560**	0.808**	0.720**	0.836**	0.767**	0.763**	0.243*
4	0.904**	0.776**	0.826**	0.673**	0.824**	0.682**	0.708**	0.369**
5	0.890**	0.799**	0.869**	0.773**	0.855**	0.765**	0.615**	0.471**
6	0.792**	0.686**	0.767**	0.650**	0.763**	0.710**	0.601**	0.388**
7	0.795**	0.807**	0.790**	0.742**	0.759**	0.623**	0.706**	0.358**

(**)دال عند مستوى0.01 ، (*) دال عند مستوى0.05.

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ارتباط العبارات بمجالاتها تراوحت بين 0.529 و0.904، في حين تراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية بين 0.181 و0.807، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستويي 0.01 و0.05 وفق ما هو موضح في الجدول. وتؤكد هذه النتائج وجود ارتباطات موجبة ودالة بين العبارات ومجالاتها، بما يدعم سلامة الاتساق الداخلي للأداة وصلاحيتها للتحليل الإحصائي.

3-4-2- الارتباط البيني بين المجالات والأداة ككل:

الجدول (6) معامِلات ارتباط بيرسون المتبادلة بين مجالات الدراسة

المجال	و اقع السياسات	الأثر البيئي	رؤية2030	التحديات	الدرجة الكلية
الأول: و اقع السياسات	1.000	0.751**	0.720**	0.271**	0.883**
الثاني: الأثر البيئي	0.751**	1.000	0.844**	0.178	0.877**
الثالث: التو افق مع رؤية2030	0.720**	0.844**	1.000	0.265**	0.890**
الر ابع: التحديات	0.271**	0.178	0.265**	1.000	0.519**
الدرجة الكلية للأداة	0.883**	0.877**	0.890**	0.519**	1.000

تظهر نتائج الجدول (6)، ارتباطات موجبة ودالة؛ تراوحت ما بين 0.178 و0.844، في حين تراوحت ارتباطات المجالات بالكلية بين 0.519 و0.890. كما يُلاحظ الارتباط المرتفع بين مجالي: الأثر البيئي والتوافق مع رؤية قطر 2030 (r=0.844)، وبين واقع السياسات والدرجة الكلية (r=0.883) والتوافق مع رؤية2030 والكلية (r=0.890)، وهو ما يؤكد ترابط المجالات.

3-4-3-ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات الأداة، استُخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمجالات والكلي، وكما يبين الجدول (7).

الجدول (7) نتائج اختبار معاملات ألفا كرونباخ للمجالات وللأداة ككل

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا	تقدير الثبات
الأول: و اقع سياسات إدارة النفايات الصلبة	7	0.918	ممتاز
الثاني: الأثر البيئي لسياسات إدارة النفايات الصلبة	7	0.894	ممتاز
الثالث: تو افق سياسات إدارة النفايات مع رؤية قطر2030	7	0.904	ممتاز
الر ابع: تحديات تنفيذ سياسات إدارة النفايات	7	0.777	جيد جدًا
الاستبانة ككل	28	0.936	ممتاز

تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين 0.777 و0.918، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للأداة 0.936. وتدل هذه القيم على مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي، إذ تجاوزت جميعها القيمة المرجعية المعتمدة في الدراسة (0.70)، وعليه، تتمتع الأداة بدرجة مناسبة من الثبات تسمح بالاعتماد على نتائجها في التحليل والاستدلال الإحصائي

3-5-الوزن المعياري/ المحك المعتمد في البحث

ولتحديد المحك المعتمد في البحث، اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي وتم تحديد طول الخلايا بحساب المدى بين أعلى قيمة وأقل قيمة (5 – 1 = 4)، ثم تقسيم الناتج على فئات المقياس الخمس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة تدريجيًا إلى أقل قيمة في المقياس؛ لتحديد حدود كل فئة. وكما يبينها الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) مديات المتوسطات الحسابية والتقديرات اللفظة المعتمدة في تفسير الأثر/ التحديات

البيانات عند الإدخال للتحليل	مديات المتوسطات الحسابية	تقدير حجم الأثر/ التحديات
1	1.00-1.80	منخفض جدًا
2	1.81-2.60	منخفض
3	2.61-3.40	متوسط
4	3.41-4.20	مرتفع
5	4.21-5.00	مرتفع جدًا

3-6-المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS^{v26}) لغايات إجراء التحليل الإحصائي للبيانات الكمية التي تم جمعها من أفراد العينة باستخدام أداة الدراسة. وتم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزع أفراد العينة وفق خصائصهم الديموغرافية.
- حساب معاملات ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنائي للأداة.
- حساب معاملات كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- اختبار تي تست (T-test) لفحص الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.
- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفروق تبعا للمتغيرات (المؤهل العلمي، العمر، الوظيفة).
- تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لفحص أثر السياسات في تحقيق الاستدامة البيئية.

4-نتائج البحث

4-1-نتائج الإجابة عن السؤال الأول: " ما واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة المطبقة في دولة قطر، وما مدى توافقها مع رؤية قطر 2030؟".

4-1-1-و اقع سياسات إدارة النفايات الصلبة المطبقة في دولة قطر:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على عبارات و اقع السياسات إدارة النفايات الصلبة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقييم
3	توفر البلديات حاويات مناسبة لجمع النفايات في المناطق السكنية.	4.36	0.93	1	مرتفع جدًا
7	تعكس السياسات الحالية اهتمام الدولة بإدارة النفايات الصلبة.	4.13	0.85	2	مرتفع
2	تطبق الجهات المعنية برامج منظمة لجمع النفايات الصلبة.	3.99	0.90	3	مرتفع
6	تدعم المؤسسات الحكومية تطبيق نظم حديثة لإدارة النفايات.	3.87	0.97	4	مرتفع
5	تتابع الجهات المختصة تنفيذ سياسات إدارة النفايات بانتظام.	3.85	0.97	5	مرتفع
1	توضح الجهات المختصة سياسات إدارة النفايات الصلبة للمجتمع.	3.80	1.02	6	مرتفع
4	تنظم الجهات الحكومية حملات توعوية حول إدارة النفايات.	3.69	1.11	7	مرتفع

	المتوسط العام لمجال السياسات	3.96	0.79	مرتفع

تكشف النتائج أن واقع سياسات إدارة النفايات الصلبة جاء بمستوى مرتفع (3.96)، مع تميز واضح في توافر حاويات الجمع (4.36)، مقابل انخفاض في حملات التوعية (3.69) وتوضيح السياسات للمجتمع (3.80). ويشير ذلك إلى أن البنية التشغيلية لجمع النفايات تبدو أكثر حضورًا من الاتصال المجتمعي والتوعية، بما يكشف عن فجوة نسبية بين التنفيذ الخدمي والتفاعل المجتمعي. كما يعزز الانحراف المعياري (0.79) اتساقًا مقبولًا في اتجاهات المستجيبين.

4-1-2-مدى تو افق سياسات إدارة النفايات الصلبة المطبقة مع رؤية قطر 2030.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على عبارات مجال تو افق السياسات مع رؤية قطر 2030)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقييم
1	تدعم سياسات إدارة النفايات تحقيق أهداف الاستدامة البيئية.	4.38	0.69	1	مرتفع جدًا
4	تسهم برامج إعادة التدوير في تحقيق رؤية قطر 2030.	4.34	0.74	2	مرتفع جدًا
2	تعزز البرامج البيئية التوجه نحو التنمية المستدامة.	4.26	0.77	3	مرتفع جدًا
7	تساعد سياسات إدارة النفايات في تحقيق مستقبل بيئي مستدام.	4.24	0.82	4	مرتفع جدًا
3	تشجع السياسات البيئية على الاستخدام الرشيد للموارد.	4.19	0.80	5	مرتفع
6	تعزز السياسات البيئية مشاركة المجتمع في حماية البيئة.	4.14	0.85	6	مرتفع
5	تدعم الخطط الحكومية تطوير نظم مستدامة لإدارة النفايات.	4.09	0.93	7	مرتفع
	المتوسط العام لمجال التو افق مع رؤية قطر 2030	4.23	0.64	مرتفع جدًا	

توضح نتائج الجدول (10) توافق سياسات إدارة النفايات مع رؤية قطر 2030، بمتوسط كلي 4.23، وجاء دعم أهداف الاستدامة البيئية في الصدارة (4.38)، يليه دور إعادة التدوير (4.34). وأخيرًا جاءت خطط تطوير نظم مستدامة لإدارة النفايات (4.09)، وهو ما قد يشير إلى أن الإدراك المجتمعي للاتساق الاستراتيجي يفوق تقييم بعض أدوات التنفيذ المؤسسي. وتؤكد قيمة الانحراف الكلي (0.64) درجة مرتفعة من تقارب الاستجابات.

4-2-نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما أثر سياسات إدارة النفايات الصلبة في الحد من الآثار البيئية السلبية للنفايات من وجهة نظر عينة البحث؟"

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على عبارات مجال الأثر البيئي مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقييم
1	تسهم سياسات إدارة النفايات في تقليل التلوث البيئي.	4.49	0.59	1	مرتفع جدًا
2	تدعم السياسات الحالية إعادة التدوير وتقليل النفايات.	4.29	0.77	2	مرتفع جدًا
7	تدعم السياسات البيئية تحقيق الاستدامة البيئية في الدولة.	4.26	0.76	3	مرتفع جدًا
4	تحسن سياسات إدارة النفايات جودة البيئة في المناطق السكنية.	4.25	0.88	4	مرتفع جدًا
6	تقلل الإجراءات الحالية من الآثار الصحية للنفايات.	4.06	0.83	5	مرتفع
3	تشجع الجهات المختصة المجتمع على تقليل إنتاج النفايات.	4.00	0.92	6	مرتفع
5	تعزز برامج إدارة النفايات الوعي البيئي لدى المجتمع.	4.00	1.02	7	مرتفع
	المتوسط العام لمجال الأثر البيئي	4.19	0.65	مرتفع	

يظهر الأثر البيئي لسياسات إدارة النفايات بمستوى مرتفع وبمتوسط (4.19)، وكانت المساهمة في تقليل التلوث هي الأعلى (4.49)، بما يعكس إدراكًا قويًا للأثر البيئي المباشر للسياسات. غير أن انخفاض المتوسط النسبي لبُعدي تشجيع المجتمع على تقليل إنتاج النفايات وتعزيز الوعي البيئي (4.00 لكل منهما) يشير إلى أن الآثار التشغيلية

للسياسات أكثر وضوحًا من آثارها السلوكية والوقائية. كما يعكس الانحراف (0.65) تقاربًا نسبيًا في تقديرات أفراد العينة.

4-3-نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "ما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق سياسات إدارة النفايات الصلبة في دولة قطر، وكيف يمكن الحد منها؟

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات مجال تحديات التنفيذ مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقييم
6	يعيق ضعف المشاركة المجتمعية نجاح سياسات إدارة النفايات.	4.02	0.88	1	مرتفع
4	تقلل محدودية برامج إعادة التدوير من كفاءة الإدارة البيئية.	3.97	0.82	2	مرتفع
3	يحد ضعف الوعي المجتمعي من فاعلية إدارة النفايات.	3.94	1.01	3	مرتفع
7	تحد بعض التحديات التنظيمية من فاعلية تطبيق السياسات البيئية.	3.89	0.87	4	مرتفع
1	تواجه الجهات المختصة صعوبات في تطبيق سياسات إدارة النفايات.	3.70	0.94	5	مرتفع
5	تؤثر زيادة النفايات الناتجة عن الاستهلاك على كفاءة الإدارة.	3.70	0.98	6	مرتفع
2	تعاني بعض المناطق من نقص خدمات جمع النفايات.	3.58	1.13	7	مرتفع
	المتوسط العام لمجال التحديات	3.83	0.62	مرتفع	

تكشف النتائج أن تحديات تنفيذ سياسات إدارة النفايات بمستوى مرتفع (3.83)، وأبرزها محدودية مشاركة المجتمع (4.02)، ثم محدودية برامج إعادة التدوير (3.97) وضعف الوعي المجتمعي (3.94). وتوحي بأن التحديات لا تنحصر في القدرة التشغيلية للجهات المختصة، بل تمتد إلى البعد السلوكي والمجتمعي والبنية الداعمة لإعادة التدوير.

4-4-نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: "ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات العينة على عبارات الدراسة تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، نوع الوظيفة)؟

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

ولفحص أثر متغير النوع تم استخدام اختبار' ت T-Test' للعينات المستقلة والنتائج يبينها الجدول (13)

الجدول :(13) نتائج اختبار' ت T-Test 'الفحص الفروق بين تقديرات العينة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)

المجال	الذكور (49)		الإناث(51)		قيمةt	df	الدلالة	التفسير
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
و اقع السياسات	3.87	0.85	4.04	0.73	-1.077	98	0.284	غير دال
الأثر البيئي	4.10	0.67	4.28	0.62	-1.418	98	0.159	غير دال
رؤية قطر2030	4.15	0.62	4.32	0.66	-1.314	98	0.192	غير دال
التحديات	3.86	0.52	3.80	0.71	0.542	98	0.589	غير دال
الاستبانة ككل	3.99	0.55	4.11	0.53	-1.051	98	0.296	غير دال

تكشف النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من مجالات الدراسة أو الدرجة الكلية، إذ تراوحت قيم الدلالة بين 0.159 و0.589، وجميعها أكبر من (0.05). وتعكس تقارب التقديرات بين الجنسين بشأن واقع السياسات وآثارها والتوافق مع رؤية قطر 2030 والتحديات. ومع ذلك، ينبغي تفسير هذه النتيجة باعتبارها عدم وجود دليل إحصائي على الفروق في العينة، لا باعتبارها إثباتًا لتماثل الوعي البيئي بين الجنسين على نحو عام.

4-4-2-فحص أثر متغير المؤهل العلمي:

ولفحص أثر متغير المؤهل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والنتائج في الجدول (14)

الجدول (14)نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين فئات العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	ثانوي فأقل (13)		بكالوريوس (69)		دراسات عليا(18)		قيمة	الدلالة	التفسير
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	F	(Sig)	
و اقع السياسات	4.15	0.75	3.95	0.81	3.83	0.76	0.647	0.526	غير دال
الأثر البيئي	4.41	0.48	4.21	0.64	3.98	0.75	1.744	0.180	غير دال
رؤية قطر2030	4.59	0.36	4.18	0.67	4.19	0.63	2.418	0.094	غير دال
التحديات	4.19	0.56	3.78	0.64	3.75	0.52	2.560	0.083	غير دال
الاستبانة ككل	4.34	0.42	4.03	0.56	3.94	0.51	2.308	0.105	غير دال

توضح نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للمؤهل في جميع المجالات؛ حيث تراوحت قيم الدلالة بين 0.083 و0.526. وعلى الرغم من ظهور فروق وصفية في المتوسطات، ولا سيما في التوافق مع رؤية قطر 2030 والتحديات، فإنها بقيت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتؤكد النتيجة بأن الاختلاف في المستوى التعليمي لم يرتبط إحصائيًا بتباين جوهري في تقييم سياسات إدارة النفايات وأبعادها.

4-4-3-فحص أثر متغير العمر:

ولفحص أثر المتغير تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA) والنتائج يبينها الجدول (15)

الجدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين فئات العينة وفقًا لمتغير العمر

المجال	30 فأقل (32)		31-50(43)		51 فأكثر(25)		قيمة	الدلالة	التفسير
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	F	(Sig)	
و اقع السياسات	4.12	0.73	3.88	0.76	3.87	0.91	1.024	0.363	غير دال
الأثر البيئي	4.30	0.59	4.10	0.70	4.22	0.65	0.951	0.390	غير دال
رؤية قطر2030	4.34	0.61	4.14	0.66	4.26	0.65	0.996	0.373	غير دال
التحديات	3.90	0.74	3.83	0.55	3.74	0.59	0.485	0.617	غير دال
الاستبانة ككل	4.17	0.51	3.99	0.54	4.02	0.58	1.091	0.340	غير دال

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في جميع المجالات، إذ تراوحت قيم الدلالة بين 0.340 و0.617 في الدرجة الكلية والمجالات المعروضة. وتكشف المتوسطات الوصفية عن تقارب نسبي بين الفئات، رغم بعض الاختلافات المحدودة في تقدير واقع السياسات والأثر البيئي. وعليه، لا توفر بيانات العينة دليلًا إحصائيًا على أن العمر يمثل عاملًا مميزًا في تشكيل التقديرات المتعلقة بسياسات النفايات والاستدامة البيئية.

4-4-4-فحص أثر متغير الوظيفة:

ولفحص أثر متغير الوظيفة تم استخدام التباين الأحادي One-Way ANOVA) والنتائج يبينها الجدول (16)

الجدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين فئات العينة وفقًا لمتغير الوظيفة

المجال	حكومي (53)		خاص وحر (19)		طالب وأخرى (28)		قيمة	الدلالة	التفسير
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	F	(Sig)	
و اقع السياسات	3.97	0.76	3.89	0.99	3.97	0.74	0.068	0.934	غير دال
الأثر البيئي	4.24	0.67	4.10	0.69	4.16	0.60	0.381	0.684	غير دال
رؤية قطر2030	4.29	0.65	4.17	0.70	4.17	0.59	0.439	0.646	غير دال
التحديات	3.92	0.63	3.69	0.66	3.74	0.57	1.312	0.274	غير دال
الاستبانة ككل	4.11	0.53	3.96	0.66	4.01	0.48	0.598	0.552	غير دال

تؤكد نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات العينة باختلاف نوع الوظيفة؛ إذ تجاوزت قيم الدلالة 0.05 في جميع المجالات، وتراوحت بين 0.274 و0.934. ويعكس ذلك تقاربًا في تقديرات الموظفين الحكوميين والعاملين في القطاع الخاص والطلاب وكل الفئات تجاه السياسات وآثارها والتحديات المرتبطة بها.

5-4-فحص فرضية البحث: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين كل من 1-كفاءة وفاعلية سياسات إدارة النفايات الصلبة (بأبعادها التنظيمية والتنفيذية) 2-مستوى تحقيق الاستدامة البيئية والحد من الآثار السلبية في دولة قطر" 3-مستوى التحديات الميدانية التي تواجه تطبيق سياسات إدارة النفايات الصلبة وانخفاض فاعليتها في تحقيق الاستدامة البيئية بدولة قطر."

ولفحص فرضية البحث وطبيعة العلاقة بين المجالات تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط Linear Regression) وكما يبينها الجدول (17)

الجدول (17) نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لفحص فرضية البحث

الفرضية	R	R^2	قيمةF	Beta(β)	الدلالة(p)	القرار الإحصائي
5-4-أثر سياسات النفايات في الاستدامة البيئية	0.766	0.587	139.33	0.601	0.000	قبول (أثر جوهري)
1-5-4-أثر السياسات في الحد من التلوث	0.751	0.564	126.82	0.618	0.000	قبول (أثر طردي دال)
2-5-4-أثر التو افق مع رؤية2030	0.720	0.519	105.65	0.583	0.000	قبول (أثر طردي دال)
3-5-4-ارتباط التحديات بفاعلية السياسات	0.271	0.073	7.77	0.213	0.006	قبول (ارتباط دال)

يتبين من الجدول (17) وجود علاقات دالة بين سياسات إدارة النفايات والأبعاد المرتبطة بالاستدامة؛ فقد فسرت السياسات 58.7% من التباين في الاستدامة البيئية (R^2=0.587، p<0.001)، و56.4% من التباين في الحد من التلوث، و51.9% في التوافق مع رؤية قطر 2030. أما التحديات، فقد ارتبطت ارتباطًا دالًا بفاعلية السياسات، ولكن بقوة تفسيرية محدودة (R^2=0.073، p=0.006)، بما يشير إلى أن أثرها الإحصائي أقل من المجالات الأخرى.

5-مناقشة النتائج

تكشف النتائج الوصفية عن مستوى مرتفع إجمالًا لواقع سياسات إدارة النفايات الصلبة وأثرها البيئي، مع تفاوت بين أبعادها؛ إذ جاء التوافق مع رؤية قطر 2030 في المرتبة الأولى بمتوسط (4.23)، يليه الأثر البيئي (4.19)، ثم واقع السياسات (3.96)، وأخيرًا التحديات (3.83). ويتسق ذلك مع الأدبيات القطرية التي أظهرت تطور البنية المؤسسية والتقنية، مقابل استمرار فجوات التنسيق والمشاركة المجتمعية والفرز من المصدر (Talballa & Gichuru, 2023; Mariyam et al., 2024; Almarri et al., 2026)، ومع الأدبيات العربية التي تؤكد استمرار تحديات الوعي والبنية التحتية والاستدامة طويلة المدى رغم التحسن المؤسسي (Al-Madlal, 2022; Al-Zarbi et al., 2023; Ragab et al., 2025)، والاتجاه العالمي إلى دمج الفرز والمسؤولية الممتدة للمنتج واسترداد الموارد والاقتصاد الدائري في حزمة متكاملة (Kaza et al., 2024; Goh et al., 2024; Monfared et al., 2025). وتؤكد هذه الصورة أن قوة الإطار الاستراتيجي لا تعني بالضرورة قوة أدوات التنفيذ والمشاركة المجتمعية.

ويعكس ارتفاع التوافق مع رؤية قطر 2030 وضوح الارتباط بين إدارة النفايات والاستدامة الوطنية، بينما يشير انخفاض متوسط واقع السياسات نسبيًا إلى الحاجة لتعزيز التنفيذ والتواصل المجتمعي. ويتفق ذلك مع دراسات قطرية تناولت استرداد الموارد والتصميم الدائري والتقنيات الحرارية وتثمين النفايات، وأكدت أن الانتقال إلى الاقتصاد الدائري يتطلب تكامل السياسات والتكنولوجيا والاستثمار (Khan & Al-Ghouti, 2021; Kucukvar et al., 2021;

(Mariyam et al., 2024; Fouladi et al., 2026). كما تدعم الدراسات العربية أهمية التشريعات والتدوير والفرز والمسؤولية الممتدة للمنتج (Hussein et al., 2022; AlQaraleh et al., 2024; Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024)، فيما تؤكد الأدبيات العالمية تعاظم القيمة البيئية عند ربط إدارة النفايات باسترداد الموارد والتقنيات الذكية والابتكار (Dai et al., 2022; Goh et al., 2025; Sinha et al., 2026).

وأظهرت النتائج الاستدلالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة تعزى إلى النوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي أو العمر أو الوظيفة، بما يشير إلى تقارب التصورات بشأن واقع السياسات وآثارها وتحدياتها، دون إثبات تماثل المجتمع القطري بأكمله. وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات القطرية التي أبرزت أهمية التنسيق المؤسسي والمجتمعي (Talballa & Gichuru, 2023; Mariyam et al., 2024; Almarri et al., 2026)، والعربية التي تجعل الوعي والتنظيم والبنية التحتية عوامل تنفيذية مشتركة تتجاوز الاختلافات الديموغرافية (Al-Madlal, 2022; Al-Zarbi et al., 2023; Ragab et al., 2025)، والعالمية التي تربط التحول الدائري بتكامل السياسات والبيانات والمشاركة المؤسسية والمجتمعية (Kaza et al., 2024; Goh et al., 2024; Bandari et al., 2026).

وأظهرت اختبارات الفرضيات أثرًا طرديًا دالًا لسياسات إدارة النفايات في الاستدامة البيئية؛ إذ فسرت (58.7%) من التباين فيها ($R=.766$, $R^2=.587$, $F=139.33$, $p<.001$)، و(56.4%) من التباين في الحد من التلوث، و(51.9%) في تحقيق الأهداف البيئية لرؤية قطر 2030. وتنسجم النتائج مع دراسات قطرية ربطت تقنيات المعالجة واسترداد الموارد بتقليل الأثر البيئي وتعزيز الاقتصاد الدائري (Khan & Al-Ghouti, 2021; Shahbaz et al., 2023; Mariyam et al., 2024)، ودراسات عربية أكدت فاعلية السياسات المتكاملة والفرز والتدوير والمسؤولية الممتدة للمنتج (AlQaraleh et al., 2024; Almansour & Akrami, 2024; Abu-Qdais & Al-Saleh, 2024)، ودراسات عالمية ربطت الاقتصاد الدائري بتقليل الانبعاثات وتحسين الكفاءة البيئية (Monfared et al., 2025; Goh et al., 2025; Sinha et al., 2026). ومع ذلك، ينبغي تفسير الانحدار بوصفه علاقة تفسيرية في بيانات مقطعية، لا دليلًا سببيًا حاسمًا.

كما ثبت ارتباط دال بين التحديات وفاعلية السياسات ($r=.271$, $p=.006$)، بما يؤكد ارتباط عوائق التنفيذ بمنظومة السياسة، وإن كان محدودًا. وتدعمه الدراسات القطرية التي رصدت فجوات الوعي والفرز والتمويل والتنسيق، واقترحت تطوير البنية التحتية والابتكار واسترداد الموارد (Alherbawi et al., 2024; Mariyam et al., 2026; Fouladi et al., 2026; Talballa & Gichuru, 2023; Almarri et al., 2026)، والعربية التي أبرزت ضعف البنية التنظيمية والمشاركة والاستثمار (Hussein et al., 2022; AlQaraleh et al., 2024; Kavil et al., 2025; Ragab et al., 2025)، والعالمية الداعية إلى تقنيات القيمة المضافة والرقمنة والتكامل المؤسسي (Dai et al., 2022; Goh et al., 2025; Monfared et al., 2025; Sinha et al., 2026). ومنهجيًا، يعني معامل بيتا الموجب للتحديات (β =.213) أن اتجاه العلاقة موجب؛ لذا، إذا صيغت الفرضية مسبقًا على أساس علاقة سلبية، فيلزم مراجعة ترميز المتغير أو صياغة الفرضية قبل وصفها بأنها مدعومة في اتجاهها.

6-أبرز الاستنتاجات

بناء على نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة يمكن استنتاج الآتي:

1. حققت سياسات إدارة النفايات ارتباطًا قويًا بمستوى الاستدامة البيئية في قطر.
2. تقدم التوافق مع رؤية قطر 2030 على التنفيذ الفعلي لبعض أدوات السياسات.
3. أسهمت السياسات بوضوح في الحد من التلوث والآثار البيئية السلبية.

4. ارتبطت الإجراءات التنظيمية والتنفيذية بتحقيق الأهداف البيئية لرؤية قطر 2030.
5. كشفت النتائج عن تقارب التصورات البيئية بين مختلف الفئات الديموغرافية.
6. برزت المشاركة المجتمعية والفرز والتوعية كأهم فجوات وتحديات تعوق التنفيذ الحالية.
7. أظهرت التقنيات الدائرية واسترداد الموارد فرصًا واعدة لتعزيز الاستدامة.
8. تحتاج فاعلية السياسات إلى بيانات متكاملة وابتكار وشراكات متعددة القطاعات.

7-التوصيات والمقترحات

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها توصي الباحثة الحكومة ومختلف الجهات ذات العلاقة بالآتي:

1. إنشاء مؤشر رقمي وطني موحد يربط أداء البلديات بمؤشرات التدوير والفرز وخفض الطمر والانبعاثات.
2. تطبيق نظام حوافز دائري للأحياء يكافئ الأسر والمجمعات السكنية وفق معدلات الفرز وجودة المواد المستردة.
3. إنشاء مختبرات أحياء تجريبية للنفايات لاختبار حلول الفرز الذكي والحوافز قبل تعميمها وطنيًا.
4. تطوير جواز رقمي للمنتج يوضح قابلية العبوة للإصلاح وإعادة الاستخدام والتدوير ومسؤولية استردادها.
5. إنشاء منصة قطرية لتبادل المواد الثانوية؛ تربط منتجي النفايات بمصانع يمكنها تحويلها إلى مدخلات إنتاج.
6. تطوير نماذج توأم رقمية للنفايات لمحاكاة التدفقات والتنبؤ بالكميات وأفضل مسارات الاسترداد والمعالجة.
7. تحويل التوعية من حملات عامة إلى تدخلات سلوكية موجهة بالبيانات وفق أنماط الفرز الفعلية.
8. ربط التمويل والاستثمار الأخضر بمؤشرات أداء بيئية قابلة للقياس ومراجعتها سنويًا بصورة مستقلة.
9. **كما تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات**؛ لسد الفجوة البحثية وخصوصا في الموضوعات الآتية:
   - دراسة طولية لقياس أثر التحول إلى الفرز من المصدر في خفض الطمر والانبعاثات بدولة قطر.
   - بناء نموذج تنبؤي بالذكاء الاصطناعي لتحسين مسارات جمع النفايات واسترداد الموارد في المدن القطرية.
   - دراسة اقتصادية سلوكية لاختبار فاعلية الحوافز الرقمية في رفع مشاركة الأسر في الفرز والتدوير.

قائمة المراجع

أولًا-المراجع بالعربية:

1. بنك قطر للتنمية. (2024). قطاع إعادة التدوير في قطر: سلسلة التقارير القطاعية للمشاريع الصغيرة والمتوسطة 2024. إدارة استراتيجية المشاريع الصغيرة والمتوسطة والتبصّر. https://www.qdb.qa/-/media/qdbapp/publications-pdf/qatar-recycling-sector/recycling-detailed-report---arabic.pdf
2. الزربي، عبد الحميد خليفة.، الهمالي، أحمد فرج.، والرقيق، محمد إبراهيم. (2023). الوعي البيئي للأسر الليبية في كيفية التخلص من النفايات الصلبة (فيلات الخليج) بحي الليثي بمدينة بنغازي. *مجلة البيان العلمية*، (11)، 41–53. https://doi.org/10.37375/bsj.vi11.2120
3. سلطان، أصالة هادي.، وسعيد، قاسم علوان. (2025). التحديات الداخلية والخارجية في تحقيق التنمية المستدامة في قطر. *مجلة تكريت للعلوم السياسية*، *3*(40)، 171–204. http://tjfps.tu.edu.iq/index.php/politic/article/view/424
4. الصيرفي، سمر محمد سمير. (2025). النفايات الصلبة بين عبء البيئة وحلول التكنولوجيا. مجلة الأدب العلمي، (146)، 147–160. https://doi.org/10.71219/1865-000-146-011
5. الكواري، نورة يوسف مبارك.، والزمان، سارة محمد عبد الرحمن. (2010). النفايات الصلبة المنزلية في دولة قطر: دراسة جغرافية. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، 31(317)، 8–220. https://doi.org/10.34120/0757-031-317-001 .

6. مخلوف، تهاني ياسين. (2024). التأثير البيئي لمكبات النفايات الصلبة: مكب السويداء «كناكر» أنموذجًا. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، 40*(3)، 297–317. https://doi.org/10.71219/0135-040-003-016 .
7. المدلل، محمد ذياب يوسف. (2022). تأثير النفايات الصلبة على المجتمع المحلي. *المجلة العربية للنشر العلمي، 5* (50)، 877–890. https://www.ajsp.net/research/%D8%8A.pdf?
8. ملال، نوال، وزناكي، دليلة. (2022). النفايات الصلبة وأثرها على البيئة والمستهلك. *مجلة القانون العقاري والبيئة، 10*(1)، 584–601. https://doi.org/10.51839/2068-010-001-029
9. منصة البيانات المفتوحة القطرية. (2025). توليد النفايات الصلبة اليومية حسب النوع [مجموعة بيانات]. المجلس الوطني للتخطيط. مجموعة البيانات الرسمية. https://www.qdb.qa/-/media/qdbapp/publications-pdf/qatar-recycling-sector/recycling-detailed-report---eng.pdf

ثانيًا-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Abedeen, A., Hossain, M. S., & Rahman, A. N. M. M. (2025). Characterization and energy recovery of fuels from medical waste via thermal pyrolysis. *Heliyon, 11*(4), e42599. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42599
2. Abu-Qdais, H., & Al-Saleh, M. (2024). Developing an extended producer responsibility system for solid waste management in Jordan using multi-criteria decision-making approach. *Waste Management & Research, 42*(7), 533–543. https://doi.org/10.1177/0734242X231198444
3. Aditya, S., Stephen, J., & Radhakrishnan, M. (2021). Utilization of eggshell waste in calcium-fortified foods and other industrial applications: A review. *Trends in Food Science & Technology, 115*, 422–432. https://doi.org/10.1016/j.tifs.2021.06.047
4. Adsul, M. G. (2024). Cellulolytic enzymes recycling strategies for the economic conversion of lignocellulosic biomass to fuels. *Process Biochemistry, 147*, 102–110. https://doi.org/10.1016/j.procbio.2024.08.009
5. Akimoto, S., Tsubota, J., Hidaka, T., & Fujiwara, T. (2024). Continuous co-digestion of sewage sludge and highly concentrated waste bioplastic hydrolyzate without shortening hydraulic retention time. *Waste Management Bulletin, 2*(2), 241–248. https://doi.org/10.1016/j.wmb.2024.04.008
6. Akimoto, S., Tsubota, J., Tagawa, S., Hirase, T., Angelidaki, I., Hidaka, T., & Fujiwara, T. (2025). Process performance of in-situ bio-methanation for co-digestion of sewage sludge and lactic acid, aiming to utilize waste poly-lactic acid as methane. *Bioresource Technology, 418*, Article 131945. https://doi.org/10.1016/j.biortech.2024.131945
7. Albeldawi, M., Al-Mohannadi, A. S., & Sigodo, K. (2025). Medical waste management in the State of Qatar challenges and opportunities: A review. *Waste Management Bulletin, 3*(3), 223–236. https://doi.org/10.1016/j.wmb.2025.100209
8. Alcocer-García, H., Sánchez-Ramírez, E., García-García, E., Ramírez-Márquez, C., & Ponce-Ortega, J. M. (2025). Unlocking the potential of biomass resources: A review on sustainable process design and intensification. *Resources, 14*(9), Article 143. https://doi.org/10.3390/resources14090143
9. Alhamami, A. H., Bashir, F. M., Alsadun, I. S. R., Andleeb, Z., Rassas, N. H., Agboola, O., & Dodo, Y. A. (2026). Sustainable waste utilization for robust and energy-efficient green buildings: A comprehensive review of bio-based materials, benefits, and implementation challenges. *Journal of Building Engineering, 124*, Article 117023. https://doi.org/10.1016/j.jobe.2026.117023

10. Alherbawi, M., Parthasarathy, P., Elkhalifa, S., Al-Ansari, T., & McKay, G. (2024). Techno-economic and environmental analyses of the pyrolysis of food waste to produce bio-products. *Heliyon, 10*(6), Article e27713. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27713
11. Alhosani, K. M. (2025). Development of a three-dimensional sustainable waste management scale for small rapidly industrialising states. *Cleaner Waste Systems, 12*, Article 100369. https://doi.org/10.1016/j.clwas.2025.100369
12. Aljarrah, M., Ashraf, A., Khandakar, A., Rohouma, W., Ayari, M. A., Esmaeili, A., Butt, R., Kadampotupadeth, S., Thomas, K., Rahman, A., & Phillips, M. (2024). Environmental performance analysis of three organic waste disposal scenarios: Landfilling, composting, and EP-50. *Discover Sustainability, 5*(1), Article 445. https://doi.org/10.1007/s43621-024-00614-7
13. Almansour, M., & Akrami, M. (2024). Towards zero waste: An in-depth analysis of national policies, strategies, and case studies in waste minimisation. *Sustainability, 16*(22), Article 10105. https://doi.org/10.3390/su162210105
14. Almarri, B. S., Kapogiannis, G., Abualqumboz, M., & Gerges, M. (2026). Waste management in Doha: The potential of underground systems. *International Journal of Building Pathology and Adaptation. Advance online publication*. https://doi.org/10.1108/IJBPA-06-2024-0124
15. Al-Mohammed, R., & Ouahrani, D. (2025). Decarbonization strategies for the building sector: A comparative study of Qatar and global case studies. *Energy Strategy Reviews, 62*, Article 101940. https://doi.org/10.1016/j.esr.2025.101940
16. AlQaraleh, L., Abu Hajar, H. A., & Matarneh, S. (2024). Multi-criteria sustainability assessment of solid waste management in Jordan. *Journal of Environmental Management, 368*, Article 121929. https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2024.121929
17. Bandari, R., Loechel, B., Speight, R. E., Walton, A., Okelo, W., & Mankad, A. (2026). Socio-economic and environmental sustainability of biomanufactured food and agricultural products: An integrated assessment framework. *iScience, 29*(3), Article 114624. https://doi.org/10.1016/j.isci.2025.114624
18. Bataineh, H., Pillai, R. (2026). Strategic Approaches to Sustainable Construction Waste Management: Insights from KSA and Qatar Projects. In: Dsilva, J. (eds) *Sustainability Education, Youth and Innovation*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-21948-0_2
19. Bhatia, S. K., Patel, A. K., & Yang, Y.-H. (2024). The green revolution of food waste upcycling to produce polyhydroxyalkanoates. *Trends in Biotechnology, 42*(10), 1273–1287. https://doi.org/10.1016/j.tibtech.2024.03.002
20. Dai, L., Zhou, N., Lv, Y., Cheng, Y., Wang, Y., Liu, Y., Cobb, K., Chen, P., Lei, H., & Ruan, R. (2022). Pyrolysis technology for plastic waste recycling: A state-of-the-art review. *Progress in Energy and Combustion Science, 93*, Article 101021. https://doi.org/10.1016/j.pecs.2022.101021
21. Fouladi, S., Mahmoud, K. A., Al-Ansari, T., Fouladi, J., & Al-Gaashani, R. (2026). Techno-economic feasibility of biochar production from local biomass resources in Qatar: A review. Resources, *Conservation & Recycling Advances, 31*, Article 200370. https://doi.org/10.1016/j.rcradv.2026.200370
22. Goh, K. C., Kurniawan, T. A., Mohamed, S., Zhang, D., Khan, M. I., Othman, M. H. D., Aziz, F., Anouzla, A., & Onn, C. W. (2025). Techno-economic assessment and life cycle analysis of restaurant food waste-to-electricity conversion in Malaysia and Singapore within a circular bioeconomy framework. *Biomass and Bioenergy, 197*, Article 107771. https://doi.org/10.1016/j.biombioe.2025.107771

23. Goh, K. C., Kurniawan, T. A., Zainordin, N., Arifah, I. D. C., Abas, M. A., Masrom, M. A. N., Mohamed, S., Omar, R., Khoo, S. L., Gui, H. C., Toh, T. C., & Onn, C. W. (2024). Expediting decarbonization in energy, waste, and water sector through digitalization in sustainable smart cities (SSC): Case-studies in Malaysia and China based on Industry 5.0 paradigm. *Sustainable Cities and Society, 117*, Article 105969. https://doi.org/10.1016/j.scs.2024.105969
24. Hamdi, M., Wang, D., Li, S., & Su, F. (2025). Unveiling an innovative sustainable blue resource-ecofriendly extraction technique towards a circular economy: Optimization of natural deep eutectic solvent and ultrasonication synergistic pathways for type-I collagen refined recovery from discarded fish scales. In*ternational Journal of Biological Macromolecules, 292*, Article 140296. https://doi.org/10.1016/j.ijbiomac.2025.140296
25. Hussein, L., Uren, C., Rekik, F., & Hammami, Z. (2022). A review on waste management and compost production in the Middle East–North Africa region. *Waste Management & Research, 40*(8), 1110–1128. https://doi.org/10.1177/0734242X211068236
26. Islam, M. T., & Ali, A. (2025). E-waste management in Saudi Arabia: Policy challenges, environmental hazards, and sustainable solutions. *Journal of Hazardous Materials Advances, 18*, Article 100738. https://doi.org/10.1016/j.hazadv.2025.100738
27. Kavil, Y. N., Alshemmari, H., Alkasbi, M. M., Alelyani, S. S., Orif, M. I., & Al-Farawati, R. K. (2025). Electronic waste and environmental diplomacy: How GCC E-waste management interfaces with the Stockholm Convention. *Journal of Hazardous Materials Advances, 17*, Article 100610. https://doi.org/10.1016/j.hazadv.2025.100610
28. Khan, M., & Al-Ghouti, M. A. (2021). DPSIR framework and sustainable approaches of brine management from seawater desalination plants in Qatar. *Journal of Cleaner Production, 319*, Article 128485. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128485
29. Kucukvar, M., Kutty, A. A., Al-Hamrani, A., Kim, D., Nofal, N., Onat, N. C., Ermolaeva, P., Al-Ansari, T., Al-Thani, S. K., Al-Jurf, N. M., Bulu, M., & Al-Nahhal, W. (2021). How circular design can contribute to social sustainability and legacy of the FIFA World Cup Qatar 2022™? The case of innovative shipping container stadium. *Environmental Impact Assessment Review, 91*, Article 106665. https://doi.org/10.1016/j.eiar.2021.106665
30. Mariyam, S., Alherbawi, M., McKay, G., & Al-Ansari, T. (2026). Converting waste into Sustainable Aviation Fuel (SAF): A systematic literature review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 226*, Article 116380. https://doi.org/10.1016/j.rser.2025.116380
31. Mariyam, S., Cochrane, L., Al-Ansari, T., & McKay, G. (2024). A framework to support localized solid waste management decision making: Evidence from Qatar. *Environmental Development, 50*, Article 100986. https://doi.org/10.1016/j.envdev.2024.100986
32. Monfared, M., Marandi, F., & Sauer, P. C. (2025). Achieving sustainable development by integrating circular economy principles into solid waste management: A systematic literature review and research agenda. *International Journal of Production Economics, 280*, Article 109787. https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2025.109787
33. Mungwari, C. P., King'ondu, C. K., Sigauke, P., & Obadele, B. A. (2025). Conventional and modern techniques for bioactive compounds recovery from plants: Review. *Scientific African, 27*, Article e02509. https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2024.e02509
34. Nascimento, E. S. S., Oliveira, H. A. d., Santos, C. P. d., Gomes, M. d. A., Valerio, M. E. G., & Macedo, Z. S. (2025). Sustainable use of gypsum waste for applications in soil–cement bricks: Mechanical, *environmental, and durability performance. Ceramics, 8*(3), Article 83. https://doi.org/10.3390/ceramics8030083

35. Okonkwo, E. C., Al-Breiki, M., Bicer, Y., & Al-Ansari, T. (2021). Sustainable hydrogen roadmap: A holistic review and decision-making methodology for production, utilisation and exportation using Qatar as a case study. *International Journal of Hydrogen Energy, 46*(71), 35528–35549. https://doi.org/10.1016/j.ijhydene.2021.08.111
36. Qatar Development Bank. (2025). *Qatar's recycling sector: SME industry series 2024–2025. SME Strategy & Insights Department*, Qatar Development Bank. https://www.qdb.qa/-/media/qdbapp/publications-pdf/qatar-recycling-sector/recycling-detailed-report---eng.pdf
37. Qu, A., Du, C., Yang, L., Wu, Z., Wu, Y., Yu, M., Li, D., Ruan, X., & Wang, Q. (2024). Composing functional food from agro-forest wastes: Selectively extracting bioactive compounds using supercritical fluid extraction. *Food Chemistry, 455*, Article 139848. https://doi.org/10.1016/j.foodchem.2024.139848
38. Ragab, O., Al Shibli, B., Al Maghawry, S., Al Balushi, B., El Amir, M., Al Hindasi, H., & Al Shibli, H. (2025). Solid waste management status made in Middle East Arab countries: A review. Proceedings of the Institution of Civil Engineers-*Waste and Resource Management, 178*(3), 206–218. https://doi.org/10.1680/jwarm.24.00026
39. Shahbaz, M., Rashid, N., Saleem, J., Mackey, H., McKay, G., & Al-Ansari, T. (2023). A review of waste management approaches to maximise sustainable value of waste from the oil and gas industry and potential for the State of Qatar. *Fuel, 332*, Article 126220. https://doi.org/10.1016/j.fuel.2022.126220
40. Sinha, S., Ratan, R., Halder, R., Chandrakar, N., Banerjee, M., & Bhowmick, G. D. (2026). From waste to wealth: Innovating with food by-products. *Food and Humanity, 6*, Article 101054. https://doi.org/10.1016/j.foohum.2026.101054
41. Talballa, H. M., & Gichuru, J. (2023). Toward the circular Qatari zero-waste management sector. In L. Cochrane & R. Al-Hababi (Eds.), *Sustainable Qatar* (Vol. 9, pp. 305–327). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7398-7_16

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.	البحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	مساهمة الباحثة:	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 (turnitin).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7

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

م	عنوان البحث / اسماء الباحثين// The title of the research / the names of the researchers	ص /p
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Maghrabah	أ- ز
301	معوقات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورؤية تفعيلها في ضوء التوجهات الحديثة 1-أ. أسماء لافي عوض الحربي 2-أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد 3-أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط 4-د. نجوى ناجي خضر Obstacles to Creative Leadership Among Saudi Secondary School Principals and a Vision for Activation Under Modern Trends 1-Ms. Asma Lafi Awad Al-Harbi. 2-Prof. Kamal Abdulwahab Ahmed. 3-Prof. Ahmed Salmi Arnaout. 4-Dr. Nagwa Naji Khadr.	01
302	الميزة التنافسية في المدارس الثانوية السعودية وعلاقتها بالتحصيل ورؤية تحسينها وفقا للمعايير العالمية 1-أ. نواره حزام غنّام المطيري. 2-أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد. 3-أ.د. أحمد سلمي أرناؤوط. 4-شيماء محمد عطيّة. Competitive Advantage in Saudi Secondary Schools and Its Relationship to Academic Achievement and a Vision for Improvement According to Global Standards 1-Ms. Nawwarah Hezam Ghannam Al-Mutairi. 2-Prof. Kamal Abdulwahab Ahmed. 3-Prof. Ahmed Salmi Arnaout. 4-Dr. Shaima'a Muhammad Atiyah.	26
303	القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة: الممارسات والآثاركما يراها المعلمون ورؤية الحد منها أ. العنود مسلط المطيري Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation Ms. Alanoud Mislat Al-mutairi	51
304	تحديات المعامل الافتراضية في كليات العلوم بالجامعات السعودية ومتطلبات التفعيل: دراسة نوعية أ.وفيّه عثمان الصبحي Challenges and Implementation Requirements of Virtual Laboratories in Colleges of Science at Saudi Universities: A Qualitative Study Ms. Wafiah Othman Al-Subhi	79
305	أثر منهجية الذكاءات المتعددة في التحصيل بمادة لغتي العربية لدى تلاميذ الر ابع أساسي بمحافظة المهرة أ.أشواق سالمين محبوب خوبر The Effect of the Multiple Intelligences Methodology on Fourth-Grade Pupils' Achievement in the Arabic Language Course in Al-Mahra Governorate Ms. Ashwaaq Salmeen Mahboob Khobar	106
306	التوجيه المتكامل للقراءات القر آنية في سورة الرحمن و أثره في بناء المعنى: دراسة لغوية سياقية متعددة الأَوْجُه أ.صالحة غائث المطيري Integrated Steering of Qur'anic Readings in Surah Ar-Rahman and Its Impact on Meaning Construction: A Multi-faceted Linguistic-Contextual Study Ms. Saleha Ghaith Al-Mutairi	131
307	إطار استر اتيجي لتبني الأجهزة اللوحية التعليمية المُمكَّنة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية 1-أ.حامد حسين العيسي. 2-أ. زاهر محمد عقيلي. 3-أ. عبد الله أحمد المهداوي. 4-أ. محمد سعود الحجاجي A Proposed Framework for AI-Enabled Educational Tablet Adoption in Saudi Basic Education 1-Mr. Hamed Hussein Al-Eissa. 2-Mr. Zaher Mohammed Aqeeli. 3-Mr. Abdullah Ahmed Al-Mahdawi. 4-Mr. Mohammed Saud Al-Hajaji.	157
308	حركية التناص القر آني في بناء الوعي وتشكيل السرد في رو اية (قنديل أم هاشم) ليحيى حقي أ.م.د/ نورا علي يسلم صحران The Dynamics of Qur'anic Intertextuality in Constructing Consciousness and Shaping Narrative in Yahya Haqqi's novella "The Lamp of Um Hashim" Co-Prof/ Noora Ali Yeslem Sahran	187
309	سياسات إدارة النفايات الصلبة و أثرها في تحقيق الاستدامة البيئية في قطر أ. مضاوي سلطان المريخي Solid Waste Management Policies and Their Impact on Achieving Environmental Sustainability in Qatar Ms. Madhawi Sultan Al-Marriakhi	212