رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة دورية علمية محكمة ربع سنوية

المجلد (14) العدد (3)
سبتمبر 2026م/ ربيع الأول 1448هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة دورية علمية محكمة ربع سنوية

المجلد (14) العدد (3)
سبتمبر 2026م/ ربيع الأول 1448هـ

www.su.edu.sa/ar/
Jha@su.edu.sa

جامعة شقراء
Shaqra University

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شقراء، شقراء، المملكة العربية السعودية

Jha@su.edu.sa

الهاتف: 0116475081

جامعة الشقراء
Shaqra University

هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

المشرف العام

د. سامر بن عبدالكريم الحربي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيسة هيئة التحرير

أ.د. بدرية بنت عبدالعزيز العوهلي

مدير التحرير

أ.د. علي بن سعد الحربي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. ممدوح بن تركي القحطاني

أ.د. ممدوح بن بن رشيد العنزي

أ.د. البندري بنت ضيف الله المطيري

أ.د.عبد الله بن صالح القحطاني

أ.د. حمـود بن سنـد الـرويس

د. عبدالعالم محمد محمد مقبل

د. ضياء الدين عبدالباسط بشير

المراجعة اللغوية

د. زيدان عوده

الإخراج والتصميم

د. نبيل الأشول

سكرتارية التحرير

أ. عبدالرحمن سعد المطيري

رقم الإيداع: 3336/ 1443 هـ بتاريخ: 3/ 4/ 1443هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد): 9092/ 1658

تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة ربع سنوية، تصدر عن جامعة شقراء، وتعنى بنشر الدراسات والأبحاث التي لم يسبق نشرها والمتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في التخصصات الإنسانية والإدارية المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

الرؤية:

التميز في نشر الأبحاث المتخصصة في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الرسالة:

نشر الأبحاث العلمية المتميزة وفق معايير البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الأهداف:

1. الإسهام في نشر العلوم الإنسانية والإدارية وتطبيقاتها .
2. تشجيع المهتمين في مجال العلوم الإنسانية والإدارية لنشر إنتاجهم العلمي والبحثي المبتكر.
3. إتاحة الفرصة لتبادل الإنتاج العلمي والبحثي على المستويين؛ المحلي، والعالمي.

قواعد النشر في مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

تقبل مجلة العلوم الإنسانية والإدارية نشر الأبحاث بالعربية والإنجليزية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولاً: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم:

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجدّة وسلامة الاتجاه، ولم يسبق نشره أو قبول نشره في منفذ نشر آخر.
2. أن يتوافق البحث مع معايير الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.
3. أن يتسم البحث بالسلامة اللغوية، مع مراعاة علامات الترقيم وقواعد الإملاء، ويُكتب بصياغة علمية تخصصية مُتقنة، خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية مع مراعاة الدقة في التوثيق.
4. أن يراعي البحث نسبة الاقتباس المقبولة، وهي 20%، ويرفض البحث في حال زاد عن النسبة المنصوص عليها، وتخضع جميع الأبحاث المرسلة للفحص عبر برنامج مختص للتأكد من تجنب السرقة الأكاديمية plagiarism، والمحافظة على الأصالة البحثية، ويمكن في حالات إعادة البحث للباحث لمعالجة نسبة الاقتباس في بحثه إذا كانت النسبة الزائدة قليلة .
5. تخضع الأبحاث المقدمة للنشر للفحص المبدئي من قبل عضو الهيئة المختص في مجال البحث؛ للتأكد من مطابقة البحث لقواعد النشر بالمجلة، ولتقرير أهليته بالرفع للمحكمين، وللهيئة حق قبوله أو رفضه بدون إبداء أسباب الرفض.
6. تخضع الأبحاث المقدمة للنشر للتحكيم العلمي من قبل (2) من الخبراء في تخصص البحث لا تقل درجتهم العلمية عن أستاذ مشارك، وفي حال التعارض يرسل لمحكم ثالث مرجّح.
7. تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج واستنتاجات مؤلفيها.
8. يتحمل الباحث/الباحثة المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستخدمة.
9. تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدمة، على حسب مقتضيات النشر.
10. تكتب الأبحاث باللغة العربية أو الإنجليزية، ويشترط ألا يكون البحث مستلًا من رسالة الباحث للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه.
11. ترسل الأبحاث إلى المجلة على البريد الإلكتروني Jha@su.edu.sa على النحو التالي:
   - نسخة واحدة بصيغة PDF.
   - نسختين بصيغة Word واحدة منها تحتوي بيانات الباحث والأخرى بدون بيانات الباحث.
   - يملأ الباحث نموذج طلب النشر، ويتضمن النموذج إقرارًا خطيًا بأن البحث (جديد)، ولم يسبق نشره أو قبول نشره في مجلة أخرى، ولم يقدم للنشر في جهة أخرى في ذات الوقت المرسل فيه للمجلة لحين انتهاء إجراءات التحكيم، مع إرفاق السيرة الذاتية المختصرة لصاحب البحث، على أن تتضمن الاهتمامات البحثية.
12. يوافق الباحث على نقل حقوق النشر والتأليف إلى المجلة بعد إجازته للنشر بصورته النهائية.
13. لا يحق للباحث المطالبة باسترداد نسخة من بحثه المرسل إذا تم رفضه.
14. في حال ثبت للمجلة عدم التزام الباحث بالأمانة العلمية فيحق لها إبلاغ الجهة التي يتبع لها الباحث بذلك.
15. يُعد البحث بحكم المسحوب إذا تأخر الباحث عن الرد بإجراء التعديلات المطلوبة على بحثه لمدة تزيد عن خمسة عشر يومًا من تاريخ تسلّمه الرد من المجلة.
16. يحق للباحث أن يسحب بحثه بعد ارساله إلى المجلة، وذلك بطلب رسمي عبر إيميل المجلة خلال أسبوع فقط من ارسال طلب النشر كحد أقصى أو بعد ارسال ملاحظات الفحص الأولي بيومين ، فإن كان قد أُرسل إلى التحكيم فإن الباحث يتحمل نفقات التحكيم، ويلتزم الباحث عدم إرسال البحث إلى مجلة أخرى إلا بعد إبلاغ المجلة، وفي حال ثبت أن البحث منشور

أو مقدَّم للنشر في مجلة أخرى فإن المسؤولية تقع على الباحث، ويحق للمجلة رفض البحث وحظر التعامل معه مستقبلا، وإبلاغ جهة عمله بعدم مراعاة أخلاقيات البحث العلمي، ويتحمل إعادة رسوم التحكيم للمجلة، وغيرها من النفقات التي تحملتها المجلة.

17. إذا لم يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين يحق للمجلة رفض نشر البحث حسب إفادة التحكيم ويتحمل أجور التحكيم.

ثانيًا: الإجراءات الفنية للنشر:

– يلتزم الباحث ترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

1. تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية (لا يتجاوز عدد كلمات العنوان 15 كلمة كحد أقصى) واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإلكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
2. تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى (العنوان واسم الباحث ووصفه... إلخ، والملخص والكلمات المفتاحية.
3. يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (الهدف Purpose، الأهمية Originality/value of the paper، والمنهجية methodology، وأهم النتائج Findings، وأهم التوصيات Recommendations). في فقرة واحدة وبدون تعداد، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة، ولن تقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت، على ألا يتعدى كل منهما (250) كلمة بحد أقصى، ويرفق معهما كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن (6) كلمات، ولا تقل عن (3)؛ بحيث لا تتضمن كلمات العنوان.
4. من أجل ضمان سرية عملية التحكيم؛ يجب عدم ذكر اسم الباحث/الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث/الباحثين تقديم الشكر لمن أسهم أو ساعد في إنجاز البحث؛ فيكون ذلك في صفحة مستقلة.
5. يتضمن البحث المرسل العناصر التالية:

- **المقدمة:** يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله، إشكالية البحث، أهدافه، أهميته، ومنهجه، وخطته (تقسيمه)، على أن يكون ذلك في سياق الكلام دون إفراد عناوين داخل المقدمة.
- **العرض:** يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج:** يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الجداول والهوامش والمراجع.**

6. لا تتجاوز عدد صفحات البحث بأي حال (30 صفحة) مقاس (A4)، بما في ذلك المستخلصان العربي والإنجليزي والمراجع، والجداول، والأشكال، والملاحق، ويجب ألا تقل عدد كلمات البحث عن 7,000 كلمة ولا تزيد عن 10,000 كلمة بحد أقصى.
7. تخطيط صفحة الكتابة: مقاس الصفحة (A4)، وبتباعد أسطر بقدر مفرد (1)، وبهوامش (2.5سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة شاملة (الهوامش، والمراجع، والجداول، والملاحق).
8. يقدم أصل البحث مخرجًا في صورته النهائية متضمنًا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال والرسوم داخل المتن، وتكون صفحاته مرقمة ترقيمًا متسلسلًا باستخدام برنامج Ms Word.

9. يكتب البحث بخط Traditional Arabic بحجم (14) أسود فاتح للمتن وغامق للعناوين الرئيسية، و(12) للهوامش والملخص والمراجع، وحجم (10) للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق، وبخط Times-Roman للغة الإنجليزية بحجم (12) فاتح للمتن وأسود غامق للعناوين، وبحجم (10) فاتح للحاشية والمستخلص والمراجع، وبحجم (8) فاتح للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.
10. يبدأ ترقيم صفحات البحث من المقدمة، ويكون في منتصف أسفل الصفحة.
11. تكون الجداول والأشكال –إن وجدت– واضحة ومنسقة، ومدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، وترقم حسب تسلسل ذكرها في المتن، وتطبع في صفحات مستقلة.
12. الاختصارات: يجب استخدام الاختصارات المقننة دوليًا بدلا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم ، كلم و % (لكل من سنتيمر، ومليمتر، كيلومتر والنسبة المئوية، على التوالي). يفضل استخدام المقاييس المترية، وفي حالة استخدام وحدات أخرى يكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة.
13. يذكر نص المصطلح كاملًا في أول مرة يرد فيها في نص البحث، ثم يُكتفى بالاختصار لاحقًا مثال: برنامج الفنان في المدارس (The Artist in Schools Program) واختصاره (AIS)، ثم بعد ذلك يكتفى لاحقًا في كل مرة بذكر برنامج (AIS).
14. في حال استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، ويُرفق مواد البحث كاملة كملاحق ترفق في نموذج طلب النشر الإلكتروني بما فيها الصور بدقة عالية لا تقل عن (300) بيكسل.
15. الأرقام: تستخدم الأرقام العربية (1,2,3,4 ... Arabic)، وليست الهندية في كامل البحث سواء في متن البحث أو ترقيم الصفحات أو الجداول أو الأشكال أو المراجع.
16. التاريخ: يوحد التاريخ ليكون بالميلادي في المتن وقائمة المراجع، فيحول التاريخ الهجري إلى ميلادي.
17. التوثيق: يتم توثيق المراجع والمصادر داخل البحث أو في قائمة المراجع، وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7 American psychological Association 7th edition) طريقة التوثيق في المتن: يذكر اسم العائلة لمؤلفين فأقل، ثم سنة النشر بين قوسين في حال بداية الجملة للاقتباس غير المباشر مثلا: أشار الباهلي والمراكشي (2024). محمد وآخرون (2018) لأكثر من ثلاثة، وفي المرجع بالإنجليزي يعرب المرجع الأجنبي؛ فمثلًا: أشارت دراسة جيمس James (2011) أن... وإذا كان التوثيق نهاية الجملة فتوضع الكل داخل قوسين، مثال: (الباهلي والمراكشي، 2024)، و (محمد وآخرون، 2018) لأكثر من ثلاثة، كما لا يتم تعريب الاسم الإنجليزي نهاية الجملة؛ مثال: (James,2011). في الاقتباس المباشر يكتب جميع البيانات داخل قوسين (اسم العائلة، التاريخ، الصفحات) مثال مؤلفين (الباهلي والمراكشي، 2024: 123 – 124)، سواء في أول الجملة أو آخرها. ملاحظة تكتب آخرون في الإنجليزية بهذه الطريقة " et al.," أما "و" فتكتب "and" وليس "&").
18. مراعاة ذكر رقم الآية واسم السورة عند الاستشهاد بالقرآن الكريم، ويكون النص بالرسم العثماني على شكل صورة من مصحف المدينة المنورة، ويكتفى بتوثيقها في متن البحث بذكر اسم السورة ورقم الآية بين قوسين هكذا: [البقرة: 85]، وتوثق الأحاديث النبوية بذكر الجزء والصفحة والباب والكتاب ورقم الحديث – ما أمكن.
19. الحواشي: تستخدم الحواشي على نطاق ضيق جدًا وللضرورة القصوى في حالة الحاجة الماسة إليها، وفي هذه الحالة يشار

إلى الحاشية في المتن بأرقام بين قوسين مرتفعة عن السطر، ترقم الحواشي داخل المتن؛ ثم تكتب حواشي كل صفحة أسفلها مفصولة عن المتن بخط مستقيم ولا تجمع في نهاية المتن. ويستمر ترقيم الحواشي من أول البحث حتى آخره حال وجود أكثر من حاشية. وحال وجود مراجع لابد أن تضاف في قائمة المراجع في آخر البحث.

20. ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على ألا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلًا يرتب في حرف الميم.

21. يجب على الباحث الالتزام بعملية رومنة المراجع والمصادر العربية بكتابة معلوماتها بأحرف لاتينية في قائمة مستقلة بعد قائمة المراجع العربية، يليها قائمة المراجع الأجنبية إن وجدت.

تنويه:

- يفضل الإشارة من قِبل الباحث إلى أبحاث مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة شقراء بقائمة المصادر والمراجع المشابهة لبحثه بالمجلة (الأبحاث المنشورة والمتوفرة على موقع المجلة).
- تحرص المجلة على أن تكون المراجع المشار إليها في البحوث المقدمة للنشر مستمدة من بحوث منشورة في مجلات رصينة؛ لذا ننصح الباحثين بالرجوع إلى المجلات المدرجة في قاعدة بيانات Scopus ذات التخصص والاستشهاد منها بما ينساب بحثه.



شهادة

معامل التأثير "آرسيف Arcif"

تشـــهـــد إدارة قاعدة بيانات "معرفة" بأن مجلة العلوم الإنسانية والإدارية الصـادرة عن جامعة شقراء ، شقراء ، السعودية

قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "آرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً

حيث كان معامل "آرسيف Arcif" العام لمجلتكم الموقرة (0.0556) في تقرير "آرسيف Arcif" العاشر للعام 2025 والذي نجحت فيه (1272) مجلة عربية

كما صُنفت مجلتكم في:

- تخصص العلوم الاقتصادية والمالية وإدارة الأعمال (متداخلة التخصصات) من إجمالي عدد المجلات (192) على المستوى العربي ضمن الفئة (Q4) وهي الفئة المنخفضة، مع العلم أن متوسط معامل "آرسيف" لهذا التخصص كان (0.433).
- تخصص الآداب والعلوم الإنسانية (متداخلة التخصصات) من إجمالي عدد المجلات (252) على المستوى العربي ضمن الفئة (Q4) وهي الفئة المنخفضة، مع العلم أن متوسط معامل "آرسيف" لهذا التخصص كان (0.178).

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" آرسيف Arcif "

كلمة التحرير

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية مجلة علميَّة محكَّمة تستمد رؤيتها وأهدافها من رؤية الجامعة وأهدافها، المنبثقة من رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. وقد صدر العدد الأول منها في محرم عام 1435هـ الموافق 2013م، وتدرج مسماها إلى أن وصل إلى التسمية الحالية، وتصدر أربع مرات في العام الدراسي، وتنشر الأبحاث الجديدة والرصينة في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربوية والإدارية والقانونية، وتعَيَّنُ هيئة تحريرها بقرار من مجلس الجامعة.

وبتوفيقٍ من الله قد نجحت المجلة في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "آرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية. يصدر هذا العدد من مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، بجهود مباركة من هيئة التحرير وفريق عمل المجلة الأفاضل الذين عملوا بجدٍّ وإخلاص وحرصٍ وتفانٍ، وعلى رأسهم سعادة مدير التحرير أ.د علي الحربي، وبالتزام وإصرار في محاولة جادة من الجميع للارتقاء بالمجلة نوعيًا، وحمل رسالة البحث العلمي وأخلاقياته في جميع الأعداد، مواصلين مسيرة وجهود هيئة التحرير السابقة في التطوير والتجديد وخدمة البحث العلمي والارتقاء به، وجعل المجلة ضمن أوعية النشر العلمية المعتمدة والمتميزة.

وتسعى المجلة إلى أن تكون نافذة معرفية للبحوث العلمية الرصينة في حقل العلوم الإنسانية والإدارية، بما يُسهم في خدمة المجتمع وتقدمه، وتطوير هذه العلوم وفق مناهج البحث العلمي وأدواته. هذا وتحظى المجلة –دومًا– بمشاركة نخبة من الباحثين المتميزين الذين ينتمون إلى جامعات متعددة وثقافات مختلفة، وهذا التنوع عامل من عوامل تجويد البحث العلمي وتطويره. كما تستعين المجلة بثلة من الأساتذة المحكمين المشهود لهم بالكفاية البحثية والأمانة العلمية؛ لتقويم هذه الأبحاث وتجويدها قبل نشرها بالمجلة.

ونشرف بتقديم هذا العدد الذي يضم في ثناياه ثمانية أبحاث، موزعة على عدة مجالات إنسانية وإدارية؛ نظرية، وتطبيقية؛ منها ما يهتم بالدراسات الإسلامية ومجالاتها المعاصرة، ومنها ما ينزع إلى الدراسات اللغوية واللسانية والأدبية والنقدية في ضوء علوم اللغة والنقد الحديثة، فضلًا عن الدراسات الاقتصادية، وما يختص بعلوم الإدارة التربوية وتطويرها، باللغتين العربية والإنجليزية.

آملُ أن يلاقي هذا العدد قبولًا لدى القرّاء والباحثين، وأن يفيد منه المهتمون كلٌّ في مجاله وتخصصه، على أمل المزيد من العطاء والاستمرار والنجاح، والإسهام بكل جديد في مجال البحث العلمي والتواصل المعرفي.

والله ولي التوفيق.

رئيسة التحرير

أ.د بدرية بنت عبد العزيز العوهلي

جامعة شقراء
Shaqra University

أبحاث العدد

فهرس المحتويات

م	عنوان البحث	ص
1	أحاديث الكمأة في السُّنّة النبويّة: دراسة حديثيّة فقهيّة د.فوزية حمود جزاء العتيبي	1
2	واقع استخدام معلمي اللغة العربية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية د. عبدالرحمن بن محمد بن عبدالله بن حويس	23
3	التغرير وأثره في صحة العقد في نظام المعاملات المدنية السعودي د. غازي بن فهد بن غازي المزيني	50
4	الطبيعة القانونية لغرامة التأخير في العقود الإدارية دراسة تحليلية د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز العبيد	67
5	تأثير إعادة صياغة الوظيفة كمتغير معدّل بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية: دراسة تطبيقية د. روابي حسن الشهري	83
6	معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم د. بسام بن فهد زيدان الرشيد	105
7	الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزها؛ محافظة شقراء نموذجًا د. نوره ناصر الدوسري	142
8	Interlingual and Intralingual Error Patterns in EFL Students' Argumentative Writing: Saudi Students as a Case Study Dr. Nayef Shaie Alotaibi	166

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، مج14، ع 3، ص ص 1–22، جامعة شقراء (2026م/1448 هـ)

أحاديث الكمأة في السُّنّة النبويّة: دراسة حديثيّة فقهيّة

د.فوزية حمود جزاء العتيبي

أستاذ السنة وعلومها المساعد في قسم الدراسات الإسلامية، بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، في جامعة شقراء

(أرسل بتاريخ 3/ 7 /2026م، وقبل للنشر بتاريخ 25 /8/ 2026م)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تناول أحاديث الكمأة في السنّة النبويّة، ودراستها دراسة حديثية فقهية، وقدِ اتبعتُ فيه المنهج الاستقرائي التحليلي، وتنبثق أهميته من توضيح معنى الكمأة ومكوّناتها وفوائدها الطبّية، والأحاديث النبوية الواردة فيها، فوقفتُ على عدد من الأحاديث في الكتب موضع البحث، وهي أحاديث كلٍّ من: سعيد بن زيد، وأبي هريرة، وأبي سعيد الخدري، وبُريدة، وحُريث رضي الله عنهم ـ، وقد درست هذه الأحاديث وبينت ما وقع فيها من اختلاف في الإسناد أو المتن، مع ختم ذلك بذكر درجة هذه الأحاديث، معتمدة على كلام المحدِّثين، مع ذكر الأحكام الفقهيّة المتعلّقة بالكمأة، وفي نهاية هذا البحث توصَّلتُ إلى عدد من النتائج؛ منها: أنّ الكمأة من النعم والطيبات التي امتنّ الله تعالى بها على عباده، فهي من الرزق الذي لا يحتاج إلى مؤنة أو زرع، ومشروعية التداوي بماء الكمأة لأمراض العيون، وأن لفظة "من السلوى" في حديث حريث وهم؛ والذي يظهر أنّ عهدة الوهم من عطاء بن السائب؛ فقد تفرّد بهذا الوجه وخالف الجماعة، وأصحّ طرق الأحاديث الواردة في الكمأة هو حديث سعيد بن زيد مرفوعًا، وأمّا حديث أبي هريرة وأبي سعيد وابن عبّاس فقد وردت من طرق حسنة، ومِن أهمّ الأحكام الفقهية المتعلقة بالكمأة أنّ الأصل فيها الإباحة، فيجوز أكلُها والانتفاع بها، وأرجح الأقوال في زكاة الكمأة عدم وجوب الزكاة فيها، وجواز بيعها والانتفاع بها. وأوصَى البحث: بدراسة علل أحاديث الكمأة واختلاف ألفاظها في بقية كتب السنة، ودراسة الأحاديث المتعلّقة بالطبّ النبويّ، وبيان طرقها، وما يتعلق بها من أحكام فقهيّة.

الكلمات المفتاحية: الطب النبوي، التداوي بماء الكمأة، المن والسلوى، الإعجاز العلمي.

Ḥadīths of Al-Kam'ah (Truffle) in the Prophetic Sunnah: A Ḥadīth-based and Jurisprudential Study

Dr. Fawziah Hamoud Jaza Al-Otaibi

Assistant Professor of Sunnah and its Sciences in the Department of Islamic Studies at the College of Science and Humanities in Al-Dawadmi, Shaqra University

Abstract

This study examines the Ḥadīths (Prophetic Traditions) regarding the truffle (Al-Kam'ah) in the Prophetic Sunnah through a dual lens of Ḥadīth methodology and Islamic jurisprudence (Fiqh). Employing an inductive-analytical approach, the study defines the truffle, outlines its nutritional components, and details its medicinal benefits alongside the relevant Prophetic texts. It surveys several Ḥadīths found in the primary sources, specifically those narrated on the authority of Companions: Sa'id ibn Zayd, Abu Hurayrah, Abu Sa'id al-Khudri, Buraydah, and Hurayth (may Allah be pleased with them). These narrations are scrutinized for discrepancies in their chains of transmission (Isnad) or texts (Matn), culminating in a determination of their authenticity grades based on the scholarly consensus of Ḥadīth experts. Furthermore, the study delineates the jurisprudential rulings (Fiqh) associated with truffles. The study reached several key findings, notably: that truffle is among the wholesome blessings bestowed by Allah upon His servants, serving as a form of sustenance that requires no cultivation or human toil. The proven therapeutic benefits of truffle juice in treating eye ailments serve as a testament to the truth of the Prophet's (peace be upon him) message and his divine inspiration. The study also concludes that the term"from the Salwa (quail/manna)" in Hurayth's Ḥadīth is a transmission error (Wahm), likely attributed to 'Ata ibn al-Sa'ib, who was unique in this narration and contradicted the collective narrations of his peers. The most authentic chain regarding truffles is the elevated (Marfu') Ḥadīth of Sa'id ibn Zayd, while the narrations of Abu Hurayrah, Abu Sa'id, and Ibn Abbas are reported through Hasan (good) chains. From a Jurisprudential standpoint, the foundational ruling on truffles is permissibility for consumption and use. The most preponderant view is that Zakat (alms) is not due upon truffles, and trading or profiting from them is lawful. The study recommends further academic exploration into Ḥadīths related to at-Tibb al-Nabawi (Prophetic medicine), their transmission chains, and their associated jurisprudential rulings.

Keywords: Prophetic Medicine, treatment with truffle water, Manna and Quails, Scientific Miracles in the Qur'an.

المقدّمة

بسم الله، والحمد لله، والصلاة والسلام على خاتم رسل الله، نبيّنا ومولانا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومَن ولاهُ واتبع هداه، أمّا بعد:

فمن مظاهر كمال الشريعة الإسلامية وشمولها لجميع ما يُصلح الدُّنيا والدِّين؛ أنها لم تقتصر على الجوانب التعبدية المحضة، بل شملت ما يتعلَّق بإصلاح مطاعم المسلمين ومشاربهم، وما يحقق العافية لهم، ويحول بينهم وبين الأسقام، وسبل علاج كثير من الأمراض عند نزولها، تحقيقًا لضرورة حفظ النفس، فالإسلام جاء بما يصلح القلوب والأجساد، والأديان والأبدان.

ومن النصوص النبوية في هذا السياق الأحاديث الواردة في الكمأة وأنها شفاء للعين، ومنها أحاديث صحيحة شهيرة.

وهذا البحث يجمع بين الدراسة الحديثية لهذه الأحاديث والدراسة الفقهية، بجمع طرقها، وتخريجها وفق منهج أهل الحديث، والكشف عمّا تضمّنتْه من الأحكام الفقهية؛ باستنباط ما تدل عليه من أحكام متعلقة بالتداوي بالكمأة، وما يتعلق بها.

مشكلة البحث:

تَبرز مشكلة البحث في جواب السؤال الرئيس: ما الأحاديث التي وردت في فضل الكمأة وأنها شفاء للعين، وهل هي أحاديث صحيحة أو ضعيفة، وما الأحكام الفقهية التي يمكن أن تُستنبط منها؟

أسئلة البحث:

1. ما الكمأة، وممّ تتكون، وما فوائدها الطبية؟
2. ما الأحاديث النبوية الواردة في الكمأة في الكتب موضع البحث؟
3. هل كل الألفاظ الواردة في أحاديث البحث صحيحة؟
4. ما الأحكام الفقهية المتعلقة بالكمأة؟

أهداف البحث:

1. بيان معنى الكمأة ومكوناتها وفوائدها الطبية.
2. ذكر الأحاديث النبوية الواردة في الكمأة في الكتب موضع البحث.
3. تبيين الألفاظ الواردة في أحاديث البحث ومدى صحتها.
4. معرفة الأحكام الفقهية المتعلقة بالكمأة.

أهمية البحث:

1. إبراز عناية السُّنّة النبويّة بعلاج الأبدان، والمحافظة على صحة الإنسان، من خلال دراسة الأحاديث النبوية المتعلقة بأحاديث الكمأة وأنها دواء للعين.
2. المشاركة في إثراء المكتبة الحديثية بالموضوعات الخاصة بالطب النبوي، وعلى وجه الخصوص الأحاديث النبوية الواردة في الكمأة.

حدود البحث:

لاشتراط المجلة عددًا محددًا من الصفحات؛ فقد تم الاقتصار على الأحاديث المرفوعة إلى النبي –صلى الله عليه وسلّم– والمتعلقة بالكمأة من الكتب الستة، والسنن الكبرى للنَّسَائيّ، ومسند أحمد، وتخريجها وبيان درجتها، واستخراج الأحكام الفقهية من هذه الأحاديث.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي؛ بجمع الأحاديث الواردة في الكمأة من كتب السنّة محلّ البحث، ودراستها حديثيًّا، وبيان الأحكام الفقهية المستخرجة منها.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة خاصّة بأحاديث الكمأة من الناحية الشرعية في الكتب الستة والسنن الكبرى للنَّسَائيّ ومسند أحمد، ودراستها دراسة حديثية فقهية، وإنما وقفت على دراسات عن الكمأة تناولت:

1. الكمأة – الإعجاز الطبي في الأحاديث النبوية الشريفة، لعبد الله عبد الرزاق السعيد، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن عمّان، عام: 1410هـ 1989م. ذكر فيه الأحاديث النبوية في الكمأة من ناحية الإعجاز العلمي فيها، دون التعرض لدراسة أسانيدها، كما تناول تعريف الكمأة وخواصّها، والكمأة في الطبّ الحديث والقديم.
2. الإعجاز العلمي في حديث "الكمأة من المنِّ وماؤها شفاء للعين"، للباحث: قسطاس إبراهيم النعيمي، نشر مجلة جامعة المسجد الجزائر، العدد الرابع 1430هـ 2009م. تناول هذا البحث تعريف الكمأة، وأنواعها، وكيفية العلاج بها قديمًا، وحديثًا، ولم يعتنِ البحث بتخريج الأحاديث الواردة في الكمأة، كما لم يتطرق إلى الجانب الفقهي المتعلق بالكمأة.
3. حكم التقاط الكمأة والانتفاع بها، للدكتور/سعد محمد التميمي، نشر مجلة أبحاث كلية التربية جامعة الحديدة، اليمن، المجلد 9، العدد 3، عام: 2022م. تناول البحث الأحكام الفقهية المتعلقة بالتقاط الكمأة في الأرض المملوكة وغير المملوكة، وداخل حدود الحرم، ولم يتناول دراسة الأحاديث دراسة حديثية، ولا تطرق إلى الأحكام الفقهية الأخرى التي تتعلق بأحاديث الكمأة.

إجراءات البحث:

- جمعتُ الأحاديث الواردة في الكمأة من الكتب الستة، والسنن الكبرى للنَّسَائيّ، ومسند أحمد.
- ذكرتُ المتن بإسناده من مصدره، بتقديم حديث الصحيحين، ثم بقية الكتب الستة، بحسب تصنيفها المشهور، ثم السنن الكبرى للنَّسَائيّ، ثم مسند أحمد.
- بيّنتُ حال رجال الأسانيد عند الحاجة إلى ذلك، فإذا كان الراوي من رجال التقريب اكتفيت بالاستفادة من حكم الحافظ ابن حجر عليه، ولا أتوسَّع بالزيادة عليه إلا عند الحاجة.
- خرَّجتُ الأحاديث، ورتبتها مبتدئةً بالكتب الستة على ترتيبها المشهور ثم السنن الكبرى للنَّسَائيّ ثم مسند أحمد.
- حرصتُ على جمع متابعات المتون؛ التامّة منها فالقاصرة.
- إذا وُجد اختلاف في وجه من الأوجه، فإني أدرس الاختلاف، ثم أحيل عليه إذا تكرر ذكره.
- أرفع المدار عن وجود أوجه متعددة عن الراوي.
- ختمتُ البحث بخاتمة ضمّنتُها أهم النتائج والتوصيات، ثم أتبعتُها بقائمة للمصادر والمراجع مرتبة على حروف المعجم.

خطة البحث:

وقد جعلتُ البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس، على النحو الآتي:

المقدّمة: عرّفتُ فيها بموضوع البحث، ومشكلته، وأهدافه، ومنهجه، وخطتي فيه.

المبحث الأول: التعريف بالكمأة، ومكوناتها، وفوائدها الطبّية.

المبحث الثاني: أحاديث الكمأة في السُّنّة النبوية دراسة حديثية، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: حديث سعيد بن زيد رضي الله عنه ـ.

المطلب الثاني: حديث أبي هريرة رضي الله عنه ـ.

المطلب الثالث: حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه ـ.

المطلب الرابع: حديث بريدة رضي الله عنه ـ.

المطلب الخامس: حديث حريث رضي الله عنه ـ.

المبحث الثالث: الأحكام الفقهية المتعلقة بالكمأة.

المبحث الأول: التعريف بالكمأة وفوائدها الطبية

تعريف الكمأة لغةً:

اعتنى أئمة اللغة في معاجمهم ببيان أصل تسمية الكمأة واشتقاقها، ومن ذلك مفردها كَمْء، والجمع منها: الكَمْأَةُ، والثلاثة أَكْمُؤ، وذهب الجوهري إلى أن هذا النوع من الجموع على غير قياس، وهو من النوادر؛ حيث إن الجادّة أن يكون الكمأة هو المفرد، ولكن جاء هنا بالعكس، وكمأتُ القومَ كمًا: أطْعَمْتُهم الكَمْأَةَ.. ونقل أهل اللغة أن العرب تقول:"أَكْمَأَتِ الأرض ..." أيْ كثر فيها وجود الكمأ، وأكمأ القوم إذا أصابوا منها أو جمعوها (الجوهري، 1987). وذكر الخطابي: أنها بالهمز وقد يخفِّف العامّة همزتها فيقولون: الكَمَاة، بدون همز (الهروي، 1984؛ ابن الأثير، 1979).

والكَمْأُة: نبات معروف ينبت في باطن الأرض، فيظهر منها كما يظهر الفِطْر. (الفراهيدي، د.ت)

ويرتبط اسم الكمأة بمعنى الاستتار والاختفاء وهو معنًى تؤيده دلالات المادة اللغوية؛ فقدِ استعمل العرب مادة (كمأ) للدلالة على الستر والخفاء، فيقال كمأتُ الشيء إذا سترته وأخفيته، ومنه سُميت الكمأة لاستتارها في باطن الأرض، كما يقال: كمَأَ الشَّهادةَ: إذا كتمها. (ابن حجر العسقلاني، 1379هـ)

وقد أشار أهل اللغة وإلى جود فرق بينها وبين الجَبْأة والفقعة، فجعلوا التمييز راجعًا إلى اللون والوصف، فالكمأة عندهم تشمل ما كان مائلًا إلى السواد والغبْرة، في حين أطلقوا على الجَبْأة ما كان يميل إلى الحمرة، أما الفقعة: فتُطلق على ما كان أبيض اللون (ابن منظور، 1414هـ)، وهذا يدل على عناية أهل اللغة في كتبهم بضبط الأسماء وتمييز الفروقات بينها بحسب أوصافها وأنواعها وخصائصها.

وتعرف الكمأة في كلام العرب بعدة أسماء، فمن ذلك: شَحْمُ الأرض، وجُدَرِيُّ الأرض[1]، وبنات الرعد؛ وفسر بعض أهل اللغة تسميتها بشحم الأرض بما يظهر عليها من لينٍ وسمنٍ وكثرة مادة تشبه الشحم في هيئتها كما ذكر الطِّيبي ويعنون بالشحم هنا: كل ليّن قد يؤكل يقع في جوف الشيء، كما يطلقون شحم الرمَّان ونحوه على ما كان فيه سوى الحبّ (الزَّبيدي، د.ت؛ ابن الأثير، 1979)، أما تسميتها بـ (بنات الرعد) فلِمَا جرَت عادة العرب من ملاحظة كثرة ظهورها بعد مواسم الأمطار المصحوبة بالرعد (ابن حجر العسقلاني، 1379هـ).

والكمأة نوع من الفطريات المعروفة التي تنبت في باطن الأرض على أعماق متفاوتة تصل ما بين 2سم إلى 20 سم، وتظهر من

(1) الجُدَرِي: وذكر الطيبي أنّ وجه تسميته بـ (الجدري) راجع إلى التشابه في كيفية الظهور؛ إذ كما يظهر الجدري على ظاهر الجلد بعد أن كان مستترًا؛ كذلك تخرج الكمأة من باطن الأرض. وأضاف ابن حجر أن الشبه لا يقتصر على الهيئة الظاهرة، بل بينهما تقارب في المادّة، وكذلك الصورة. ينظر: الكاشف عن حقائق السنن (9/2975)، فتح الباري لابن حجر (10/163).

غير زرعٍ ولا غرسٍ، وليس لها ساق ولا أوراق كالنبات المعتاد، وتنمو عادةً في مواسم مخصوصة وتكثر في الربيع، وتؤكل على هيئتها نيّئة أو مطبوخة، وتمتاز الكمأة بقيمتها الغذائية؛ حيث تحتوي على نسبة من البروتين والدهون والموادّ النشوية، كما تحتوي على معادن مثل: الفسفور، والصوديوم، والبوتاسيوم، والكالسيوم، وهي غنيّة بفيتامين ب. (القحطاني، 1428هـ)

أمّا قوله – صلى الله عليه وسلّم –: (الكمأة من المنّ)، فقدِ اختلف أهل العلم في المراد بالمنّ الوارد في الحديث على أقوال؛ أشهرها:

الأول: أن المراد به المن الذي أنزله الله –عز وجل– على بني إسرائيل، وهو الذي جاءت به بعض الروايات مفسّرة للحديث، وعلى هذا يكون الحديث محمولًا على ظاهره كما ذكر القاضي عياض (1998)

الثاني: أنه تشبيه بالمنِّ، لا أنها عين المن الذي أنزله الله عز وجل على بني إسرائيل؛ لأن كلًّا منهما مما منَّ الله به علينا فهو رزق يسّره الله لعباده من غير حرث ولا غرس ولا سقي، بلا جهد ولا مشقة، كما أن المن أُنزل على بني إسرائيل كذلك، وإلى هذا المعنى أشار الخطّابي (1988) فذكر أن المقصود بيان ما بين الكمأة والمن من المشابهة في حصول النعمة من غير مؤونة؛ فالكمأة تنبت بنفسها في الأرض بأمر الله من غير مباشرة من الآدمي لأسباب الزراعة المعروفة، وكما كان المن ينزل على بني إسرائيل تفضلًا من الله عز وجل.

القول الثالث: أن المراد بالمن ما يُعرف عند العرب بهذا الاسم، وهو مادة حلوة تسقط على بعض الأشجار في بعض البلدان وتُشبه العسل في طعمها وصفتها، فيكون الحديث من تشبيه الكمأة من هذا النوع من المن لاشتراكهما في كونهما نعمة توجد من غير تدخُّل بشري. (ابن الجوزي، د.ت؛ وابن الجوزي، 1422هـ)

وكل هذه الأقوال، وإنِ اختلفت في تعيين المراد بالمن، فإنها تتفق في إبراز ما تضمنه الحديث من الإشارة إلى كون الكمأة نعمة أنعم الله بها على عبادة وأوجدَها من غير بذل أسباب الزراعة من غرس أو زرع أو حرث مما يظهر وجه الامتنان في إضافتها إلى المن الذي امتن الله تعالى به على عباده.

الفوائد الطبيّة للكمأة:

اعتنى العلماء ببيان ما تضمّنه حديث الكمأة من الإشارة إلى منافعها العلاجية، فنقلوا كلام الأطباء في الطب القديم، وذكروا أن أكثرهم يرى أن موضع الشفاء في الماء المستخرج منها، وأنه يستعمل في علاج بعض أمراض العيون اكتحالًا أو تقطيرًا، وقدِ اشتهر عندهم أن هذا الماء يعين على جلاء البصر، وينفع من ضعف البصر، والرَّمد الحارّ، كما ذكر ابن القيم (د.ت) مبينًا أن هذا ما نُقل عن الأطبَّاء كالمسيحي وابن سينا صاحب القانون وغيرهم. وبعد تقرير أن المراد بمائها الماء الخارج منها، فكيف يُستخرج هذا الماء، وهل يُستعمل علاجًا مفردًا أو يركب مع غيره؟ وفي هذا اختلفَت عبارات العلماء على عدة أقوال؛ أشهرها:

القول الأول: استخدام مائها مجردًا مباشرة، وذلك بعد عصره ويوضع في العين كما هو؛ أخذًا بظاهر الحديث، وإلى هذا ذهب أبو هريرة –رضي الله عنه– في معالجة جارية له (الترمذي، 1998، ح2069)[1]، وذكر النووي (1392هـ) –رحمه الله– أنّ في ماء الكمأة شفاءً مطلقًا، وذكر أن هذا كان بناءً على ما رآه هو وغيره من أهل زمانه ممن قد ذهب بصره فانتفع بماء الكمأة مجردًا (وانظر ابن حجر العسقلاني، 1379هـ)، وهذ القول مبنيّ على ظاهر النص، وأن ما أخبر به النبي –صلى الله عليه وسلّم شفاءٌ حقًّا بإذن الله.

القول الثاني: استعمال مائها مركبًا مع غيره، وذلك بأن يُمزج الماء مع غيره من الأدوية التي تصلح للعين كالإثمد ونحوه، بحسب معرفة أهل الطبّ، لا أنه يُستعمل وحده، وهذا ما نقله ابن القيم عن الغافقي في أن ماء الكمأة إذا عُجن به الإثمد واكتُحل به فهو من أنفع الأدوية، وهذا القول لا يعارض الحديث بل يدل على أن أصل الماء نافع أما كيفية العلاج فتختلف بحسب الحال ونوع

(1) قال ابن حجر في الفتح (10/165): بسند صحيح إلى قتادة. ويُنظر: الآداب الشرعية.

العلة في العين.

القول الثالث: استعمال مائها بعد استقطاره وتنقيته على النار ومعالجته؛ لأن النار تعمل على إنضاجه وتلطيفه وتذويب رطوبته كما نقل القسطلاني (د.ت).

القول الرابع: التفريق في طريقة الاستعمال بحسب الغرض منه؛ فإن كان الغرض منه من أجل التبريد للعين فيُستخدم الماء مجردًا، وإن كان لغير ذلك من أمراض العيون فيُستعمل مركبًا مع غيره، وهذا ما ذهب إليه القاضي عياض اليحصبي (1998) ونقله عن أهل الطبّ.

الخامس: إنّ المراد بمائها ماء المطر الذي تكون منه، وهذا فيه نظر؛ إذِ الأصل في الإضافة إلى الشيء أنها لما كان لصيقًا به، ومن نفسه، وأن الأصل الحقيقة، أما ادّعاء المجاز فهذا خلاف الأصل، ولا مسوّغ له. (ابن قيم الجوزية، د.ت)

وقد تكلّم الحافظ ابن حجر (1379هـ) في توجيه ما ورد من اختلاف في شأن الكمأة وغيرها أنها إنما خُلقت على أصل النفع والسلامة، لكنْ قد تَعرِض لها الآفات والأضرار الطارئة عليها، كالامتزاج بما يضرّ وغيره، وعليه فإن الكمأة باقية على أصل ما وُصف في حديث النبي صلى الله عليه وسلّم من كونها مما امتنّ الله به على عباده، وما قد يَعرِض لها من أضرار ليس راجعًا إلى أصل الخلقة، وإنما إلى ما يطرأ عليها من أمور خارجية، والمستعمِل لها على وجه التصديق والامتثال يُرجى له حصول النفع بإذن الله تعالى.

وجاء في بعض كتب الطبّ أنها إذا يُبِّست ودُقَّت وعُجنت ببعض المعاجِين نفَعَت من بعض الأمراض الجلديّة (الرازي، 1422هـ)، إلا أنهم حذّروا من مخاطرَ تَعرِض لها، وأنَّ أكْلها نفسَه ينبغي أن يكون بقدَرٍ ومع بعض الملطِّفات؛ لأنها تضرّ، وقد يؤدّي كثرةُ تناولها إلى بعض الأضرار، ومما يَذكر المتقدّمون أنّ الكمأة من الأطعمة الرطبة الباردة، وهي من الدرجة الثالثة في تأثيرها على الأبدان إذا تمّ الإفراط في استعمالها، فهي بطيئة الانهضام ثقيلة على المعِدة، وقد يؤدي الإفراط في تناولها إلى بعض الأعرض المرَضية، مثل: السَّكْتَة وَالفَالِج[1]، والقُولَنْج[2]، وعُسرٍ في البول، وآلام في المعدة، كما فرّقوا بين أنواعها؛ فعَدُّوا الرطبة منها أخفَّ في ضررها من اليابسة، ولذلك أوصَوا بجملة من التدابير التي يرون أنها قد تخفّف من آثارها؛ كدفنها في الطين الرطب قبل استعمالها، وكأن تُسلق بالماء والملح أو الصعتر[3]، أو تناولها ممزوجة مع الزيت وبعض الأبازير الحارّة، معلِّلين ذلك بما يغلب عليها من الطبيعة الأرضية الغليظة التي تجعل غذاءها غير محمود عندهم، وبالرغم من ذلك فإن لها منافع علاجية، وخاصة فيما يتعلق بأمراض العيون كما تقدّم. (ابن قيم الجوزية، د.ت)

وفي الطبّ الحديث تشير الأبحاث إلى أن الكمأة تحتوي على مركّبات حيويّة فعّالة، مثل: الفينولات، والسكّريات المتعددة، والأحماض الأمينيّة وغيرها من المركبات، كما أنها تمتلك خصائص مهمة واقية للكبد ومضادّة للالتهابات والبكتيريا، وهناك أبحاث واعدة في تأثير مستخلصات الكمأة على الأورام (Al-Zahra., & Farooqi)، وذكرت الأبحاث التي أجريت على ماء الكمأة تحديدًا أنه يمنع من حدوث التليّف في مرض التراكوما (السعيد، 1989). كما تبيّن أن المكوّنات الحيوية الموجودة في الكمأة تحتوي على موادّ ذات نشاط مضادٍّ للميكروبات، وله تأثير في مسبّبات أمراض العين (Mostafa). كما خلصَت نتائج بعض الأبحاث إلى احتواء الكمأة على مركبات مضادّة للأكسدة، وقد يكون له دور في الوقاية أو المساعدة في علاج الإجهاد التأكسدي أو الاضطرابات المرتبطة بالجذور الحرّة (Omar& Mohammed).

(1) الْفَالِج: وهو استرخاء أحد الجانبين من الإنسان، وقد فلج فلان: إذا ذهب الحسّ والحركة عن بعض أعضائه. ينظر: مفاتيح العلوم (ص: 186)،

(2) الْقُولَنْج: مرض معويّ يصاحبه ألم في الأمعاء واضطراب في الإخراج. يُنظر: القاموس المحيط (ص: 203).

(3) الصَّعْتَر: نوع من البقوليات. العين (2/338).

المبحث الثاني: أحاديث الكمأة في السُّنّة النبويّة – دراسة حديثيّة

المطلب الأول: حديث سعيد بن زيد – رضي الله عنـــه –

قال البخاريّ: حدّثنا أبو نُعيم، حدثنا سفيان، عن عبد الملك، عن عمرو بن حريث، عن سعيد بن زيد رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم ـ: "الكمأة من المنِّ، وماؤها شفاءٌ للعين". (1422هـ، ج.6، ص.18، ح4478)

التخريج:

أخرجه مسلم (ج.3، ص.1619، ح157 – 2049) عن ابن أبي عمر،

وابن ماجه (ج.2، ص.1143، ح3454) عن محمد بن الصباح، كلاهما: (ابن أبي عمر، وابن الصباح) عن سفيان بن عيينة به بلفظ: "الكمأة من المنِّ الذي أنزَل الله تبارك وتعالى على بني إسرائيل، وماؤها شفاءٌ للعين".

وأخرجه البخاري (1422هـ، ج.6، ص.59، ح4639) ، ومسلم (ج.3، ص.1619، ح158 – 2049)، والترمذي (1998، ج.3، ص.469، ح2067)، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.323، ح6633 و ج.10، ص.101، ح11124)، وأحمد (2001، ج.3، ص.179، ح1635)؛ من طريق شعبة، ومسلم (ج.3، ص.1621، ح162 – 2049)، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.323، ح6634) من طريق شهر بن حوشب،

ومسلم (ج.3، ص.1619، ح157 – 2049) من طريق جرير بن حازم، والترمذي (1998، ج.3، ص.469، ح2067)، وأحمد (2001، ج.3، ص.178، ح1632) من طريق عمر بن عبيد،

والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.7، ص.81، ح7520) من طريق شعيب بن صفوان، خمستهم: (شعبة، وشهر، وجرير، وعمر، وشعيب) عن عبد الملك بن عمير به بمثله.

وأخرجه مسلم (ج.3، ص.1620، ح159 – 2049)، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.323، ح6632، وج.7، ص.81، ح7520، وج.10، ص.90، ح10921)، وج.10، ص.101، ح11125) من طريق الحسن العرني، عن عمرو بن حريث به بنحوه، ففي رواية: عن مطرّف عن الحكم عن الحسن عند مسلم والنَّسَائيّ لفظ: "أنزَل الله على موسى".

دراسة الإسناد والحكم عليه:

تبيّن من التخريج أنَّ مدار هذا الحديث على عمرو بن حريث المخزومي، وهو صحابي صغير (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.420 رقم 5008)، وقدِ اختلف عليه في متنه على ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: عن عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا: بلفظ: "الكمأة من المنِّ، وماؤها شفاءٌ للعين".

وقد رواه عن عمرو بن حريث:

- عبد الملك بن عمير الكوفي، وهو عالم فصيح من الثقات، تغيّر حفظه فربّما دلّس (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.364 رقم 4200)، ورواه عنه جمع من الرواة الثقات، وهُم: شعبة بن الحجّاج، ومعتمر بن سليمان، وجرير بن حازم، وابن عُيينة، وغيرهم.
- والحسن بن عبد الله العُرني الكوفي ثقة (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.161 رقم 1252)، رواهُ عنه الحكم بن عتيبة الكندي، وهو من الثقات، غير أنه ربّما دلَّس (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.175 رقم 1453)، وتابَعهم على هذا الوجه كما ذكر البزّار (2009–1988، ج.4، ص.83، ح1252)– سلمة بن كهيل الكوفي، وهو ثقةٌ تَشيَّع (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص. 248 رقم 2508)، وذكر أنه قد رُوي عن النبي –صلى الله عليه وسلّم – من وجوه عن عدد

من الصحابة رضي الله عنهم ـ، ولم يُروَ عن سعيد بن زيد رضي الله عنه إلا من رواية عمرو بن حريث (البزار، 1988– 2009، ج.4، ص.82، ح1250)–، وأشار شعبة إلى معرفته بهذا الحديث لما حدثه الحكم به من رواية عبد الملك فلم يُنكره(البخاري، 1422هـ، ج.7، ص.127، ح5708، مسلم، ج.3، ص.1619، ح158 – 2049)، ووصفه الإمام الترمذي بأنه "حديثٌ حسنٌ صحيح" (ج.3، ص.469، ح2067).

الوجه الثاني: عن عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا: "الكمأة مِن المنّ الذي أنزَل الله على بني إسرائيل، وماؤها شفاءٌ للعين".

وقد رواه عن عمرو بن حريث:

- عبد الملك بن عمير من رواية سفيان بن عيينة، وهو حجةٌ من الأئمة الثقات الحفاظ الفقهاء، غير أنه ممّن تغيّر حفظه في أواخر عمره، كما أنه وُصف بالتدليس عن الثقات. (ابن حجر العسقلاني، 6891، ص.542 رقم 1542)
- والحسن بن عبد الله العُرني، وهو من الثقات، من رواية الحكم بن عتيبة الكندي من الثقات، غير أنه ربما دلّس كما تقدّم.

الوجه الثالث: عن عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا: "الكمأة من المنّ الذي أنزله الله على موسى، وماؤها شفاءٌ للعين".

وقد رواه عن عمرو بن حريث:

- الحسن بن عبد الله العُرني، من رواية الحكم بن عتيبة الكندي، وتقدّم أنهم من الثقات.

وهناك وجه آخر عن عمرو بن حريث سيأتي الكلام عليه في المطلب السابع.

والذي يظهر لي من مجموع الطرق أن الأوجه الثلاثة المتقدمة محفوظة عن عمرو بن حريث، أمّا اختلاف ألفاظه ففي بعضها جاء مختصرًا، وبعضها جاء بذكر أنه مما أنزله الله على بني إسرائيل، وبعضها بذكر أنه مما أنزل على موسى عليه السلام ـ، فيجاب عليه بأنه اختلاف لا يقتضي الاضطراب، فلا تعارض بين هذه الألفاظ، فذِكر موسى عليه السلام إنما هو من بيان مَن أُنزل عليهمُ المنّ، وهُم بنو إسرائيل، فهو للتشبيه والإيضاح، والله أعلم، وبناءً عليه؛ الحديثُ بهذه الألفاظ حديثٌ صحيح.

المطلب الثاني: حديث أبي هريرة – رضي الله عنـــه –

قال الترمذيّ (1998): حدّثنا محمد بن بشّار قال: حدثنا معاذ بن هشام قال: حدثنا أبي، عن قتادة، عن شهر بن حوشب، عن أبي هريرة، أنّ ناسًا من أصحاب النبيّ صلى الله عليه وسلّم قالوا: الكمأة جدريّ الأرض، فقال النبي صلى الله عليه وسلّم: "الكمأة من المنِّ، وماؤها شفاءٌ للعين، والعجوة من الجنّة، وهي شفاءٌ من السُّمّ". (ج.3، ص.469، ح2068)

التخريج:

اختلف على شهر بن حوشب في إسناده ومتنه فروي عنه عن أبي هريرة وغيره من الصحابة وفيما يلي تفصيل ذلك:

الوجه الأول: عن شهر عن عبد الملك بن عمير عن عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا، كما في حديث سعيد بن زيد مرفوعًا.

أخرجه مسلم (ج.3، ص.1621، ح162 – 2049)، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.323، ح6634) من طريق محمد بن شبيب شهر بن حوشب، به مختصرًا بذكر الشفاء بالكمأة وحدها.

الوجه الثاني: عن شهر عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعًا

أخرجه النَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.233، ح6637 – 6638) عن نصير بن الفرج عن محمد بشّار به بمثله.

وأخرجه أحمد (2001، ج.16، ص.374، ح10639) عن أبي داود عن هشام به بمثله،

وأخرجه أحمد (2001، ج.14، ص.60، ح8307) من طريق سعيد بن أبي عروبة،

وأحمد (2001، ج.14، ص.310، ح8681) من طريق أبان بن يزيد العطار،

كلاهما: (سعيد وأبان) عن قتادة به بمثله.

وأخرجه ابن ماجه (ج.2، ص.1143، ح3455)، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.233، ح6638)، من طريق مطر الوراق، والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.234، ح6640)، وأحمد (2001، ج.13، ص.379، ح8002 وج.13، ص.417، ح8051، وج.16، ص.223، ح10335) من طريق أبي بشر جعفر بن إياس،

والنَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.234، ح6639) من طريق خالد الحذّاء،

ثلاثتهم: (مطر، وأبو بشر، وخالد) عن شهر بن حوشب به بنحوه، وفي رواية خالد الحذاء لفظ: "بقيت من المنّ"، وبنحوها رواية أبي بشر.

وأخرجه الترمذي (1998، ج.3، ص.468، ح2066) من طريق أبي سلمة، عن أبي هريرة به بلفظ: أن رسول الله –صلى الله عليه وسلّم– خرج عليهم وهُم يذكرون الكمأة، وبعضهم يقول: جدري الأرض، فقال رسول الله –صلى الله عليه وسلّم–: "الكمأة من المنّ، وماؤها شفاءٌ للعين، والعجوة من الجنّة، وهي شفاءٌ من السمّ".

الوجه الثالث: عن شهر عن عبد الرحمن بن غنم عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعًا:

أخرجه النَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.233، ح6636) من طريق قتادة عن شهر عبد الرحمن بن غنم به بنحوه.

الوجه الرابع: عن شهر عن أبي سعيد وجابر –رضي الله عنهما–

أخرجه ابن ماجه (ج.2، ص.1142، ح3453) والنَّسَائيّ في الكبرى (2001،ج.6، ص.234، ح6641)، (2001، ج.6، ص.234، ح6642)، وأحمد (2001، ج.18، ص.36، ح11453) من طريق جعفر بن إياس عن شهر به مختصرًا.

الوجه الخامس: عن شهر عن ابن عباس رضي الله عنهما

أخرجه النَّسَائيّ في الكبرى (2001، ج.6، ص.233، ح6635) من طريق عبد الجليل بن عطيّة، عن شهر، عن ابن عبّاس به مختصرًا.

دراسة الإسناد والحكم عليه:

يُروي هذا الحديث عن أبي هريرة رضي الله عنه:

أبو سلمة بن عبد الرحمن الزهري المدني؛ وهو من الثقات (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.645، رقم 8142)، من رواية محمد بن عمرو بن علقمة الليثي وهو صدوق له أوهام (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص. 499، رقم 6188).

وشهر بن حوشب الأشعري الشامي، وهو في رتبة الصدوق غير أن الأئمة تكلموا في حفظه ونسبوه إلى كثرة الوهم، كما أنه قد يقع في الإرسال (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.269، رقم 2830)، وقد وقع الاختلاف عن شهر على خمسة أوجه:

الوجه الأول: عن شهر عن عبد الملك بن عمير عن عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا، كما في حديث سعيد بن زيد

وقد رواه عن شهر:

- محمد بن شبيب الزهراني؛ وهو من الثقات (ابن حجر العسقلاني، 6891، ص.384، رقم 1595)

كما تابع شهرًا على هذا الوجه عددٌ من الرواة الثقات؛ كما تقدم كشعبة بن الحجّاج وسفيان بن عيينة والمعتمر بن سليمان وغيرهم، وعليه فإنه وجه محفوظ عنه.

ومما يقوّي هذا الوجه عن شهر أنه قد صرّح بسماعه من عبد الملك، كما جاء عند الإمام مسلم (د.ت) في الصحيح من طريق حماد بن زيد وفيه أن محمد بن شبيب سأل شهرًا عن ذلك فأثبت السماع، فذكر أنه سمعه من عبد الملك بن عمير، ثم قال:"فلقيتُ عبد الملك، فحدّثني عن عمرو بن حريث، عن سعيد بن زيد، ... الحديث" (ج.33، ص.1621، ح162 2049–)، وهذا يدل على اتصال هذا الطريق وانتفاء احتمال الانقطاع فيه.

الوجه الثاني: عن شهر عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعًا:

وقد رواه عن شهر:

جماعة من الثقات، منهم: قتادة بن دعامة، وخالد الحذاء، وجعفر بن إياس، وغيرهم، وقد رواه شهر على الوجه التالي عن عبد الرحمن بن غنم عن أبي هريرة كما سيأتي.

وقد حسّن الإمام الترمذي (1998) هذا الوجه، ووصف طريق أبي سلمة التي يرويها عنه محمد بن عمرو بأنه"حسنٌ صحيح غريب"، وذكر أنه من"حديث محمد بن عمرو، ولا يُعرف إلا من حديث سعيد بن عامر عن محمد بن عمرو" (1998، ج3، ص.469، ح2066).

الوجه الثالث: عن شهر عن عبد الرحمن بن غنم عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعًا:

وقد رواهُ عن شهر: قتادة بن دعامة السدوسي البصري؛ وهو من الثقات الأثبات (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.453، رقم 5518)، وقد ذكر الواسطة بينه وبين أبي هريرة، فجعل بينهما عبد الرحمن بن غنم.

الوجه الرابع: عن شهر عن أبي سعيد وجابر –رضي الله عنهما–

وقد رواه عن شهر:

– أبي بشر جعفر بن إياس بن أبي وحشية اليشكري؛ وهو ثقة (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.139، رقم 930)،

الوجه الخامس: عن شهر عن ابن عباس رضي الله عنهما

وقد رواه عن شهر:

– عبد الجليل بن عطية البصري؛ وهو في رتبة الصدوق الذي يهِم (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.332، رقم 3747)، وقد توبع شهرٌ على روايته عن ابن عباس غير أنَّها من طرقٍ فيها مقال[1].

ويظهر مما سبق أن شهر لم ينفرد برواية هذا الحديث عن أبي هريرة، بل روى هذا الحديث عن عدد من الصحابة؛ جابر وأبي سعيد الخدري جميعًا، وعن ابن عبّاس، ويظهر أن منشأ الاختلاف في أسانيد هذه الطرق إنما هو من جهة شهر؛ إذ اضطرب في هذه الروايات، وشهر بن حوشب الأشعري؛ قد تكلَّم فيه الأئمّة النقّاد، فقيل عنه: تركوه، ومنهم من ضعّفه في الحديث، وكان يحيى بن

(1) أخرجه الطحاوي في مشكل الآثار (14/ 353) ، والطبراني في المعجم الكبير (12/ 63/ح12481) وفي المعجم الصغير (1/ 215/ح344) من طريق سعيد بن جبير ، والعقيلي في الضعفاء الكبير (4/ 416) من طريق عن عطاء، كلاهما :سعيد وعطاء عن ابن عباس رضي الله عنهما مرفوعًا وعند الطحاوي بلفظ:" العجوة من الجنة، وفيها شفاء من السم، والكمأة من المن، وفيها – أو ماؤها – شفاء للعين، وفي الكبش العربي شفاء من عرق النساء، يؤكل من لحمه، ويحسى من مرقه"، أما رواية عطاء ففيها يحيى بن عباد السعدي وقد قال عنه العقيلي: واهٍ، وأما رواية سعيد عن ابن عباس فقد تفرد بهذه الرواية الحسن بن غليب المصري عن مهدي بن جعفر كما ذكر الطبراني.

سعيد القطّان لا يحدّث عن شهر بن حوشب، ووثّقه يحيى بن معين، وأحمد بن حنبل، والعجلي، ووصفه أبو زرعة بأنه "لابأس به"، كما وصفه النَّسَائيّ بأنه"ليس بقويّ" ولم يحتجّ بحديثه (ابن سعد، 1408هـ، ج.7، ص.312، رقم 3838، العجلي، 1984، ص.223، رقم 677، العقيلي، 1404هـ، ج.2، ص.191، رقم 716، ابن أبي حاتم، 1271هـ، ج.4، ص.383، رقم 1668، وابن حبان، 1396هـ، ج.1، ص.361، رقم 476، الجرجاني، 1418هـ، ج.5، ص.63، رقم 898)، وابن الجوزي، 1406هـ، ج.2، ص.43، رقم 1644).

وعليه فإن أصح الوجوه عن شهر الوجه الأول، وأما ما جاء من روايته عن أبي هريرة رضي الله عنه لا يخلو من مقال بسبب ما قيل في شهر، غير أنه لم ينفرد به عن أبي هريره رضي الله عنه فقد تابعه أبو سلمة بن عبدالرحمن وهو من الثقات فحديثه حسن، وللحديث شواهد أخرى.

المطلب الثالث: حديث أبي سعيد رضي الله عنه

قال ابنُ ماجهْ (د.ت) بعد ذكر حديث جابر وأبي سعيد الخدري: "قالا: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم ـ: "الكمأة من المنّ، وماؤها شفاءٌ للعين، والعجوة من الجنّة، وهي شفاءٌ من السُّم" حدّثنا عليّ بن ميمون، ومحمد بن عبد الله الرقيان، قالا: حدثنا سعيد بن مسلمة بن هشام، عن الأعمش، عن جعفر بن إياس، عن أبي نضرة، عن أبي سعيد الخدري عن النبي صلى الله عليه وسلّم مثله" (ج.2، ص.1142، ح3453).

التخريج:

أخرجه النَّسَائيّ في الكبرى (ج.6، ص.235، ح6644) من طريق شيبان،

والنَّسَائيّ في الكبرى (ج.10، ص.184، ح 11265) من طريق أبي الأحوص،

كلاهما: (شيبان وأبو الأحوص) عن الأعمش، عن المنهال، عن عبد الرحمن بن أبي ليلى، عن أبي سعيد، قال: خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم وفي يده أكمؤة، فقال: "هؤلاء من المن، وماؤهن شفاء للعين".

دراسة الإسناد والحكم عليه:

رواه عن أبي سعيد:

أبو نضرة المنذر بن مالك العبدي؛ وهو ثقة (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.546، رقم 6890)، غير أن في الإسناد إليه: سعيدَ بن مسلمة الأموي، وهو ضعيف (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.241، رقم 2395)، وقد ضعّفه البوصيري (1403هـ) بسعيد بن مسلمة (ج.4، ص.56)، وعليه فإنَّ هذا الإسناد ضعيفٌ لِما تقدّم.

و عبدالرحمن بن أبي ليلى الأنصاري وهو ثقة (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.349، رقم 3993)، من رواية المنهال بن عمرو الأسدي صدوق ربما وهم. (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.547، رقم 6918)، وهو حسن من هذا الطريق. وللحديث شواهد أخرى، والله أعلم.

المطلب الرابع: حديث بريدة – رضي الله عنـــه –

قال أحمد (2001): حدّثنا محمد بن عبيد، حدثنا صالحٌ يعني ابن حيّان عن ابن بريدة، عن أبيه أنه: كان مع رسول الله صلى الله عليه وسلّم في اثنين وأربعين من أصحابه والنبيّ صلى الله عليه وسلّم يصلّي في المقام، وهُم خلفه جلوس ينتظرونه، فلمّا صلّى أهوى فيما بينه وبين الكعبة كأنه يريد أن يأخذ شيئًا، ثم انصرف إلى أصحابه، فثاروا وأشار إليهم بيدِه أنِ اجلسوا، فجلسوا. فقال: "رأيتُموني حين فرغتُ من صلاتي أهويتُ فيما بيني وبين الكعبة كأني أريد أنْ آخذ شيئًا"؟ قالوا: نعم يا رسول الله. قال: "إنّ الجنّة

عُرضت عليّ، فلم أرَ مثل ما فيها، وإنما مرّت بي خصلة من عنب فأعجبتْني، فأهويتُ إليها لآخذها فسبقتْني، ولو أخذتُها لغرستُها بين ظهرانيكم حتّى تأكلوا من فاكهة الجنّة، واعلموا أن الكمأة دواءٌ العين، وأن العجوة من فاكهة الجنّة، وأن هذه الحبّة السوداء التي تكون في الملح اعلموا أنها دواءٌ من كلِّ داء إلا الموتَ". (ج.38، ص.71 – 72، ح22972)

التخريج:

أخرجه أحمد (2001) من طريق زهير بن معاوية وقال فيه، عن واصل بن حيّان البَجلي، حدّثني عبد الله بن بريدة، عن أبيه، عن النبي صلى الله عليه وسلّم قال: "الكمأة دواء للعين، وإن العجوة من فاكهة الجنّة، وإن هذه الحبّة السوداء، قال: ابن بريدة: يعني الشونيز[1] الذي يكون في الملح، دواء من كل داء إلا الموت" (ج.38، ص.21، ح22938).

دراسة الإسناد والحكم عليه:

رواه عن عبد الله بن بريدة:

- صالح بن حيان القرشي، وهو راوٍ ضعيف. (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.271، رقم 2851).

كما رواه زهير بن معاوية الكوفي، وهو ثقة ثبت (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.218 رقم 2051)، إلا أنه خالف في هذا الحديث فرواهُ عن واصل بن حيان عن عبد الله بن بريدة عن أبيه، وقد وهَم في إسناده فقال فيه: عن واصل بن حيان عن عبد الله بن بريدة عن أبيه، وقد سئل أبو حاتم عن رواية زهير في حديث الكمأة فبيَّن أن الوهم وقع منه رغم إتقانه، وأن المحفوظ رواية صالح بن حيان، لا رواية واصل بين حيان، وعلّل ذلك بأن "صالح بن حيان ليس بالقوي"، وهو شيخ كما أن زهيرًا لم يدرك واصلًا (ابن أبي حاتم، ج.5، ص.562، رقم 2182؛ ابن أبي حاتم، 1271هـ، ص.60، رقم 212). وخطّأ ابن معين (1399هـ) رواية زهير عن صالح بن حيان، ونفى رؤيته لواصل بن حيان(ج.3، ص.434، رقم 2127). كما ضعّف ابن معين صالح بن حيان (أبو داود، 1403هـ، ص. 166، رقم 156)، وكان زهير قد سمع من صالح بن حيان فقلَب أحاديثه وجعَلها كلّها عن واصل بن حيان. كما قال أحمد وابن عديّ (الجرجاني، 1418هـ، ج.5، ص.81)، ونفى العلائيّ (1407هـ) وصف هذا الوجه بـ (المرسِل)، وذهب إلى أنه من المعلّ بسبب الغلط في جعل اسم رجل لرجل آخر (ص.177، رقم 203). وعليه، فإن إسناد هذا الحديث ضعيفٌ لضعف صالح بن حيان القرشي.

المطلب الخامس: حديث حريث – رضي الله عنـــه –

قال أحمد (2001): حدّثنا عبد الصمد، حدثني أبي، حدثنا عطاء بن السائب، عن عمرو بن حريث، قال: حدّثني أبي، عن رسول الله صلى الله عليه وسلّم ـ، قال: "الكمأة من السلوى، وماؤها شفاءٌ للعين". (ج.3، ص.172، ح1627)

التخريج:

لم أقف عليه في الكتب محل البحث إلا في هذا الموضع عند أحمد، وأخرجه أبو يعلى في مسنده (ج.3، ص.48، ح1470) عن أبي سعيد القواريري عن عبدالوارث بن سعيد به بمثله.

دراسة الإسناد والحكم عليه:

رواه عن عمرو بن حريث:

- عطاء بن السائب الثقفي الكوفي، وهو صدوق قدِ اختلط (ابن حجر العسقلاني، 1986، ص.391، رقم 4592)، من رواية: عبد الوارث بن سعيد البصري؛ وهو من الثقات الأثبات وإن رُمي بالقدر إلا أنه لم يَثبت عنه (ابن حجر العسقلاني،

(1) الشونيز: الحبة السوداء، (ابن سيده، 8/ 10).

1986،ص.367 رقم 4251)، وهو ممّن روى عن عطاء بعد الاختلاط، كما قال أحمد، والعراقيّ (سعيد، 1426هـ، ص.127).

وحمّل ابن السّكن عبد الوارث عهدة الخطأ بقوله:"لعلّ عبد الوارث أخطأ فيه"(ابن حجر العسقلاني، 1415هـ، ج.2، ص.49)، وصوّب ابن مندَهْ حديث سعيد (ابن حجر العسقلاني، 1415هـ، ج.2، ص.49). وذكر الدّارقطنيّ تفرُّد عبد الوارث بهذا الإسناد، وأن المحفوظ رواية عمرو بن حريث عن سعيد بن زيد، وليس فيه عن أبيه، كما نفى ثبوت رواية حريث وسماعه من النبي صلى الله عليه وسلّم وكذلك صحبته، ورجّح في أكثر من موضع من كتبه أن رواية عمرو بن حريث إنما كانت عن سعيد بن زيد، وعلّل ذلك بأن سعيد بن زيد كان زوج أمّ عمرو بن حريث؛ فلذلك عبّر عنه في بعض الروايات بقوله: "حدثني أبي"، على إرادة التربية والمنزلة لا على حقيقة الأبوّة، وعلى هذا يندفع ما يُتوهم من الاختلاف فلا يبقى تعارض، والله أعلم (ابن القيسراني، 1419هـ، ج.3، ص.48، رقم 2031). وذكر العلائي أن عمرو بن حريث إنما رواه عن سعيد بن زيد عن النبي –صلى الله عليه وسلّم – مستندًا على ما نقله عن خطِّ الحافظ ضياء الدين المقدسي، كما رأى أنّ الحكم بنفي صحبة حريث، لا ينهض مع ثبوت صحبة حريث وإمكان سماعه، كما أن عمرو بن حريث له صحبة، وعضّد ذلك بما ذكره ابن عبد البرّ من أنَّ عمرو بن حريث أدرك النبي صلى الله عليه وسلّم وهو صغير حمَله إليه أبوه فدعا له، كما جعل حديث الكمأة محفوظًا من طريق عمرو بن حريث عن أبيه أيضًا. كما نقل الواقدي أنه لقي عمرُ عمرو بن حريث حين وفاة النبي صلى الله عليه وسلّم اثنتا عشرة سنة، وهذا مما يقوّي إمكان روايته عنه (العلائي، 1407هـ، ص.161 رقم131)، وصوَّب ابن مندهْ رواية عمرو بن حريث، عن سعيد بن زيد (ابن مَنْدَه، 1426هـ، ص.419).

والذي يظهر لي أن الخطأ من عطاء بن السائب محتمل أيضًا؛ فعند الموازنة بين الروايتين عن عمرو بن حريث يظهر تفرّد عطاء بهذا الوجه عن عمرو بن حريث، كما أنه خالف ثلاثة من الثقات ممّن هم أرجح منه صفة وعددًا وهم: عبدالملك بن عمير والحسن بن عبدالله العرني وسلمة بن كهيل كما تقدم في المطلب الأول؛ أما هذا الوجه فقد جعله عن عمرو بن حريث عن أبيه، كما خالف في متنه الروايات الصحيحة عن الجماعة المتقدم ذكرهم والتي جاء فيها أن الكمأة من المنّ ولم يتابَع على لفظة: "مِن السلوى" فهي وهمٌ، ومما يقوي كونه وهمًا أن رواية عبدالوارث عن عطاء كانت بعد اختلاطه كما تقدم ، وبناءً على ذلك: فإن الحديث بهذا اللفظ من طريق عطاء ضعيف، والله أعلم.

وبناءً على ما سبق: فإن أصح الطرق في الأحاديث الواردة في الكمأة هو حديث سعيد بن زيد رضي الله عنه بلفظ: "الكمأة من المنّ، وماؤها شفاءٌ للعين"، و "الكمأة مِن المنّ الذي أنزَل الله على بني إسرائيل، وماؤها شفاءٌ للعين"، "الكمأة من المنّ الذي أنزله الله على موسى..."، كما روي من طرق حسنة عن أبي هريرة من رواية أبي سلمة وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنهم.

المبحث الثالث: الأحكام الفقهيَّة المتعلّقة بالكمأة

الكمأة كما تقدّم من النعم التي امتن الله بها على عباده، ويتعلق بها عددٌ من الأحكام الفقهية التي يمكن إيجازها فيما يأتي:

أولاً – حكم أكل الكمأة

الكمأة من الطيبات التي أحلَّها الله عز وجل ـ، والأصل في الأطعمة الحِلّ، إلا ما فصّله الله لنا، وقد قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البَقَرَة: 29]، وقد وردت هذه الآية في سياق الامتنان؛ فيدل على الإباحة، ووصف النبي صلى الله عليه وسلّم للكمأة بالمنّ مُشعر بفضلها ومؤكدٌ لهذا، فهي من المآكل الطيبة الطاهرة في أصلها، ولم أقف على خلافٍ معتبرٍ في حِلّ أصل أكلها، إلا أن يكون فيها ضرر من جهة أخرى، فتحرُم من جهة الضرر، لا من جهة أنها في ذاتها حرام، فالإباحة مقيّدة بقاعدة وضابط شرعي كما في الحديث:"لا ضرر ولا ضرار" (ابن ماجه، ج.2، ص.784، ح2340). وبناءً على ذلك، يخرج من حكم الإباحة إلى حكم الكراهة والتحريم إن ثبت طبيًّا أنه يُتضرّر بأكلها، فكما ذكر ابن القيم (د.ت) أنها بطيئة الانهضام ثقيلة على

المعدة. وما كان الغالب من الأطعمة ضرره كأن يكون فيها فساد أو تلف أو اختلطت بما يضرّ فإنها تُكره أو تحرُم بقدر ما فيها من ضرر، وكما تقدم فإن هذا المنع ليس لذاتها وإنما للعارض فيها، والله أعلم.

ثانيًا: حكم التداوي بالكمأة

هذا الأمر مِن أشهر مسائل هذا الباب، وهو التداوي بالكمأة من الأمراض، وخاصة أمراض العيون؛ لنص الحديث في أن ماء الكمأة تحديدًا فيه شفاء للعين، واختلاف العلماء في طريقة الاستعمال والاستخلاص لهذا الماء لا في أصل ثبوته، وقد تقدم هذا الاختلاف في كيفية استخلاص الماء والتداوي به في فوائد الكمأة الطبية، وقد عقد الإمام مسلم (د.ت) بابًا حديثيًّا في فضلها وكيفية الاستشفاء بها. ومن حيث الحكم العامّ فالتداوي بالكمأة مشروع من حيث الأصل، لدلالة الحديث على نفع الماء المستخلص منها في علاج العين، وهذا داخل في عموم مشروعية التداوي بالأسباب المباحة، وليس في الحديث ما يدل على الوجوب، وإنما غايته الإرشاد إلى أسباب الشفاء، وعليه فإن استعمال الكمأة في العلاج جائز، وقد يُستحبّ إذا غلب على الظن نفعه وأُمن ضرره وكان الغالب على التداوي بها السلامة، مع ضرورة الرجوع إلى أهل المعرفة بالطب (ابن مفلح، د.ت) في كيفية الاستعمال ومقدار وموضع الحاجة إليه تحقيقًا للمصلحة وعملًا بأصول الشريعة في حفظ النفس والبدن.

ثالثًا: زكاة الكمأة

من المسائل الفقهية التي تثيرها الأحاديث الواردة في الكمأة هي مسألة زكاتها؛ هل تجب فيها الزكاة باعتبار خروجها من الأرض أو لا تجب لعدم اندراجها في الأصناف التي ورد الشرع بوجوب الزكاة فيها؟ وبحسب ما وقفتُ عليه من ظاهر أقوال الفقهاء فيما تجب فيه الزكاة لم أقف على دليل خاص على وجوب الزكاة في الكمأة، والذي يظهر أنها لا تجب فيها الزكاة؛ لكونها ليست مما يُدَّخر، وليست زرعًا ولا ثمرًا، وهذا رأي ابن قدامة (1388هـ) وجملةٍ من الفقهاء فيما ليس بحبوب ولا ثمار فلا تجب فيه الزكاة؛ ولكونها نابتة بنفسها فلم تنبت بفعل الإنسان، وهي مما يجتنيه الناس؛ فهم فيه شركاء، كالحطَب ونحوه، إلا أن تُعَدّ للتجارة، فشأنها شأن كل سلعة أُعدَّت للتجارة إذا بلغَت قيمتها نصابًا وحال عليها الحول (وانظر ابن عثيمين، د.ت).

رابعًا: ملكيّة الكمأة والانتفاع بها

وفيه هذا تفصيل: فإذا كانت الكمأة في أرض مباحة لا مالك لها، ومن ذلك الأماكن العامّة، فمن سبق إليها يحقّ له ملكها؛ لقاعدة:"كل مَن سبق إلى مباح فهو أحق به" (الكرماني، 1401هـ، ج.6، ص.26)، والكمأة الأصل فيها الإباحة، أما إذا كانت في أرض مملوكة؛ فقدِ اختَلفَت فيها مذاهب الفقهاء على ثلاثة أقوال:

القول الأول: جواز التقاطها والانتفاع بها بالأكل أو البيع، وهو قول الجمهور.

القول الثاني: عدم الجواز؛ لأن الأرض ملكٌ لصاحبها.

والقول الثالث: إذا كان صاحب الأرض قدِ استنبتها بسقي وبذل جهدًا فيها فهي ملك خاص له لا يجوز لأحد مشاركته فيها إلا بإذنه، وهو قول الحنفيّة والمالكيّة، وإن كان من غير جهد منه بل سقتْه الأمطار ونحوها فالأقرب بوصفه في الأرض العامّة التي يجوز التشارك في الانتفاع بها (التميمي، 2022)؛ لحديث: "المسلمون شركاء في ثلاث: في الكلأ، والماء، والنار" (أبو داود، 2009، ج.3، ص.278، ح3477)، وأما إذا كانت في داخل حدود الحرم"فيُباح أخذها والانتفاع بها لأنها مودعة في الأرض وليست نباته" (السرخسي، 1414هـ، ج.4، ص.105)؛ وقيل: "لأنه ليس له أصل، وليست من جنس الحشيش؛ فيشبه الثمرة". (ابن قدامة، 1388هـ، ج.3، ص.322، ابن عثيمين، د.ت، ج.9، ص.331).

خامسًا: بيع الكمأة

من الأمور المتعلّقة بالانتفاع بالكمأة مسألة البيع، وذلك لما للكمأة من قيمة اقتصادية وسوقية معتبَرة، ولأنه جرى بين الناس قديمًا وحديثًا جمعُها والاتّجار بها والانتفاع بثمنها، والأصل أن الكمأة من الحلال، وكل ما هو حلال يجوز أكله؛ يجوز بيعه، ولما كانت الشريعة قد جعلَت لعقود البيوع ضوابط مهمة تحقّق حفظ حقوق الآخرين وتمنع أسباب النزاع وحصول الغرر؛ فلا بدّ أن يكون بيع الكمأة بعد استخراجها ومعرفة صفتها ومقدارها، أما بيعها وهي في باطن الأرض قبل استخراجها كأن يقول البائع: بعتُك ما في هذه الأرض من الكمأة ولا يعلم حقيقة وجودها ولا صفتها ولا مقدارها ومدى جودتها، وقد يتعذّر تسليمها بعد ذلك؛ فلا يجوز؛ لعدم العلم، واشتمال هذا البيع على الغرر، وهذا مِن بيع المجهول وهو منهيٌّ عنه، كما نقل عن الحنفية أنه "لا يجوز بيع الكمأة في الأرض" (أبو المعالي الحنفي، 1424هـ، ج.6، ص.340). والله أعلم.

سادسًا: الشراكة في الكمأة

ومن المسائل المندرجة تحت الأحكام المتعلقة بالكمأة مسألة الشراكة في جمع الكمأة واستخراجها، وتنبع أهمية هذه المسألة من شيوع عملية التعاون عند جمع الكمأة سواء كان ذلك اشتراكًا في البحث أو الاستخراج من الأرض.

ومعنى الشراكة في الكمأة هنا أن يتّفق اثنان أو أكثر على الخروج لجمع الكمأة التي تنبت في الأرض، فيجمعانها ويبيعانها، فهي شراكة في الكسب الناتج عن عمل الجمع، وهي تندرج تحت مسمى (شركة الأبدان)، فيكون الربح على"حسب ما يشترطانه والمدة التي يتّفقان عليها" (ابن عثيمين، د.ت، ج.9، ص.435)، ولمعرفة حكم الشراكة في الكمأة لا بدّ من الوقوف على آراء الفقهاء في صحة شراكة الأبدان في المباحات أولًا، ومما وقفتُ عليه من آراء الفقهاء قولان بإيجاز:

القول الأول: عدم جواز شراكة الأبدان في المباحات، وهو رأي الحنفية والحنابلة –في أحد الأقوال عنهم– والشافعية.(السرخسي، 1414هـ، ج.11، ص.216؛ النووي، ج.14، ص.72؛ دراكه، ص.289).

القول الثاني: جواز شراكة الأبدان في المباحات، وهو رأي المالكيّة، والحنابلة في الراجح عنهم.(ابن عبد البر، 1400هـ، ج.2، ص.784؛ ابن قدامة، 1421هـ، ص.200)

والراجح فيما يظهر جواز الشراكة فيها، وذلك في حال الاتفاق والاشتراط بينهما، والله أعلم.

سابعًا: اللُّقطة في الكمأة

اللقطة هي المال الذي ضاع من صاحبه فيجده غيره، والكمأة قبل استخراجها لا تُعَدّ لقطة، بل هي من المباحات التي يُنتفع بها، ولكن تُصبح الكمأة لقطة إذا تمّ استخراجها من الأرض ودخلَت في حيازة صاحبها بأن جمَعها في كيس أو صندوق ونحوه ثم سقطَت أو ضاعت منه أو نسيها في مكان، وهذا من المسائل الفقهية المندرجة تحت أحكام الكمأة، ولم يَرد نصٌّ خاصّ في هذه المسألة غير أنه يمكن الرجوع فيه إلى القواعد الفقهية العامة التي قرّرها الفقهاء في باب اللقطة والملك بالحيازة، مع مراعاة الخصائص التي تتميّز بها الكمأة عن غيرها؛ كقيمتها السوقيّة ومدّة بقائها وحفظها، فإذا خَشي ملتقطها عليها من التلف أو السرقة، وكانت كمّيتُها كبيرة فالذي يظهر أن له أخذها، ولكون الكمأة لها قيمة معتبرة وقياسًا على الأدلة الواردة في اللقطة، يجب تعريفها؛ فإنه إذا كان الغالب على الظن فسادها قبل معرفة صاحبها، فالأقرب في هذا أن يبيعها ويحفظ قيمتها، فإذا جاء صاحبها وعرّفها دفع له ثمنها.

ثامنًا: الاحتكار في الكمأة

ومما يندرج تحت الأحكام الفقهية المتعلقة بالكمأة مسألة احتكارها، خاصّة لِما تتميّز به الكمأة من قيمةٍ وأهميةٍ لدى الناس، ولكونها تتواجد في مواسم معينة يزداد الإقبال عليها، مما يدفع بعض التجار أو الجامعين لها إلى تأخير عرضها رغبة في ارتفاع سعرها، ولكون الشريعة الإسلامية قد منعَت كل ما يؤدي إلى الإضرار بالآخرين ومن ذلك الاحتكار وهو حبس سلعة ما عن الناس مع حاجتهم لها رغبة في زيادة سعرها، ولكون الاحتكار مما نهى عنه الإسلام، وهو محرم على قول جمهور الفقهاء؛ إلا أن الفقهاء قدِ اختلفوا فيما يجري فيه الاحتكار على ثلاثة مذاهب؛ الأول: أنه يجري في ما كان من قوت الآدمي وحده (ابن قدامة، 1388هـ)، والثاني: في الأقوات عامّة سواء أقوات الآدميين أو البهائم (ابن قدامة، 1388هـ؛ والنووي، 1392هـ)، والثالث: أنه يجري في كل ما يتضرر الناس بمنعه ويحصل لهم الأذى بحبسه مع حاجتهم له (الأصبحي، ج.3، ص.313). ولحصول الاحتكار؛ لا بدّ من شروط، ومن أهم الشروط المتّفق عليها: أن يترتّب على احتكار السلعة التضييق على الناس والإضرار بهم، وأن يكون الاحتكار في زمن شدة الناس وحاجتهم، وأن يكون القصد منه تحقيق المكاسب المادّية وتحصيل الأرباح باستغلال تقلّبات الأسواق (إبراهيم، 2014).

والذي يظهر مما سبق أن الكمأة لا تُعَدّ قوتًا للعامة كما هو الحال في البُرّ والأرز ونحوهما مما يُعَدّ من الأغذية الأساسية التي يعتمد عليها كثير من الناس، كما أن احتكار الكمأة لا يؤدي -في الغالب- إلى التضييق على الناس والإضرار بهم، وخاصة أنها تظهر في موسم معين فليست الحاجة إليها مستمرة طوال العام، والله أعلم.

الخاتمة

وفي نهاية هذه البحث تمّ التوصل إلى عدد من النتائج والتوصيات، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

أهمّ النتائج:

- الكمأة من النعم والطيّبات التي امتنّ الله بها على عباده، فهي من الرزق الذي لا يحتاج إلى مؤنة أو زرع.
- مشروعية التداوي بماء الكمأة لأمراض العيون وهو داخل في عموم مشروعية التداوي بالأسباب المباحة.
- اختلاف ألفاظ حديث سعيد بن زيد بلفظ: "الكمأة مِن المنّ وماؤها شفاءٌ للعين"، ولفظ: "الكمأة من المنّ الذي أنزَل الله تبارك وتعالى على بني إسرائيل، وماؤها شفاءٌ للعين"، ولفظ: "الذي أنزل على موسى" اختلافٌ لا يضرّ، وإنما هو وهو للتشبيه والإيضاح، والله أعلم.
- لفظة: "مِن السلوى" في حديث حريث رضي الله عنه وهَم لا يصح.
- أصحُّ طرق الأحاديث الواردة في الكمأة هو حديث سعيد بن زيد رضي الله عنه مرفوعًا، وقد روي الحديث عن أبي هريرة وأبي سعيد الخدري من طرقٍ حسَنة.
- تبيّن من خلال البحث والدراسة والتخريج أنّ حديث بريدة وحريث في الكمأة قد رُوي من طرق فيها ضعف، والله أعلم.
- مِن أهمّ الأحكام الفقهيّة المتعلقة بالكمأة أن الأصل فيها الإباحة، فيجوز أكلها والانتفاع بها، وأرجح الأقوال في زكاة الكمأة عدم وجوب الزكاة فيها، وجواز بيعها والانتفاع بها.

التوصيات:

- دراسة علل أحاديث الكمأة في بقية كتب السنة والنظر في اختلاف ألفاظها.
- دراسة الجانب الطبي في الاستشفاء بالكمأة وفق الدراسات السريرية المحكمة.
- دراسة الأحاديث المتعلقة بالطبّ النبويّ وبيان طرقها وما يتعلق بها من أحكام فقهية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، آدم. (2014). *بحث الاحتكار وأحكامه وأضراره*. جامعة المدينة العالمية في ماليزيا.

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري. (1979). *النهاية في غريب الحديث والأثر* (طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، محققان). المكتبة العلمية.

الأصبحي، مالك بن أنس. (1994). *المدونة*. دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). *صحيح البخاري* (محمد زهير بن ناصر الناصر، محقق). دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي). (د.ت).

البزار، أحمد بن عمرو. (1988–2009). *مسند البزار* (محفوظ الرحمن زين الله (حقق الأجزاء من 1 إلى 9)، محقق). مكتبة العلوم والحكم.

البلخي الخوارزمي، محمد بن أحمد. (د.ت). *مفاتيح العلوم* (إبراهيم الأبياري، محقق) (ط.2). *دار الكتاب العربي*.

البوصيري الكناني، أحمد بن أبي بكر. (1403هـ). *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه* (محمد المنتقى الكشناوي، محقق) (ط.2). دار العربية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). *سنن الترمذي* (بشار عواد معروف، محقق). دار الغرب الإسلامي.

التميمي، سعد محمد. (2022). التقاط الكمأة والانتفاع بها. *مجلة أبحاث كلية التربية جامعة الحديدة، 9*(3)، 63–67.

الجرجاني، أبو أحمد بن عدي. (1418هـ). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل أحمد عبد الموجود–علي محمد معوض، محققان). الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1406هـ). *الضعفاء والمتروكون* (عبد الله القاضي، محقق). دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1422هـ). *زاد المسير في علم التفسير* (عبد الرزاق المهدي، محقق). دار الكتاب العربي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (د.ت). *كشف المشكل من حديث الصحيحين* (علي حسين البواب، محقق). دار الوطن.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور عطار، محقق) (ط.4). دار العلم للملايين.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1271هـ). *الجرح والتعديل*. طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، دار إحياء التراث العربي.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1397هـ). *المراسيل* (شكر الله نعمة الله قوجاني، محقق). مؤسسة الرسالة.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1427هـ). *العلل لابن أبي حاتم* (سعد بن عبد الله الحميد وخالد بن عبد الرحمن الجريسي، محققون). مطابع الحميضي.

ابن حبان، محمد بن حبان. (1396هـ). *المجروحين* (محمود إبراهيم زايد، محقق). دار الوعي.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1379هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري* (محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب، عبد العزيز بن عبد الله بن باز، محققون). دار المعرفة.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1415هـ). *الإصابة في تمييز الصحابة* (عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، محققان). دار الكتب العلمية.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1986). *تقريب التهذيب* (محمد عوامة، محقق). دار الرشيد.

الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد. (1988). *أعلام الحديث (شرح صحيح البخاري)* (محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، محقق). جامعة أم القرى، مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.

الدارقطني، علي بن عمر (1405هـ). *علل الدارقطني* (محفوظ الرحمن زين الله السلفي، محقق). دار طيبة.

درادكه، أيمن عليان. (1445هـ). بحث الشركة في المباحات. *مجلة العلوم الشرعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (71)، 270-324.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1403هـ). *سؤالات أبي عبيد الآجري أبا داود السجستاني في الجرح والتعديل* (محمد علي قاسم العمري، محقق). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (2009). *سنن أبي داود* (شعَيب الأرناؤوط – محَمَّد كامِل قره بللي، محققان). دار الرسالة العالمية.

الرازي، محمد بن زكريا (1422هـ). *الحاوي في الطب* (هيثم خليفة طعيمي، محقق). دار احياء التراث العربي.

السرخسي، محمد بن أحمد. (1414هـ). *المبسوط*. دار المعرفة.

ابن سعد، محمد بن سعد. (1408هـ). *الطبقات الكبرى* (زياد محمد منصور، محقق) (ط.2). مكتبة العلوم والحكم.

سعيد، عبدالجبار. (1426هـ). *اختلاط الرواة الثقات*. مكتب الرشد.

السعيد، عبدالله عبد الرزاق. (1989). *من الأعجاز الطبي في الأحاديث النبوية الشريفة الكمأة*. دار الضياء.

ابن سيده المرسي، علي بن إسماعيل. (1421هـ). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هنداوي، محقق). دار الكتب العلمية.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (2001). *مسند الإمام أحمد بن حنبل* (شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، محققون). مؤسسة الرسالة.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (د.ت). *المعجم الكبير* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، محقق) (ط.2). مكتبة ابن تيمية.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (د.ت). *المعجم الأوسط* (طارق بن عوض الله بن محمد، وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، محقق). دار الحرمين.

الطحاوي، أحمد بن محمد. (1415هـ). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، محقق). مؤسسة الرسالة.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1400هـ). الكافي في فقه أهل المدينة (محمد محمد الموريتاني، محقق) (ط.2). مكتبة الرياض الحديثة.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1412هـ). *الاستيعاب في معرفة الأصحاب* (علي محمد البجاوي، محقق). دار الجيل.

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (د.ت). *الشرح الصوتي لزاد المستقنع*. المكتبة الشاملة.

العجلى، أحمد بن عبد الله. (1984). *تاريخ الثقات*. دار الباز.

العقيلي، محمد بن عمرو. (1404هـ). *الضعفاء الكبير* (عبد المعطي أمين قلعجي، محقق). دار المكتبة العلمية.

العلائي، خليل بن كيكلدي. (1407هـ). *جامع التحصيل في أحكام المراسيل* (حمدي عبد المجيد السلفي، محقق) (ط.2). عالم الكتب.

الفَتَّنِي الكجراتي، محمد طاهر بن علي الصديقي الهندي. (1967). *مجمع بحار الأنوار في غرائب التنزيل ولطائف الأخبار* (ط.3). مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، محققان). دار ومكتبة الهلال.

الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب. (2005). *القاموس المحيط* (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، محقق) (ط.8). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، جابر بن سالم. (1428هـ). *موسوعة جابر لطب الأعشاب* (ط.2). مكتبة العبيكان.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1388هـ). *المغني*. مكتبة القاهرة.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1421هـ). *المقنع في فقه الإمام أحمد بن حنبل* (محمود الأرناؤوط، ياسين محمود الخطيب، محققان). مكتبة السوادي للتوزيع.

القرطبي، أحمد بن عمر. (1996). *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم* (محيي الدين ديب ميستو وأحمد السيد وآخرون، محقون). دار ابن

كثير، ودار الكلم الطيب.

القسطلاني، أحمد بن محمد. (د.ت). *المواهب اللدنية بالمنح المحمدية*. المكتبة التوفيقية.

القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د.ت). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، محقق). دار إحياء التراث العربي.

ابن القيسراني، محمد بن طاهر. (1419هـ). *أطراف الغرائب والأفراد من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم للإمام الدارقطني* (محمود محمد محمود حسن نصار، السيد يوسف، محققان). دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (د.ت) *الطب النبوي*. دار الهلال.

الكرماني، محمد بن يوسف. (1401هـ). *الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري* (ط.2). دار إحياء التراث العربي.

ابن ماجة، محمد بن يزيد. (د.ت). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، محقق). دار إحياء الكتب العربية، فيصل الحلبي.

ابن مَازَةَ البخاري، محمود بن أحمد. (1424هـ). *المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه* (عبد الكريم سامي الجندي، محقق). دار الكتب العلمية.

مرتضى الزَّبيدي، محمّد بن محمّد. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس* (مجموعة من المحققين، محققون). دار الهداية.

ابن معين، يحيى بن معين. (1399هـ). *تاريخ ابن معين (رواية الدوري)* (أحمد محمد نور سيف، محقق). مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

ابن مفلح، محمد بن محمد بن مفرج. (د.ت). *الآداب الشرعية والمنح المرعية*. عالم الكتب.

المقدسي، عبد الرحمن بن محمد. (د.ت). *الشرح الكبير على متن المقنع*. دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

ابن مَنْدَه، محمد بن إسحاق العبدي. (1426هـ). *معرفة الصحابة لابن منده* (عامر حسن صبري، محقق). مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

النَّسَائيّ، أحمد بن شعيب. (2001). *السنن الكبرى* (حسن عبد المنعم شلبي، محقق). مؤسسة الرسالة.

النووي، يحيى بن شرف. (1392هـ). *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج* (ط.2). دار إحياء التراث العربي.

الهروي، القاسم بن سلام. (1984). *غريب الحديث* (حسين محمد محمد شرف، وعبد السلام هارون، محققان). الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

اليحصبي، عياض بن موسى. (1998). *إكمال المعلم بفوائد مسلم* (يَحْيَى إِسْمَاعِيل، محقق). دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

اليحصبي، عياض بن موسى. (د.ت). *مشارق الأنوار على صحاح الآثار*. المكتبة العتيقة ودار التراث.

Arabic References:

Ibrāhīm, Adam. (2014). baḥth al-Iḥtikār wa-aḥkāmuhu w'ḍrārh. Jāmi'at al-Madīnah al-'Ālamīyah fī Mālīziyā.

Ibn al-Athīr, al-Mubārak ibn Muḥammad al-Jazarī. (1979). al-nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar (Ṭāhir Aḥmad alzāwá, Maḥmūd Muḥammad al-Ṭanāḥī, mḥqqān). al-Maktabah al-'Ilmīyah.

Al-Aṣbaḥī, Mālik ibn Anas. (1994). al-Mudawwanah. Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. (1422h). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Muḥaqqiq). Dār Ṭawq al-najāh (muṣawwarah 'an al-sulṭānīyah b'ḍāfh trqym trqym Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī). (D. t).

Al-Bazzār, Aḥmad ibn 'Amr. (1988-2009). Musnad al-Bazzār (Maḥfūẓ al-Raḥmān Zayn Allāh (ḥaqqaqa al-ajzā' min 1 ilá 9), Muḥaqqiq). Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.

Al-Balkhī al-Khuwārizmī, Muḥammad ibn Aḥmad. (D. t). Mafātīḥ al-‘Ulūm (Ibrāhīm al-Abyārī, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). Dār al-Kitāb al-‘Arabī.

Al-Būṣīrī al-Kinānī, Aḥmad ibn Abī Bakr. (1403h). Miṣbāḥ al-zujājah fī Zawā’id Ibn Mājah (Muḥammad al-Muntaqá Kishnāwī, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). Dār al-‘Arabīyah.

Al-Tirmidhī, Muḥammad ibn ‘Īsá. (1998). Sunan al-Tirmidhī (Bashshār ‘Awwād Ma‘rūf, Muḥaqqiq). Dār al-Gharb al-Islāmī.

Al-Tamīmī, Sa‘d Muḥammad. (2022). Iltiqāṭ alkm’h wālāntfā‘ bi-hā. Majallat Abḥāth-klyh al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Ḥudaydah, 9 (3), 63-67.

Al-Jurjānī, Abū Aḥmad ibn ‘Adī. (1418h). al-kāmil fī ḍu‘afā’ al-rijāl (‘Ādil Aḥmad ‘Abd almwjwd-‘ly Muḥammad Mu‘awwaḍ, mḥqqān). al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Raḥmān ibn ‘Alī. (1406h). al-ḍu‘afā’ wa-al-matrūkūn (‘Abd Allāh al-Qāḍī, Muḥaqqiq). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Raḥmān ibn ‘Alī. (1422). Zād al-Musayyar fī ‘ilm al-tafsīr (‘Abd al-Razzāq al-Mahdī, Muḥaqqiq). Dār al-Kitāb al-‘Arabī.

Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Raḥmān ibn ‘Alī. (D. t). Kashf al-mushkil min Ḥadīth al-ṣaḥīḥayn (‘Alī Ḥusayn al-Bawwāb, Muḥaqqiq). Dār al-waṭan.

Al-Jawharī, Ismā‘īl ibn Ḥammād. (1987). al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah (Aḥmad ‘Abd al-Ghafūr ‘Aṭṭār, Muḥaqqiq) (Ṭ. 4). Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn.

Ibn Abī Ḥātim, ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1271h). al-jarḥ wa-al-ta‘dīl. Ṭab‘ah Majlis Dā’irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmānīyah, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Ibn Abī Ḥātim, ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1397h). al-Marāsīl (Shukr Allāh Ni‘mah Allāh Qūchānī, Muḥaqqiq). Mu’assasat al-Risālah.

Ibn Abī Ḥātim, ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1427h). al-‘ilal li-Ibn Abī Ḥātim (Sa‘d ibn ‘Abd Allāh al-Ḥamīd wa-Khālid ibn ‘Abd al-Raḥmān al-Juraysī, mḥqqwn). Maṭābi‘ al-Ḥumayḍī.

Ibn Ḥibbān, Muḥammad ibn Ḥibbān. (1396h). al-majrūḥīn (Maḥmūd Ibrāhīm Zāyid, Muḥaqqiq). Dār al-Wa‘y.

Ibn Ḥajar al-‘Asqalānī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1379h). Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (Muḥammad Fu’ād ‘Abd al-Bāqī, Muḥibb al-Dīn al-Khaṭīb, ‘Abd al-‘Azīz ibn ‘Abd Allāh ibn Bāz, mḥqqwn). Dār al-Ma‘rifah.

Ibn Ḥajar al-‘Asqalānī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1415h). al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah (‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd wa-‘alá Muḥammad Mu‘awwaḍ, mḥqqān). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ibn Ḥajar al-‘Asqalānī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1986). Taqrīb al-Tahdhīb (Muḥammad ‘Awwāmah, Muḥaqqiq). Dār al-Rashīd.

Ibn Ḥajar al-‘Asqalānī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1415h). al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah (‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd wa-‘alá Muḥammad Mu‘awwaḍ, mḥqqān). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Aālkhṭāby, Abū Sulaymān Ḥamad ibn Muḥammad. (١٩٨٨). A‘lām al-ḥadīth (sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī) (Muḥammad ibn Sa‘d ibn ‘Abd al-Raḥmān Āl Sa‘ūd, Muḥaqqiq). Jāmi‘at Umm al-Qurá, Markaz al-Buḥūth al-‘Ilmīyah wa-Iḥyā’ al-Turāth al-Islāmī.

Al-Dāraquṭnī, ‘Alī ibn ‘Umar (1405h). ‘Ilal al-Dāraquṭnī (Maḥfūẓ al-Raḥmān Zayn Allāh al-Salafī, Muḥaqqiq). Dār Ṭaybah.

Drādkh, Ayman ‘Alyān. (1445h). baḥth al-Sharikah fī almbāḥāt. Majallat al-‘Ulūm al-shar‘īyah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah , (71), 324-270

Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ash‘ath. (1403h). Su’ālāt Abī ‘Ubayd al’ājry Abā Dāwūd al-Sijistānī fī al-jarḥ wa-al-ta‘dīl (Muḥammad ‘Alī Qāsim al-‘Umarī, Muḥaqqiq). ‘Imādat al-Baḥth al-‘Ilmī bi-al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah.

Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ash‘ath. (2009). Sunan Abī Dāwūd (sh‘ayb al-Arnā’ūṭ-mḥammad kāmil Qarah blly, mḥqqān). Dār al-Risālah al-‘Ālamīyah.

Al-Rāzī, Muḥammad ibn Zakarīyā (1422h). al-Ḥāwī fī al-ṭibb (Haytham Khalīfah ṭ‘ymy, Muḥaqqiq). Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Al-Sarakhsī, Muḥammad ibn Aḥmad. (1414h). al-Mabsūṭ. Dār al-Ma‘rifah.

Ibn Sa‘d, Muḥammad ibn Sa‘d. (1408h). al-Ṭabaqāt al-Kubrá (Ziyād Muḥammad Manṣūr, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). Maktabat al-‘Ulūm wa-al-Ḥikam.

Sa‘īd, ‘bdāljbār. (1426h). ikhtilāṭ al-ruwāh al-thiqāt. Maktab al-Rushd.

Al-Sa‘īd,Allāh‘Abdal-Razzāq.(1989).minal’‘jāzal-ṭibbīfīal-aḥādīthal-Nabawīyahal-sharīfahalkm’h.Dāral-Ḍiyā’.

Ibn sydh al-Mursī, ‘Alī ibn Ismā‘īl. (1421h). al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-A‘ẓam (‘Abd al-Ḥamīd Hindāwī, Muḥaqqiq). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Al-Shaybānī, Aḥmad ibn Muḥammad ibn Ḥanbal. (2001). Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal (Shu‘ayb al-Arna’ūṭ-‘Ādil Murshid, wa-ākharūn ishrāf : D ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turkī, mḥqqwn). Mu’assasat al-Risālah.

Al-Ṭabarānī, Sulaymān ibn Aḥmad. (D. t). al-Mu‘jam al-kabīr (Ḥamdī ibn ‘Abd al-Majīd al-Salafī, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). Maktabat Ibn Taymīyah.

al-Ṭabarānī, Sulaymān ibn Aḥmad. (D. t). al-Mu‘jam al-Awsaṭ (Ṭāriq ibn ‘Awaḍ Allāh ibn Muḥammad, wa-‘Abd al-Muḥsin ibn Ibrāhīm al-Ḥusaynī, Muḥaqqiq). Dār al-Ḥaramayn.

al-Ṭaḥāwī, Aḥmad ibn Muḥammad. (1415h). sharḥ mushkil al-Āthār (Shu‘ayb al-Arna’ūṭ, Muḥaqqiq). Mu’assasat al-Risālah.

Ibn Abd al-Barr, Yūsuf ibn ‘Abd Allāh. (1400h). al-Kāfī fī fiqh ahl al-Madīnah (Muḥammad Muḥammad al-Mūrītānī, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). Maktabat al-Riyāḍ al-ḥadīthah.

Ibn Uthaymīn, Muḥammad ibn Ṣāliḥ. (D. t). al-sharḥ al-ṣawtī lzād al-mustaqni‘. al-Maktabah al-shāmilah.

Ibn Abd al-Barr, Yūsuf ibn ‘Abd Allāh. (1412h). al-Istī‘āb fī ma‘rifat al-aṣḥāb (‘Alī Muḥammad al-Bajāwī, Muḥaqqiq). Dār al-Jīl.

Al jlá, Aḥmad ibn ‘Abd Allāh. (1984). Tārīkh al-thiqāt. Dār al-Bāz.

Al-Aqīlī, Muḥammad ibn ‘Amr. (1404h). al-ḍu‘afā’ al-kabīr (‘Abd al-Mu‘ṭī Amīn Qal‘ajī, Muḥaqqiq). Dār al-Maktabah al-‘Ilmīyah.

Al-‘Alā’ī, Khalīl ibn Kaykaldī. (1407h). Jāmi‘ al-taḥṣīl fī Aḥkām al-Marāsīl (Ḥamdī ‘Abd al-Majīd al-Salafī, Muḥaqqiq) (Ṭ. 2). ‘Ālam al-Kutub.

Alfattanī alkjrāty, Muḥammad Ṭāhir ibn ‘Alī al-Ṣiddīqī al-Hindī. (1967). Majma‘ Biḥār al-anwār fī gharā’ib al-tanzīl wa-laṭā’if al-akhbār (Ṭ. 3). Maṭba‘at Majlis Dā’irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmānīyah.

Al-Farāhīdī, al-Khalīl ibn Aḥmad. (D. t). al-‘Ayn (Mahdī al-Makhzūmī, wa-Ibrāhīm al-Sāmarrā’ī, mḥqqān). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

Alfyrwz’ābādá, Muḥammad ibn Ya‘qūb. (2005). al-Qāmūs al-muḥīṭ (Maktab taḥqīq al-Turāth fī Mu’assasat al-Risālah, Muḥaqqiq) (Ṭ. 8). Mu’assasat al-Risālah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Qaḥṭānī, Jābir ibn Sālim. (1428h). Mawsū‘at Jābir lṭb al-a‘shāb (Ṭ. 2). Maktabat al-‘Ubaykān.

Ibn Qudāmah, ‘Abd Allāh ibn Aḥmad. (1388h). al-Mughnī. Maktabat al-Qāhirah.

Ibn Qudāmah, ‘Abd Allāh ibn Aḥmad. (1421h). al-Muqni‘ fī fiqh al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal (Maḥmūd al-Arnā’ūṭ, Yāsīn Maḥmūd al-Khaṭīb, mḥqqān). Maktabat al-Sawādī lil-Tawzī‘.

Al-Qurṭubī, Aḥmad ibn ‘Umar. (1996). al-mufhim li-mā ushkila min Talkhīṣ Kitāb Muslim (Muḥyī al-Dīn Dīb mystw wa-Aḥmad al-Sayyid wa-ākharūn, mḥqwn). Dār Ibn Kathīr, wa-Dār al-Kalim al-Ṭayyib.

Al-Qasṭallānī, Aḥmad ibn Muḥammad. (D. t). al-Mawāhib al-ladunīyah bi-al-minaḥ al-Muḥammadīyah. al-Maktabah al-Tawfīqīyah.

Al-Qushayrī al-Nīsābūrī, Muslim ibn al-Ḥajjāj. (D. t). Ṣaḥīḥ Muslim (Muḥammad Fu’ād ‘Abd al-Bāqī, Muḥaqqiq). Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Ibn al-Qaysarānī, Muḥammad ibn Ṭāhir. (1419H). aṭrāf al-gharā’ib wa-al-afrād min Ḥadīth Rasūl Allāh ṣallá Allāh ‘alayhi wa-sallam lil-Imām al-Dāraquṭnī (Maḥmūd Muḥammad Maḥmūd Ḥasan Naṣṣār, al-Sayyid Yūsuf, mḥqqān). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ibn Qayyim al-Jawzīyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (D. t) al-ṭibb al-Nabawī. Dār al-Hilāl.

Ibn Mājah, Muḥammad ibn Yazīd. (D. t). Sunan Ibn Mājah (Muḥammad Fu'ād ʻAbd al-Bāqī, Muḥaqqiq). Dār Iḥyā' al-Kutub al-ʻArabīyah, Fayṣal al-Ḥalabī.

Ibn māzata al-Bukhārī, Maḥmūd ibn Aḥmad. (1424h). al-muḥīṭ al-burhānī fī al-fiqh al-Nuʻmānī fiqh al-Imām Abī Ḥanīfah Raḍī Allāh ʻanhu (ʻAbd al-Karīm Sāmī al-Jundī, Muḥaqqiq). Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Murtaḍá alzzabydy, Muḥammad ibn Muḥammad. (D. t). Tāj al-ʻarūs min Jawāhir al-Qāmūs (majmūʻah min al-muḥaqqiqīn, mḥqqwn). Dār al-Hidāyah.

Ibn Muʻīn, Yaḥyá ibn Muʻīn. (1399h). Tārīkh Ibn Muʻīn (riwāyah al-Dūrī) (Aḥmad Muḥammad Nūr Sayf, Muḥaqqiq). Markaz al-Baḥth al-ʻIlmī wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī.

Al-Maqdisī, ʻAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (D. t). al-sharḥ al-kabīr ʻalá matn al-Muqniʻ. Dār al-Kitāb al-ʻArabī lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Ibn Mufliḥ, Muḥammad ibn Muḥammad ibn Mufarrij. (D. t). al-Ādāb al-sharʻīyah wa-al-minaḥ al-marʻīyah. ʻĀlam al-Kutub.

Ibn mandah, Muḥammad ibn Isḥāq al-ʻAbdī. (1426). maʻrifat al-ṣaḥābah li-Ibn Mandah (ʻĀmir Ḥasan Ṣabrī, Muḥaqqiq). Maṭbūʻāt Jāmiʻat al-Imārāt al-ʻArabīyah al-Muttaḥidah.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1414h). Lisān al-ʻArab (Ṭ. 3). Dār Ṣādir.

Al-Nisā'ī, Aḥmad ibn Shuʻayb. (2001). al-sunan al-Kubrá (Ḥasan ʻAbd al-Munʻim Shalabī, Muḥaqqiq). Mu'assasat al-Risālah.

Al-Nawawī, Yaḥyá ibn Sharaf. (1392h). al-Minhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj (Ṭ. 2). Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī.

Al-Harawī, al-Qāsim ibn Sallām. (1984). Gharīb al-ḥadīth (Ḥusayn Muḥammad Muḥammad Sharaf, wa-ʻAbd al-Salām Hārūn, mḥqqān). al-Hay'ah al-ʻĀmmah li-Shu'ūn al-Maṭābiʻ al-Amīrīyah.

Al-Yaḥṣubī al-Sabtī, ʻIyāḍ ibn Mūsá. (1998). Ikmāl al-Muʻallim bi-fawā'id Muslim (yḥyá ismāʻīl, Muḥaqqiq). Dār al-Wafā' lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Al-Yaḥṣubī al-Sabtī, ʻIyāḍ ibn Mūsá. (D. t). Mashāriq al-anwār ʻalá ṣiḥāḥ al-Āthār. al-Maktabah al-ʻatīqah wa-Dār al-Turāth.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al-Zahra, Z., & Farooqi, M, Q. (2020). Potentials of truffles in nutritional -and medicinal applications: a review Heayyean Lee1,2, Kyungmin Nam2. *Fungal Biology and Biotechnology, 4*.

Mostafa, Sh. (2024). Saudi Practice of Consuming Terfezia claveryi truffles intended for Treating Eye Pathogens. *Journal of Clinical Case Reports and Studies*.

Omar, M. A., & Mohammed, R .(2026) .Evaluation of the Antioxidant Activity of Ethanol Extract from Terfezia-claveryi Harvested from Anbar Desert.

معلومات عن الباحث

د.فوزية حمود جزاء العتيبي، أستاذ السنة وعلومها المساعد في قسم الدراسات الإسلامية، بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، في جامعة شقراء، (المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في السنة وعلومها من جامعة القصيم عام 1445هـ تدور اهتماماته البحثية حول قضايا توظيف التقنيات الحديثة في خدمة السنة النبوية.

Biographical Statement

Dr. Fawziah Hamoud Jaza Al-Otaibi is an Assistant Professor of Sunnah and its Sciences in the Department of Islamic Studies at the College of Science and Humanities in Al-Dawadmi, Shaqra University (Kingdom of Saudi Arabia). She holds a PhD in Sunnah and its Sciences from Qassim University (awarded in 1445 AH). Her research interests focus on the application of modern technologies to serve the Prophetic Sunnah.

Email: fawziah@su.edu.sa

واقع استخدام معلمي اللغة العربية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية

د. عبدالرحمن بن محمد بن عبدالله بن حويس

أستاذ علم اللغة التطبيقي المساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، جامعة شقراء

(أرسل بتاريخ 14 /7/ 2026م، وقبل للنشر بتاريخ 12 /8/ 2026م)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي اللغة العربية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية في المملكة العربية السعودية، والكشف عن مستوى معرفتهم وتوظيفهم لهذه التطبيقات، وأبرز التحديات التي تواجههم عند استخدامها، والكشف عن الفروق في اتجاهاتهم وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ حيث تكونت من (45) فقرة موزعة على أربعة محاور. وتكونت عينة الدراسة من (219) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة كبيرة، كما جاءت اتجاهاتهم نحو استخدامها إيجابية وبدرجة كبيرة، في حين جاء مستوى توظيفهم الفعلي لهذه التطبيقات في تعليم المهارات اللغوية بدرجة منخفضة، بينما جاءت التحديات التي تواجههم بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات المعلمين تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية المتخصصة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية، وتوفير الدعم الفني والبنية التحتية الرقمية، وتشجيع معلمي اللغة العربية على دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المهارات اللغوية بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، معلمي اللغة العربية، التعليم العام، المهارات اللغوية.

The Current Use of Artificial Intelligence Applications by Arabic Language Teachers in Teaching Language Skills in Public Schools in Al-Quwayiyah Governorate

Dr. abdurhman bin mohmed bin Abdullah bin hwees

Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Arabic Language, College of Sciences and Humanities, Al-Dawadmi, Shaqra University

Abstract

The study aimed to examine the current state of Arabic language teachers' use of artificial intelligence applications in teaching language skills in public schools in the province of Al-Quway'iyah in the Kingdom of Saudi Arabia; to identify their level of knowledge and utilization of these applications; to highlight the challenges they face when using them; and to identify differences in their attitudes according to the variables of gender, educational qualification, and years of experience. The study adopted a descriptive survey approach and used a questionnaire as a data collection tool; it consisted of 45 items distributed across four themes. The study sample consisted of 219 male and female Arabic language teachers in public schools, selected using a stratified random sampling method. The results showed that the level of Arabic language teachers' knowledge of AI applications was high, and their attitudes toward using them were also highly positive; however, their actual use of these applications in teaching language skills was low, and the challenges they faced were significant. The results also showed that there were statistically significant differences in teachers' attitudes attributable to the variables of educational qualification and years of experience, while there were no statistically significant differences attributable to the variable of gender. The study recommended intensifying specialized training programs on educational artificial intelligence applications, providing technical support and digital infrastructure, and encouraging Arabic language teachers to integrate artificial intelligence applications into the teaching of language skills, thereby contributing to improving the quality of the educational process.

Keywords: Artificial intelligence applications, Arabic language teachers, public education, language skills.

مقدمة:

شهد العالم في القرن الحالي ثورة تقنية متسارعة أسهمت في إحداث تغييرات جوهرية في مختلف مجالات الحياة، ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز هذه التقنيات التي فرضت حضورها في شتى المجالات، ولا سيما المجال التعليمي؛ حيث أصبح الذكاء الاصطناعي أحد المرتكزات الأساسية لتطوير العملية التعليمية من خلال ما يوفره من إمكانات متقدمة في تحليل البيانات، وتخصيص التعلم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ودعم عمليات التعليم والتعلم بطرائق أكثر فاعلية وكفاءة، وقد أدى هذا التطور إلى توجه المؤسسات التعليمية نحو تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودمجها في الممارسات التعليمية بهدف تحسين جودة التعليم وتعزيز نواتج التعلم، بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي والتغيرات المتسارعة في المعرفة والتكنولوجيا (حسين، 2021).

وفي ضوء التطور التقني برزت أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة عامة، وفي تعليم اللغة العربية خاصة، وذلك لما تتميز به هذه التطبيقات من قدرة على توفير بيئات تعليمية تفاعلية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية بصورة أكثر فاعلية (مريد، 2025)، وقد تنوعت تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم اللغة العربية لتشمل تطبيقات توليد النصوص، وأدوات التدقيق اللغوي والنحوي، وروبوتات المحادثة، ومنصات التعلم، وتقنيات معالجة اللغة الطبيعية، والتي أسهمت جميعها في دعم عمليات التعلم وتحسين اكتساب المهارات اللغوية المختلفة (UNESCO, 2023).

وتُعد المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة أساس تعلم اللغة العربية، وهي أساس عملية التواصل اللغوي واكتساب المعرفة، وقد أظهرت الأدبيات التربوية أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمتلك إمكانات كبيرة في تنمية هذه المهارات من خلال توفير أنشطة تفاعلية، ومحتوى تكيفي، وفرص مستمرة للممارسة والتغذية الراجعة، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل اللغوي لدى الطلبة وتحسين جودة تعلمهم (الحق، 2025)، كما تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة عبر التصحيح الآلي للأخطاء اللغوية وتقديم مقترحات لتحسين الأسلوب الكتابي، وفي تطوير مهارات القراءة من خلال النصوص التكيفية وتحليل المحتوى اللغوي، إضافة إلى دعم مهارات الاستماع والتحدث عبر تقنيات التعرف على الصوت والمحاكاة اللغوية التفاعلية (الزهراني، 2023).

وعلى الرغم من الإمكانات الكبيرة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، فإن نجاح توظيفها يعتمد بدرجة كبيرة على المعلم بوصفه العنصر الرئيس في العملية التعليمية، والمسؤول عن اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتوظيف التقنيات الحديثة بصورة تحقق أهداف التعلم. وقد أشارت الأدبيات إلى أن أدوار معلم اللغة العربية في العصر الرقمي لم تعد تقتصر على نقل المعرفة، بل أصبحت تشمل التخطيط للتعلم الذكي، وتصميم البيئات التعليمية الرقمية، وتوجيه الطلبة نحو الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة، بما في ذلك تطبيقات الذكاء الاصطناعي (العنزي، 2024).

وانطلاقًا من الدور المتنامي للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأهمية المهارات اللغوية في تعلم اللغة العربية، والدور المحوري الذي يؤديه المعلم في نجاح توظيف التقنيات الحديثة، برزت الحاجة إلى دراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية؛ لما لذلك من أهمية في دعم جهود تطوير التعليم، وتوجيه البرامج التدريبية، وتعزيز الممارسات التعليمية القائمة على التقنيات الحديثة بما يواكب متطلبات العصر الرقمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشهد المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي توسعًا متزايدًا في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف جوانب العملية التعليمية؛ لما توفره من إمكانات تسهم في تحسين التعلم وتنمية المهارات لدى المتعلمين، ويُعد تعليم المهارات اللغوية من المجالات التي يمكن أن تستفيد بصورة كبيرة من هذه التطبيقات، خاصة في تنمية المهارات الأساسية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة

والكتابة، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية؛ حيث أظهرت دراسة الفراني والغامدي (2024)، ودراسة عبد الوهاب وآخرون (2023)، ودراسة الطلوحي (2023) أن استخدام منصات الذكاء الاصطناعي أسهم إيجابيًا في تحسين تعلم اللغة العربية، وعلى الرغم من هذه الإمكانات الواعدة، فإن الاستفادة الفعلية من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية ترتبط بدرجة كبيرة باتجاهات المعلمين نحو استخدامها وقناعاتهم بجدواها من الناحية التربوية.

وإنه على الرغم من تزايد الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود تحديات تتعلق بمستوى توظيفها واتجاهات المعلمين نحوها؛ إذ توصلت دراسة فرج الله (2026) ودراسة مريد (2026)، ودراسة الدعجة (2026) إلى أن استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية جاء بدرجة متوسطة رغم ارتفاع اتجاهاتهم نحوها، كذلك بينت دراسة سلايمة وحبشي (2026) أن اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت متوسطة، في حين أكدت دراسات الشمري (2026) والمهداوي (2023) الحاجة إلى توفير برامج تدريبية ودعم فني لتعزيز توظيف هذه التقنيات في التدريس، في حين ما تزال الدراسات التي بحثت اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية محدودة، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية للكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام معلمي اللغة العربية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟
- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية؟
- ما مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟
- ما التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية.
- الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.

- تحديد مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية.
- التعرف إلى أبرز التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية.
- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفق متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها المتمثل في التعرف إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية في ظل التوجهات العالمية المتسارعة نحو توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تواكب الدراسة التوجهات الحديثة في تطوير التعليم من خلال تسليط الضوء على دور الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات التعليم والتعلم.
- تقدم إطارًا معرفيًا حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.
- قد تسهم في سد النقص في الدراسات العربية التي تناولت توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.
- قد تسهم في تحديد مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ مما يساعد في تصميم برامج تدريبية مناسبة لهم.
- يمكن أن تكشف عن أبرز التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ الأمر الذي يسهم في وضع الحلول المناسبة لمعالجتها.
- دعم جهود وزارة التعليم في تعزيز التحول الرقمي وتبني التقنيات الذكية في التعليم من خلال تقديم نتائج يمكن الاستفادة منها في وضع خطط مستقبلية لتعزيز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

تُعرف الاتجاهات بأنها: «حالة من الاستعداد النفسي والعقلي المكتسب لدى الفرد تجعله يستجيب بصورة إيجابية أو سلبية تجاه موضوع أو موقف أو فكرة معينة، وتؤثر في سلوكه وقراراته وممارساته المرتبطة بذلك الموضوع» (عبد الهادي، 2022، ص. 64).

وتعرف الاتجاهات إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية على فقرات محور الاتجاهات في الاستبانة المعدة لقياس اتجاهاته نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، وتعكس مدى تقبله أو رفضه أو حماسه لاستخدام هذه التطبيقات في العملية التعليمية.

الذكاء الاصطناعي:

عرفت منظمة الأمم المتحدة اليونسكو (UNESCO, 2023) الذكاء الاصطناعي بأنه: «مجموعة من الأنظمة التقنية القادرة على معالجة المعلومات وتحليلها والتعلم منها لأداء مهام تتطلب عادةً قدرًا من الذكاء البشري».

ويُعرَّف الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي بأنه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في عمليات التعليم والتعلم

والتقويم، بما يسهم في دعم المعلم والمتعلم، وتقديم خبرات تعليمية أكثر تخصيصًا وتكيفًا، وتوفير التغذية الراجعة، وتحسين الممارسات التعليمية (Chiu et al., 2022).

ويقصد بالذكاء الاصطناعي في الدراسة الحالية: مجموعة التطبيقات والأنظمة الرقمية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي التي يمكن لمعلمي اللغة العربية استخدامها في تنفيذ المهام التعليمية المرتبطة بتعليم المهارات اللغوية، مثل توليد المحتوى والأنشطة اللغوية، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتحليل أداء المتعلمين، بما يسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم.

المهارات اللغوية:

عرف فرج الله (2026) المهارات اللغوية بأنها: «القدرات التي يمتلكها المتعلم لاستخدام اللغة بصورة صحيحة وفعالة في مواقف التواصل المختلفة، وتشمل مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إضافة إلى المهارات المرتبطة بالنحو والإملاء والتعبير» (ص. 12).

ويقصد بالمهارات اللغوية إجرائيا في الدراسة الحالية: مجموعة المهارات التي يستهدف معلم اللغة العربية تنميتها لدى الطلبة من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتشمل مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وما يرتبط بها من مهارات لغوية فرعية كالإملاء والنحو والصرف والتعبير اللغوي.

الإطار النظري للدراسة:

شهد العالم في العقود الأخيرة تطورًا متسارعًا في التقنيات الرقمية، ومن أبرزها تقنيات الذكاء الاصطناعي التي أصبحت تمثل أحد أبرز المرتكزات الأساسية في تطوير مختلف المجالات، ولا سيما المجال التعليمي؛ حيث أسهمت في إحداث تحولات جوهرية في أساليب التعليم والتعلم، وأسهمت في تطوير بيئات تعليمية تفاعلية، وأكثر مرونة من خلال قدرتها على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، وأصبح توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية توجهًا عالميًا يهدف إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز كفاءة الممارسات التدريسية (حسين، 2021).

مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم:

يعد الذكاء الاصطناعي من المفاهيم متعددة التعريفات نظرًا لتعدد تطبيقاته؛ حيث عرفه درويش والليثي (2020) بأنه: «فرع من فروع علوم الحاسوب يهدف إلى تصميم أنظمة وبرامج قادرة على محاكاة الذكاء البشري، بما يشمل التعلم، والاستدلال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات» (ص. 63).

وفي المجال التعليمي يشير مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى استخدام الأنظمة الذكية والخوارزميات المتقدمة في دعم عمليات التعليم والتعلم من خلال تحليل بيانات المتعلمين، وتقديم محتوى تعليمي متخصص، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، وتعزيز التفاعل داخل البيئة التعليمية، كما يُنظر إليه بوصفه أداة تكنولوجية تساعد المعلمين في تحسين الممارسات التدريسية ورفع كفاءة العملية التعليمية من خلال تقديم حلول تعليمية مبتكرة تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة (الجريوي، 2020).

وقد مرَّ الذكاء الاصطناعي بعدة مراحل تطورية منذ ظهوره؛ حيث ركزت بداياته على البرمجة الرمزية ومحاكاة التفكير المنطقي، ثم تطور لاحقًا ليشمل التعلم الآلي، وتحليل البيانات الضخمة، والشبكات العصبية، وصولا إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي أصبحت قادرة على إنتاج النصوص والصور والمحتوى التعليمي بصورة تحاكي الأداء البشري (Luckin, 2018).

وتتضح أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال قدرته على تحسين جودة التعلم وتوفير بيئات تعليمية أكثر تناسبًا مع

احتياجات المتعلمين؛ حيث يسهم في تصميم خبرات تعليمية شخصية، وتقديم التغذية الراجعة، وتسهيل الوصول إلى مصادر المعرفة، بالإضافة إلى دعم عمليات التقويم والمتابعة المستمرة، كما يتيح للمعلمين فرصًا لتطوير استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية من خلال الاستفادة من البيانات التعليمية وتحليل أداء الطلبة بصورة دقيقة (العتل وآخرون، 2021).

وتتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة داخل البيئة التعليمية، ومن أبرزها نظم التدريس الذكية، ومنصات التعلم، وروبوتات المحادثة، وأدوات التصحيح الآلي، وتقنيات معالجة اللغة، وبرامج الترجمة والتدقيق اللغوي، بالإضافة إلى أدوات إنتاج المحتوى التعليمي الذكي، وقد أسهمت هذه التطبيقات في دعم أدوار المعلمين والمتعلمين على حد سواء؛ حيث أصبحت قادرة على توفير تعليم أكثر مرونة وتفاعلية (Holmes et al, 2023).

ورغم المزايا المتعددة للذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن توظيفه يواجه عددًا من التحديات، من أبرزها ضعف البنية التحتية التقنية، وقلة التدريب المتخصص للمعلمين، ومخاوف الخصوصية والأمان الرقمي، فضلا عن التخوف من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا على حساب التفاعل الإنساني داخل البيئة الصفية، كما تبرز تحديات أخلاقية تتعلق بمصداقية المعلومات والعدالة في الوصول إلى التقنيات الحديثة (Chen et al. 2020).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الذكاء الاصطناعي يمثل توجهًا مؤثرًا في تطوير العملية التعليمية، وأن تطبيقاته التعليمية توفر إمكانات واسعة لتحسين جودة التدريس والتعلم. ومن هنا تتزايد الحاجة إلى دراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام هذه التطبيقات، ولا سيما معلمي اللغة العربية، نظرًا لدورهم المحوري في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، الأمر الذي يجعل فهم مواقفهم واتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أمرًا ضروريًا لنجاح عملية توظيفه في التعليم.

الاتجاهات نحو استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم:

تُعد الاتجاهات من المفاهيم النفسية والتربوية المهمة التي تؤثر بشكل مباشر في سلوك الأفراد وتفاعلهم مع المستحدثات التقنية، خاصة في المجال التربوي. ومع التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي. أصبحت دراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام هذه التقنيات ضرورة لفهم مدى تقبلهم لها واستعدادهم لتوظيفها في العملية التعليمية، ولا سيما في مجال تعليم اللغة العربية.

وقد عرف عبد الهادي (2024) الاتجاهات بأنها: «حالة من الاستعداد النفسي والعقلي المكتسب، والتي توجه سلوك الفرد نحو قبول أو رفض موضوع معين، سواء كان فكرة أو تقنية أو أداة أو موقفا تربويا» (ص.65). كما عرف الاتجاهات بأنها: «مجموعة من الميول والمشاعر والاعتقادات التي يمتلكها المعلم تجاه موضوع معين، والتي تنعكس على ممارساته وسلوكه داخل البيئة الصفية» (ص.65).

وتلعب اتجاهات المعلمين دورًا محوريًا في نجاح أو فشل توظيف التقنيات الحديثة، إذ إن امتلاك المعلمين لاتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا يعد من العوامل الأساسية في تبنيها داخل الصفوف الدراسية. فحتى مع توفر الإمكانات التقنية، فإن غياب القناعة والاتجاه الإيجابي قد يحد من فاعلية استخدامها (الحربي، 2023).

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا التعليمية خاصة مع ظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي تمثل نقلة نوعية في العملية التعليمية. وتشير الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين نحو هذه التطبيقات تتأثر بعدة عوامل، من أبرزها مستوى الكفاءة التقنية، والتدريب المهني، والدعم الإداري، والبنية التحتية التكنولوجية، بالإضافة إلى إدراكهم لفوائد هذه التقنيات في تحسين التعليم (سعد، 2022).

ويُعد نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model - TAM) من أبرز النماذج التي تفسر اتجاهات الأفراد نحو استخدام التكنولوجيا، ويقوم هذا النموذج على فرضيتين أساسيتين هما: سهولة الاستخدام، والفائدة المتحققة؛

حيث يؤثر هذان المتغيران في تشكيل اتجاه الفرد نحو استخدام التقنيات، ومن ثم يليه الاستخدام الفعلي، كما أنه في ضوء هذا النموذج، فإن اتجاهات المعلمين نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتحدد بمدى إدراكهم لفائدة التطبيقات في تحسين البيئة التعليمية (Scherer et al., 2019).

وفي سياق تعليم اللغة العربية أشارت بعض الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة متفاوتة؛ حيث أظهر بعضهم حماسًا كبيرًا نحو استخدامها لما توفره من مزايا تعليمية، بينما أبدى آخرون تحفظًا نتيجة المخاوف المتعلقة بدقة المحتوى أو ضعف التدريب؛ لذلك فإن تعزيز الاتجاهات الإيجابية يتطلب توفير برامج تدريبية متخصصة، ودعمًا مؤسسيًا، وبنية تحتية مناسبة (المهداوي، 2023).

كما تؤكد الدراسات الحديثة أن الاتجاهات الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بزيادة مستوى الاستخدام الفعلي لهذه التقنيات في التدريس؛ مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم، خاصة في مجالات المهارات اللغوية التي تتطلب ممارسة وتفاعلا مستمرًا (Chiu et al., 2022).

وعليه فإن دراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل عنصرًا أساسيًا في فهم واقع توظيف هذه التقنيات في التعليم، وتحديد العوامل المؤثرة في قبولها أو رفضها، بما يسهم في تطوير استراتيجيات فعالة لدمجها في تعليم المهارات اللغوية.

التحديات التربوية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية:

إنه بالرغم من الفوائد المتنوعة للذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التربوية المرتبطة باستخدامه، ومن أبرزها دقة المعلومات التي تقدمها بعض الأنظمة الذكية، وإمكانية احتواء المحتوى على أخطاء لغوية أو معرفية، إضافة إلى المخاوف المتعلقة بخصوصية البيانات التعليمية للطلبة (الحق، 2025).

كما تبرز تحديات تتعلق بالاعتماد المفرط على التطبيقات الذكية؛ مما قد يقلل من دور المعلم في التفاعل المباشر مع الطلبة أو يضعف من فرص التعلم التعاوني داخل الصف الدراسي؛ لذا تؤكد الأدبيات الحديثة على أن الذكاء الاصطناعي ينبغي أن يُستخدم بوصفه أداة داعمة للمعلم، وليس بديلا عنه، بحيث يسهم في تعزيز جودة التعليم وتحسين تعلم المهارات اللغوية (Holmes et al., 2023).

فالذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانات كبيرة في تطوير تعليم المهارات اللغوية المختلفة من خلال توفير بيئات تعليمية أكثر تفاعلا مع احتياجات المتعلمين، كما أن نجاح توظيف هذه التطبيقات يعتمد بدرجة كبيرة على اتجاهات المعلمين نحو استخدامها، ومستوى وعيهم بقدرتها على تحسين تعلم اللغة العربية وتنمية مهاراتها المختلفة، الأمر الذي يجعل دراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي قضية تربوية ذات أهمية كبيرة (فرج الله، 2026).

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من الأحدث إلى الأقدم، بهدف الإفادة منها في بناء الإطار النظري، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، والكشف عن الجوانب التي لم تحظ بالبحث الكافي، بما يدعم أهمية الدراسة الحالية ويبرز إضافتها العلمية، وهي على النحو التالي:

تناولت دراسة فرج الله (2026) كيفية استخدام معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات اللغة العربية لطلاب المرحلة الأساسية العليا في جنوب الخليل. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة كان تحديد مدى استخدام هذه التطبيقات في التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لجمع المعلومات، وتم توزيع استبيان إلكتروني على (86) معلمًا ومعلمة. النتائج

أظهرت أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية كان متوسطًا، ولكن هناك فروقًا في استخدام هذه التطبيقات على المهارة اللغوية، فكانت مهارة التعبير الأعلى في استخدام هذه التطبيقات، تليها مهارة الفهم القرائي، بينما كانت هناك مشاكل في استخدام هذه التطبيقات في مجالات الاستماع والنحو والإملاء، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وعدد الدورات التدريبية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل.

وأجرى الشمري (2026) دراسة تهدف إلى معرفة مدى اتجاه معلمي المدارس في مدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. الهدف الرئيسي هو التعرف على مدى تقبل المعلمين لهذه الأدوات داخل الفصل الدراسي. استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا مسحيًا، وتم جمع البيانات من خلال استبيان ضم (19) فقرة، تم توزيعه على (160) معلمًا ومعلمة من مراحل تعليمية مختلفة. وجدت الدراسة أن هناك تشابهًا كبيرًا في اتجاهات المعلمين، إذ لم تظهر أي اختلافات مهمة إحصائيًا في آرائهم بناءً على جنس المعلم، أو مؤهله العلمي، أو سنوات خبرته. أشارت الدراسة إلى ضرورة دعم المعلمين بشكل أفضل من خلال توفير الأدوات التقنية والدعم اللازم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

وفي دراسة قام بها سلايمة وحبشي (2026) كان الهدف هو معرفة اتجاهات المعلمين إلى استخدام الذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن أن يساعد ذلك في تطوير مهاراتهم في المدارس في جنوب فلسطين. لتحقيق ذلك، استخدم الباحثان طريقة وصفية وتحليلية، واختاروا (370) معلمًا ومعلمة من المدارس في جنوب فلسطين للمشاركة في الدراسة. قاموا بتصميم استبيان مكون من (20) سؤالًا، تم توزيعها إلى قسمين: الأول يتعامل مع كيفية نظر المعلمين إلى استخدام الذكاء الاصطناعي، والثاني يبحث عن دورها في تحسين مهاراتهم. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا متوسطين في مشاعرهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي، ولكن كان هناك تأثير كبير لاستخدامه في تحسين مهاراتهم. كما وجدت الدراسة أن هناك اختلافًا بين المعلمين والمعلمات، أو بين الذين لديهم شهادات علمية مختلفة، أو سنوات خبرة مختلفة، فيما يتعلق بآرائهم حول استخدام الذكاء الاصطناعي.

وفي دراسة أجريت مؤخرًا، قامت الباحثة مريد (2026) بفحص كيفية استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. واستخدمت الباحثة طريقة البحث التي تجمع بين السؤال والتحليل؛ حيث قامت بتوزيع استبيانات لجمع البيانات العددية، وإجراء مقابلات مع المعلمين للحصول على آرائهم وتجاربهم. شملت الدراسة (130) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية كان على مستوى معقول، ولم تظهر أي فروق في استخدام الذكاء الاصطناعي بين المعلمين حسب مؤهلهم العلمي أو عمرهم. كما أوضحت المقابلات أن المعلمين كانوا متحمسين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولكنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية متخصصة، وقت كافٍ، ودعم فني لتفعيل هذه التطبيقات بشكل فعال.

وتناولت دراسة العليط والجديع (2026) كيفية إدراك معلمي اللغة العربية تقنيات الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة استبيانًا لقياس مدى وعي المعلمين بهذه التقنيات وتأثيرها على تعليم الكتابة. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا في كيفية إدراك المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم الكتابة. كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين كيفية إدراك المعلمين لهذه التقنيات وقدرتهم على دعم مهارات الكتابة لدى الطلاب. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية لتعزيز مهارات المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي، مع توفير الدعم الفني اللازم لضمان استخدام فعال لهذه التقنيات في التعليم.

وسعت دراسة يعقوبي (2025) إلى بحث اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، والكشف عن علاقته

بدعم تنمية المهارات الأكاديمية والتواصلية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الوسط العربي. واعتمدت الدراسة منهجًا مختلطًا يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي؛ حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (300) معلمًا ومعلمة من العاملين في مدارس الوسط العربي، إضافة إلى إجراء مقابلات مع (12) معلمًا ومعلمة ممن يمتلكون خبرة وكفاءة في المجال التعليمي. وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي ودوره في تعزيز المهارات الأكاديمية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين تنمية المهارات الأكاديمية للطلبة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وطبيعة المدرسة، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل.

وأجرت الباحثتان الفراني والغامدي دراسة (2024) هدفها معرفة مدى فاعلية استخدام تطبيق «قلم» في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطالبات اللواتي يدرسن اللغة العربية كلغة ثانية في جامعة الملك عبد العزيز. استخدمت الدراسة منهجًا شبه تجريبيًا، واختيرت عينة من (23) طالبة من جنسيات مختلفة بشكل عشوائي. لجمع البيانات، تم استخدام استبانة شملت ثلاثة مجالات رئيسية: سهولة استخدام التطبيق، وتأثيره على تحسين مهارات الكتابة، وآراء الطالبات حول دور التطبيق في دعم المراجعة والتدقيق اللغوي في الجوانب النحوية والإملائية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات لديهن آراء إيجابية حول استخدام التطبيق، وأكدن رغبتهن في استخدام التقنيات الحديثة لتعلم اللغة العربية. أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام هذه التطبيقات وتطوير أدوات تقنية حديثة لتعزيز تعلم اللغة العربية بشكل أكثر فعالية.

وأجرت الدعجة (2024) دراسة عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. واتبعت الدراسة منهجًا وصفيًا، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات بعد التأكد من موثوقيتها وصحتها. وتم تطبيق هذه الاستبانة على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (252) معلمًا ومعلمة من مدارس الحكومة التابعة لواء ماركا. وتبين من النتائج أن مستوى استخدام المعلمين لتلك التطبيقات في العملية التعليمية كان متوسطًا، لكن اتجاهاتهم تجاه استخدامها كانت إيجابية ومرتفعة. كما أظهرت النتائج أن الصعوبات التي تعيق استخدام هذه التطبيقات كانت مرتفعة، مما يدل على أهمية توفير الدعم والتدريب اللازمين لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أما دراسة المهداوي (2023) فقد هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي المدارس التابعة لوزارة التربية في محافظة ديالى نحو استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة قصدية مكونة من (56) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى توجه المعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم تعزى إلى متغير الجنس، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل.

وتناولت دراسة الشهري (2023) اتجاهات معلمي التربية الخاصة في منطقة عسير بالسعودية تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. اعتمد الباحث في هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي، وقام بتقديم استبيان شمل ثلاثة محاور رئيسية. المحور الأول تطرق لمدى معرفة المعلمين بقدرات الذكاء الاصطناعي وأهميته. المحور الثاني اهتم بمشاعرهم وسلوكهم تجاه استخدام هذه التقنيات. المحور الثالث تناول الصعوبات التي تواجه استخدامها. قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة عشوائية تضم (147) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة. أظهرت النتائج أن مستوى الوعي لدى المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي كان متوسطًا أو مرتفعًا. كما أظهرت نتائج الاستبيان أن اتجاهاتهم الوجدانية والسلوكية تجاه استخدام

هذه التقنيات كانت مرتفعة، مما يدل على وجود استعداد لديهم لاستخدامها. لكن النتائج أظهرت أيضًا وجود صعوبات واضحة تعيق استخدام هذه التقنيات بشكل واسع.

وسعت دراسة عبد الوهاب وآخرين (2023) إلى الكشف عن أثر تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية، والتعرف إلى دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أبعاد هذه الذات. ولتحقيق أهدافها، أعد الباحثون قائمة بأبعاد الذات اللغوية الإبداعية، واعتمدوا المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من الطلاب المتفوقين بالصف الثالث الثانوي الأزهري. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية مجتمعة وكل بُعد على حدة، لصالح القياس البعدي، كما تبين أن حجم أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي كان كبيرًا.

كما هدفت دراسة الطلوحي (2023) إلى التعرف إلى أثر منصات الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. واعتمدت الدراسة المنهجين شبه التجريبي والوصفي التحليلي، واشتملت عينتها على (30) طالبًا من طلبة الصف الخامس الابتدائي في الأكاديمية العربية الدولية بدولة قطر. وأظهرت النتائج أن استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني كان له أثر إيجابي في تعلم اللغة العربية، وأكدت الدراسة أهمية توظيف هذه التقنيات الحديثة في دعم العملية التعليمية وتحسين خبرات التعلم لدى الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث قام الباحث بالتعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية، وكذلك التعرف على مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، والتعرف على التحديات التي تواجه المعلمين في تعليم المهارات اللغوية مستخدمًا الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، ومن ثم تحليلها عبر الطرق الإحصائية المتبعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بمحافظة القويعية للعام الدراسي 2026م، والبالغ عددهم (540) معلمًا ومعلمة، وفق الإحصاءات الرسمية لشؤون الموظفين بإدارة التعليم بمحافظة القويعية.

جدول (1)

عدد مجتمع الدراسة

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة
الذكور	230	42.6 %
الإناث	310	57.4 %
الإجمالي	540	100 %

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (225) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بمحافظة القويعية للعام الدراسي 2026م، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حيث قام الباحث بتحديد العينة وفق معادلة ستيفن ثامبسون لاختيار العينة،

وطبقت أداة الدراسة على العينة بطريقة عشوائية، وكانت عدد الاستجابات المستعادة والصالحة للتحليل (219) استجابة، وبلغت نسبتهم ما يقارب (41%) من مجتمع الدراسة، وهذا يقوي النتائج ويعزز مصداقية البحث.

جدول (2)

عدد عينة الدراسة

المتغير	العدد	النسبة
الذكور	86	39.3 %
الإناث	133	60.7 %
الإجمالي	219	100 %

أداة الدراسة:

هدفت أداة الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، وأصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت له، وتكونت من أربعة محاور هي: المحور الأول: وتمثل في مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية، المحور الثاني: وتمثل في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المحور الثالث: وتمثل في مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، المحور الرابع: وتمثل في التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويستجاب عليها وفق التدرج الخماسي.

جدول (3)

الصورة النهائية لمحاور أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	موقع الفقرات في الأداة	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	10	1 - 10	1 - 10	0
اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	12	11 – 22	11 – 17، 20 ، 21، 22	18 ، 19
مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	13	23 – 35	23 – 35	0
التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	10	46 - 45	0	46 - 45
إجمالي عدد الفقرات في الصورة النهائية	45	1 – 45	33	12

تكونت أداة الدراسة من (45) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة، وتَمَّتْ عملية التّفريغ وفق المعايير المحددة في أداة الدراسة؛ حيث أعطي لكل فقرة ما يناسبها من التدرج؛ حيث أعطي للاستجابة في وفق التدرج الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) درجة تقابلها (5، 4، 3، 2، 1). أما الفقرات السالبة فتم عكس عملية إدخالها بحيث أصبحت (1، 2، 3، 4، 5).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة، وللتأكد من أنها تحقق أهداف الدراسة، تم عرض الأداة على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة الجامعات السعودية. وطُلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى ملائمة الفقرة للمحتوى. كما طُلب إليهم النظر في مدى كفاية فقرات أداة الدراسة وتنوعها. وتحديد الملاحظات التي يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفقًا لما يراه المحكم. وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وأجرى التعديلات في ضوء توصيات هيئة التحكيم وآرائهم.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة من خلال إيجاد مدى ارتباط كل فقرة بفقرات المحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحقق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي لفقرات محاور أداة الدراسة

مستوى المعرفة		اتجاهات المعلمين		مستوى التوظيف		التحديات	
رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	0.86	11	0.81	23	0.81	36	0.82
2	0.78	12	0.85	24	0.73	37	0.75
3	0.81	13	0.82	25	0.66	38	0.68
4	0.72	14	0.68	26	0.61	39	0.62
5	0.73	15	0.69	27	0.68	40	0.81
6	0.76	16	0.75	28	0.75	41	0.74
7	0.80	17	0.74	29	0.69	42	0.77
8	0.79	18	0.72	30	0.72	43	0.70
9	0.74	19	0.65	31	0.54	44	0.60
10	0.60	20	0.56	32	0.74	45	0.58
		21	0.66	33	0.67		
		22	0.70	34	0.71		
				35	0.63		

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01).

أظهر الجدول السَّابق أن معاملات ارتباط المحور الأول دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط لها (0.60 – 0.86)، وأن معامل ارتباط المحور الثاني تراوحت بين (0.56 – 0.85)، وأن معاملات ارتباط المحور الثالث تراوحت بين (0.54

– 0.81)، وأن معاملات ارتباط المحور الرابع تراوحت بين (0.58 – 0.82) ويتضح أن الفقرات المكوِّنة للمقياس تتمتع بدرجة صدق عالية، ويجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الفاكرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (5)

معامل الثبات لمحاور الدراسة

البعد	معامل الثبات
مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.88
اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.81
مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.85
التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.93

أظهر الجدول السَّابق أن معامل ثبات المحور الأول بلغ (0.88)، وأن معامل ثبات المحور الثاني بلغ (0.81)، وأن معامل ثبات المحور الثالث بلغ (0.85)، وأن معامل ثبات المحور الرابع بلغ (0.93)، وجميع معاملات ثبات الأبعاد مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

تحديد درجة القطع:

إن درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه، وهي على النحو التالي:

جدول (6)

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	المتوسط	التقدير
1	(5إلى أقل من 4.20)	درجة كبيرة جدًا
2	(4.19 إلى أقل من 3.40)	درجة كبيرة
3	(3.39 إلى أقل من 2.60)	درجة متوسطة
4	(2.59 إلى أقل من 1.80)	درجة منخفضة
5	(1.80 إلى أقل من 1)	درجة منخفضة جدًا

واعتبر الباحث أن المتوسطات في الجدول السابق ونسبها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المحور أو الدرجة الكلية.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي على النحو التالي:

استخدام معامل الثبات الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب مدى ثبات الأسئلة في استبيان الدراسة.

- استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب مدى صحة الاتساق بين الأسئلة في استبيان الدراسة.
- حساب المتوسطات الحسابية (Means) لتحديد مستوى المعرفة والاتجاهات والتوظيف والتحديات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي اللغة العربية.

- استخدام اختبار ت (Independent Samples t-test) لتحديد إذا كان هناك فرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتحديد إذا كان هناك فرق بين متوسطات استجابات المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

استخدام اختبار شيفيه (Scheffé Post Hoc Test) للمقارنات البعديّة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تناول الباحث هنا تحليل وعرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأدبيات والخلفية النظرية للدراسة.

نتائج السؤال الأول وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الأول على: ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية.

جدول (7)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	أعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتعليم اللغة العربية	3.99	1.000	درجة كبيرة
2	3	أستطيع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة	3.82	1.220	درجة كبيرة
3	1	أمتلك معرفة جيدة بمفهوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	3.67	1.102	درجة كبيرة
4	4	أتابع التطورات الحديثة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي	3.64	1.506	درجة كبيرة
5	5	أمتلك معرفة بآليات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية	3.47	1.612	درجة كبيرة
6	6	أستطيع التمييز بين التطبيقات المناسبة وغير المناسبة لتعليم اللغة العربية	3.46	1.609	درجة كبيرة
7	9	لدي معرفة بالتحديات المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	3.43	1.585	درجة كبيرة
8	7	أعرف كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة للطلبة	3.28	1.692	درجة متوسطة
9	8	أمتلك معرفة بكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم اللغوي	3.26	1.679	درجة متوسطة
10	10	أحتاج إلى تطوير معرفتي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	3.23	1.443	درجة متوسطة
		المتوسط الإجمالي	3.52	1.143	درجة كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الإجمالي لمجال معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بلغ (3.52) بانحراف معياري (1.143)، وبتقدير درجة كبيرة؛ مما يدل على أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية جاء مرتفعًا نسبيًا.

وجاءت الفقرة: « أعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتعليم اللغة العربية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.99)

وبدرجة كبيرة، ويُعزى ذلك إلى الانتشار الواسع للتطبيقات الذكية التعليمية خلال السنوات الأخيرة، وزيادة اهتمام المؤسسات التعليمية بتعريف المعلمين بالأدوات الرقمية التي تدعم العملية التعليمية، كما جاءت الفقرة: «أستطيع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة كبيرة؛ وهذا يشير إلى إدراك المعلمين لأهمية هذه التطبيقات وقدرتها على دعم تعلم اللغة العربية وتحسين مهاراتها المختلفة.

ومن جهة أخرى جاءت الفقرات المرتبطة بالجوانب التطبيقية المتخصصة في مراتب متأخرة؛ حيث حصلت الفقرة: «أمتلك معرفة بكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم اللغوي» على متوسط (3.26)، والفقرة: «أحتاج إلى تطوير معرفتي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية» على متوسط (3.23)، ويشير هذا إلى أن معرفة المعلمين تتركز بدرجة أكبر في المفاهيم العامة والتطبيقات الشائعة للذكاء الاصطناعي، بينما لا تزال هناك حاجة إلى تنمية مهاراتهم المتعلقة بالاستخدامات المتقدمة مثل: التقويم الإلكتروني الذكي، وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم الأنشطة التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العليط والجديع (2025) التي أظهرت وجود مستوى جيد من الوعي لدى معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها التعليمية، كما تتفق مع دراسة الشهري (2023) التي توصلت إلى أن مستوى الوعي بمزايا وإمكانات تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء مرتفعًا، وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى التوظيف أو المعرفة جاء بدرجة متوسطة، مثل دراسة فرج الله (2026)، ودراسة مريد (2026)، ودراسة الدعجة (2024)، ودراسة المهداوي (2023)، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بالتوسع الكبير في انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وزيادة فرص الوصول إلى الأدوات الرقمية الحديثة، إضافة إلى تنامي الاهتمام المؤسسي بتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الذكية وتوظيفها في التعليم.

نتائج السؤال الثاني وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الثاني على: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعبارات التي تتحدث عن مواقف معلمي اللغة العربية من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.

جدول (8)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	12	أشعر بالحماس نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية	4.08	1.259	درجة كبيرة
2	15	أشعر بالثقة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	3.87	1.335	درجة كبيرة
3	14	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يواكب التطورات التربوية الحديثة	3.82	1.349	درجة كبيرة
4	11	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين تعليم المهارات اللغوية	3.77	1.359	درجة كبيرة
5	13	أفضل دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التدريسية اليومية	3.65	1.378	درجة كبيرة
6	16	أرى أن الذكاء الاصطناعي يساعد على تحسين جودة العملية التعليمية	3.58	1.384	درجة كبيرة

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
7	21	أشجع زملائي المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	3.30	1.694	درجة متوسطة
8	19	أفضّل استخدام الأساليب التقليدية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.29	1.688	درجة متوسطة
9	17	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزز تعلم المهارات اللغوية بصورة فعالة	3.25	1.657	درجة متوسطة
10	22	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي سيؤدي دورًا مهمًا في مستقبل تعليم اللغة العربية	3.13	1.711	درجة متوسطة
11	20	أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يمثل ضرورة تربوية	3.02	1.704	درجة متوسطة
12	18	أشعر بالقلق من الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي في التدريس	3.00	1.688	درجة متوسطة
		المتوسط الإجمالي	3.48	1.517	درجة كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الإجمالي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بلغ (3.48) بانحراف معياري (1.517)، وبتقدير درجة كبيرة؛ مما يشير إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية جاءت إيجابية.

وجاءت الفقرة: «أشعر بالحماس نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وبدرجة كبيرة؛ وهذا يعكس وجود رغبة لدى المعلمين في الاستفادة من الإمكانات التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير عملية التعليم والتعلم، كما جاءت الفقرة: « أشعر بالثقة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.87)؛ مما يدل على امتلاك المعلمين قدرًا مناسبًا من الثقة في التعامل مع هذه التطبيقات وتوظيفها داخل البيئة الصفية، وبالتالي اقتناع المعلمين بأهمية الذكاء الاصطناعي باعتباره أحد متطلبات التطوير التعليمي المعاصر وأداة داعمة لتحسين تعلم المهارات اللغوية.

بينما جاءت بعض الفقرات بدرجة متوسطة، مثل الفقرة: «أشجع زملائي المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية» بمتوسط (3.30)، والفقرة: «أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزز تعلم المهارات اللغوية بصورة فعالة» بمتوسط (3.25)، والفقرة: «أعتقد أن الذكاء الاصطناعي سيؤدي دورًا مهمًا في مستقبل تعليم اللغة العربية» بمتوسط (3.13)، وهذا يعكس وجود بعض التحفظات لدى المعلمين فيما يتعلق بمدى الاعتماد على الذكاء الاصطناعي مستقبلًا أو اعتباره ضرورة ملحة، وربما يعود ذلك إلى محدودية الخبرات العملية لدى بعضهم أو إلى استمرار الحاجة إلى توفير التدريب والدعم الفني اللازمين.

ويمكن أن تدل هذه النتائج على أن معلمي اللغة العربية يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، ويظهرون حماسًا وثقة تجاه استخدامها، إلا أن هذه الاتجاهات الإيجابية يرافقها قدر من الحذر المرتبط بآثار الاستخدام المفرط لهذه التقنيات؛ الأمر الذي قد يؤكد أهمية توفير برامج تدريبية وإرشادية تساعد المعلمين على الاستخدام الأمثل والمتوازن للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشمري (2026) ودراسة يعقوبي (2025) ودراسة الدعجة (2024) التي بينت أن اتجاهات المعلمين نحو تضمين أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس كانت إيجابية، ومع دراسة الشهري (2023) التي أظهرت ارتفاع الاتجاهات الوجدانية والسلوكية لدى المعلمين نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة مريد (2026)، ودراسة فرج الله (2026)، ودراسة المهداوي (2023) التي أظهرت اتجاهات متوسطة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

نتائج السؤال الثالث وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الثالث على: ما مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.

جدول (9)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	23	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة لدى الطلبة	3.34	1.495	درجة متوسطة
2	25	أوظف الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الاستماع	2.87	1.052	درجة متوسطة
3	27	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس النحو والصرف	2.85	1.170	درجة متوسطة
4	29	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد أنشطة تعليمية تفاعلية	2.74	1.001	درجة متوسطة
5	31	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة	2.68	0.948	درجة متوسطة
6	34	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة منتظمة في تدريس اللغة العربية	2.63	0.942	درجة متوسطة
7	24	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين مهارة الكتابة والتعبير الحر	2.59	0.885	درجة منخفضة
8	32	أستخدم الذكاء الاصطناعي لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	2.57	0.840	درجة منخفضة
9	26	تخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين مهارة التحدث	2.50	0.763	درجة منخفضة
10	35	تساعدني تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنويع أساليب التدريس المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية	2.49	0.762	درجة منخفضة
11	30	أستخدم الذكاء الاصطناعي في تصميم الاختبارات والتقويم اللغوي	2.47	0.762	درجة منخفضة
12	33	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد المحتوى التعليمي	2.46	0.761	درجة منخفضة
13	28	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الإملاء وتصحيح الأخطاء اللغوية	2.16	0.682	درجة منخفضة
		المتوسط الإجمالي	2.64	0.928	درجة منخفضة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الإجمالي لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بلغ (2.64) بانحراف معياري (0.928)، وبتقدير درجة منخفضة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن مستوى التوظيف الفعلي لهذه التطبيقات ما يزال محدودًا؛ وقد يرتبط ذلك بالتحديات التي قد تحول دون الاستخدام المنتظم لهذه التطبيقات في الممارسات التعليمية اليومية، مثل: نقص التدريب المتخصص، ومحدودية البنية التحتية التقنية، وضيق الوقت المتاح للمعلمين، إضافة إلى حداثة العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.

وجاءت الفقرة: «أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة لدى الطلبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بسهولة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد النصوص القرائية، وتبسيط المحتوى، وتقديم تدريبات داعمة للفهم القرائي، مما يجعل استخدامها في مجال القراءة أكثر شيوعًا مقارنة ببقية المهارات اللغوية.

ومن جهة أخرى أظهرت النتائج انخفاض مستوى التوظيف في غالبية الفقرات الأخرى؛ حيث حصلت الفقرة «أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد أنشطة تعليمية تفاعلية» على متوسط (2.74)، والفقرة: «أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم

تغذية راجعة فورية للطلبة» على متوسط (2.68)، والفقرة: «أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة منتظمة في تدريس اللغة العربية» على متوسط (2.63)، وهذا يدل على أن توظيف الذكاء الاصطناعي ما يزال مقتصرًا على جوانب محدودة ولم يمتد بصورة فاعلة إلى مختلف عناصر العملية التعليمية.

وتكشف هذه النتائج عن وجود فجوة واضحة بين المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومستوى توظيفها الفعلي داخل الصفوف الدراسية من جهة أخرى؛ إذ أظهرت نتائج السؤالين الأول والثاني أن المعلمين يمتلكون مستوى مرتفعًا من المعرفة واتجاهات إيجابية نحو هذه التطبيقات، إلا أن ذلك لم ينعكس بصورة مماثلة على مستوى الاستخدام الفعلي.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة فرج الله (2026) ودراسة مريد (2026) ودراسة الدعجة (2024) ودراسة المهداوي (2023) التي أظهرت أن استخدام التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ما يزال في حدود متوسطة.

بينما تختلف النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات التجريبية مثل دراسة عبد الوهاب وآخرين (2023)، ودراسة الطلوحي (2023)، ودراسة الفراني والغامدي (2024) التي أثبتت فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية وتحسين نواتج التعلم. وقد يفسر ذلك الاختلاف بأن تلك الدراسات أجريت في بيئات تجريبية منظمة تم فيها توفير الأدوات التقنية والتدريب اللازم والإشراف المباشر على التطبيق.

نتائج السؤال الرابع وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الرابع على: ما التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية.

جدول (10)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	36	ضعف التدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يحد من استخدامها في التدريس	4.06	1.183	درجة كبيرة
2	37	قلة الإمكانات التقنية في المدرسة تعيق استخدام الذكاء الاصطناعي	4.03	1.196	درجة كبيرة
3	44	أخشى من التأثير السلبي بالاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلبة	3.96	1.129	درجة كبيرة
4	38	ضعف شبكة الإنترنت يمثل عائقًا أمام توظيف التطبيقات الذكية	3.95	1.112	درجة كبيرة
5	40	أشعر بصعوبة استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	3.94	1.206	درجة كبيرة
6	45	محدودية الوقت داخل الحصة الدراسية تعيق توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.90	1.243	درجة كبيرة
7	39	كثرة الأعباء التدريسية تقلل من فرص استخدام الذكاء الاصطناعي	3.88	1.123	درجة كبيرة
8	42	ضعف الدعم الفني يحد من استخدام التطبيقات الذكية	3.79	1.126	درجة كبيرة
9	41	أشعر بالقلق من دقة المحتوى الذي تنتجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.76	1.117	درجة كبيرة
10	43	عدم توفر أدلة إرشادية واضحة يقلل من فاعلية الاستخدام في تعليم المهارات اللغوية	3.64	1.105	درجة كبيرة
		المتوسط الإجمالي	3.89	1.154	درجة كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الإجمالي للتحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية بلغ (3.89) بانحراف معياري (1.154)، وبتقدير درجة كبيرة؛ وهذا يدل على أن المعلمين يواجهون مجموعة من التحديات والعوائق التي تحد من قدرتهم على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة فاعلة في العملية التعليمية.

وجاءت الفقرة: «ضعف التدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يحد من استخدامها في التدريس» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبدرجة كبيرة، ويشير ذلك إلى أن نقص التدريب المتخصص يعد من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين؛ حيث إن امتلاك المعرفة النظرية لا يكفي لتحقيق الاستخدام الفعّال ما لم يصاحبه تدريب عملي يمكن المعلمين من توظيف هذه التطبيقات.

وجاءت الفقرة: «قلة الإمكانات التقنية في المدرسة تعيق استخدام الذكاء الاصطناعي» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، تلتها الفقرة: «أخشى من التأثير السلبي للاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلبة» بمتوسط (3.96)، وتوضح هذه النتائج أن التحديات التي تواجه المعلمين لا تقتصر على الجوانب المهنية والتدريبية، بل تمتد لتشمل الجوانب التقنية والبنية التحتية، إضافة إلى المخاوف التربوية المرتبطة بآثار الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي على تعلم الطلبة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التحديات في الدراسة الحالية بالطبيعة المتسارعة لتطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ الأمر الذي يتطلب تحديثًا مستمرًا للمعارف والمهارات المهنية لدى المعلمين، فضلًا عن الحاجة إلى توفير بيئة مدرسية داعمة تمتلك بنية تحتية تقنية مناسبة، وسياسات واضحة لاستخدام هذه التطبيقات، كما أن المخاوف المتعلقة بدقة المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعي، والاعتماد المفرط عليه، وما قد يترتب على ذلك من آثار تربوية وأخلاقية، تمثل تحديات حقيقية تؤثر في قرارات المعلمين المتعلقة باستخدام هذه التقنيات داخل البيئة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مريد (2026)، دراسة الدعجة (2024) ودراسة الشهري (2023) التي أظهرت أن معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية جاءت بدرجة مرتفعة، وأكدت أن ضعف التدريب والبنية التحتية التقنية يمثلان من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام هذه التطبيقات.

نتائج السؤال الخامس وتفسيره ومناقشته:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، كما تمَّ استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وفينا يلي نتائج هذا السؤال.

متغير النوع الاجتماعي:

جدول (11)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	33.1279	10.43839	1.12560	217	1.122	0.263
إناث	34.7594	10.54870	0.91469			

أظهر الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.122)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الانتشار الواسع للتقنيات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية أتاح فرصًا متساوية لكلا الجنسين لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للاستخدام؛ وهذا أسهم في تقليص الفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي، كما أن لسياسات التعليمية الحالية غالبًا ما تقدم برامج التدريب والتطوير المهني لجميع المعلمين؛ مما يحقق تكافؤ الفرص في اكتساب الكفايات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تعليم المهارات اللغوية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرج الله (2026)، ودراسة الشمري (2026)، ودراسة سلايمة وحبشي (2026)، ودراسة يعقوبي (2025)، ودراسة المهداوي (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في اتجاهات المعلمين أو مستوى توظيفهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أو التقنيات التعليمية الحديثة.

متغير المؤهل العلمي:

جدول (12)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	32.8089	10.97265	0.87571	217	2.987	0,001*
دراسات عليا	37.4355	8.44970	1.07311			

* دالة عند مستوى (a = 0.05).

يُظهر الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a = 0.05) فيما يتعلق باتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، وفقًا لمتغير المؤهل العلمي. ووصلت قيمة (ت) المحسوبة إلى (2.987)، وهي قيمة تُعتبر ذات دلالة إحصائية. وأظهرت الفروق أن المعلمين الذين لديهم مؤهلات عليا يميلون أكثر إلى استخدام هذه التطبيقات مقارنة بزملائهم الذين يمتلكون مؤهل بكالوريوس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية، ويمكن تفسير ذلك بأن برامج الدراسات العليا تسهم في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير النقدي، وتعزز وعي المعلمين بالتقنيات التعليمية الحديثة، كما تتيح لهم فرصًا أكبر للاطلاع على التطبيقات الرقمية والذكاء

الاصطناعي وسبل توظيفها في العملية التعليمية، كما أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يكونون أكثر حرصًا على التطوير المهني المستمر، وأكثر مشاركة في البرامج التدريبية والندوات العلمية التي تتناول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛؛ مما انعكس إيجابًا على اتجاهاتهم نحو توظيف هذه التطبيقات في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة فرج الله (2026)، ودراسة الشمري (2026)، ودراسة سلايمة وحبشي (2026)، ودراسة مريد (2026)، ودراسة يعقوبي (2025)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي.

متغير سنوات الخبرة:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1485.843	2	742.921	7.100	0,001*
داخل المجموعات	22603.070	216	104.644		
المجموع الكلّي	24088.913	218			

* دالة عند مستوى (a = 0.05).

يُظهر الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (7.100)، وهي قيمة دالة إحصائيًا.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أيّ مستوى من المستويات الثلاثة، تمَّ إجراء المقارنات البعديّة؛ حيث تمَّ اُسْتُخْدِمَ اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة، كما هو مُبيَّن في الجّدول التالي.

جدول (14)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

سنوات الخبرة	المتوسط	1 – أقل من 5	5 – أقل من 10	أكثر من 10
1 – أقل من 5 سنوات	36.74	-	-	6.16
5 – أقل من 10 سنوات	33.67	-	-	3.09
أكثر من 10 سنوات	30.58	-	-	-

* دالة عند مستوى (a = 0.01).

بالنظر لنتائج المقارنات البعديّة، تظهر فروق معنوية تشير إلى اختلاف في اتجاهات معلمي اللغة العربية تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية. وهذه الفروق تختلف حسب سنوات الخبرة. فالمعلمين الذين يمتلكون خبرة أقل من خمس سنوات، والذين يمتلكون خبرة تتراوح بين خمس سنوات وأقل من عشر سنوات، يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين الذين يمتلكون خبرة تزيد عن عشر سنوات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن اختلاف سنوات الخبرة ينعكس على خبرات المعلمين في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية؛ حيث قد تعود الفروق إلى مدى انخراط المعلمين في برامج التطوير المهني المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة فرج الله (2026)، ودراسة يعقوبي (2025)، ودراسة المهداوي (2023)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لسنوات الخبرة في اتجاهات المعلمين، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل، بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشمري (2026)، ودراسة سلايمة وحبشي (2026) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق تعزى إلى سنوات الخبرة.

ملخص نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية يمتلكون مستوى مرتفعًا من المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية؛ مما يعكس زيادة الوعي بهذه التقنيات وأهميتها في العملية التعليمية.
- أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية جاءت إيجابية بدرجة كبيرة؛ حيث أبدى المعلمون حماسًا وثقة ورغبة في توظيف هذه التطبيقات في التدريس.
- أظهرت النتائج عن وجود فجوة بين المعرفة والاتجاهات الإيجابية، ومستوى التوظيف الفعلي؛ إذ جاء مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية منخفضًا؛ حيث تركز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة أكبر في بعض المهارات اللغوية مثل: القراءة والاستماع والنحو، في حين كان استخدامها محدودًا في مجالات التقويم اللغوي، والتغذية الراجعة الفورية، وإعداد المحتوى التعليمي، وتعليم الإملاء وتصحيح الأخطاء اللغوية.
- أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة مرتفعة، مما يفسر انخفاض مستوى التوظيف الفعلي لهذه التطبيقات؛ حيث بينت النتائج وجود ضعف في التدريب المتخصص على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهو يمثل التحدي الأكبر الذي يواجه المعلمين، يليه نقص الإمكانات التقنية وضعف البنية التحتية الرقمية في المدارس.
- أظهرت النتائج وجود مخاوف تربوية لدى المعلمين تتعلق بالاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي، ومدى دقة المحتوى الذي تنتجه بعض التطبيقات الذكية.
- أشارت النتائج إلى أن نجاح توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية لا يعتمد فقط على توفر المعرفة والاتجاهات الإيجابية، بل يتطلب بيئة مدرسية داعمة وتدريبًا متخصصًا وإمكانات تقنية مناسبة.
- أكدت النتائج أهمية الانتقال من مرحلة الوعي النظري بتطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى مرحلة التوظيف العملي المنظم داخل الممارسات التدريسية اليومية لمعلمي اللغة العربية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولاً: توصيات موجهة إلى وزارة التعليم

إعداد خطط استراتيجية تدريجية ومنظمة لدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، بما يتوافق مع أهداف تطوير التعليم والتحول الرقمي.

- توفير البنية التحتية الرقمية اللازمة في المدارس، بما يشمل الأجهزة والتقنيات الحديثة وشبكات الإنترنت المستقرة التي تدعم الاستخدام الفاعل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- إعداد أدلة إرشادية تربوية متخصصة توضح للمعلمين آليات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، إلى جانب النحو والإملاء والتقويم اللغوي.
- وضع ضوابط وإرشادات للاستخدام المسؤول والأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يضمن الإفادة منها مع الحد من الاعتماد المفرط عليها.

ثانيًا: توصيات موجهة إلى إدارات التعليم والمدارس

تنفيذ برامج تدريبية متخصصة ومستمرّة لمعلمي اللغة العربية، تركز على التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي وطرائق توظيفها في تعليم المهارات اللغوية.

- توفير الدعم الفني المستمر للمعلمين أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتخصيص كوادر أو فرق تقنية لمساعدتهم في معالجة المشكلات الفنية التي قد تواجههم.
- تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات والتجارب الناجحة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال ورش العمل، والمجتمعات المهنية، واللقاءات التخصصية.

ثالثًا: توصيات موجهة إلى الجامعات وكليات التربية

تضمين مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها تربويًا في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة.

- تطوير المقررات والممارسات التدريبية في برامج إعداد المعلمين بما يعزز قدرتهم على اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة وتوظيفها في تعليم المهارات اللغوية بصورة تربوية فاعلة.

رابعًا: مقترحات لدراسات مستقبلية

إجراء دراسات تجريبية للكشف عن فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المتنوعة.

- إجراء دراسات تقارن بين فاعلية أنماط مختلفة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.
- دراسة أثر برامج تدريبية متخصصة في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد. (2020). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (9)، 264-289.

الحربي، عبد الرحمن. (2023). فاعلية أدوات التقييم الذكية في تحسين أداء المعلمين، المجلة السعودية للتربية والتقنية، 19 (1)، 77 – 95.

حسين، عبد الرحمن إبراهيم. (2021). مدى مساهمة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير وتحسين تطبيقات التعليم الإلكتروني، *المؤتمر الدولي لكليات العلوم*، الجامعة الليبية نموذجا، جامعة الزاوية.

الحق، محمد أمين. (2025). استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بين الإمكانيات والمشكلات، *المجلة العربية للنشر العلمي، 8(79)*، 173-188.

درويش، عمرو محمد؛ الليثي، أحمد حسن. (2020). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل الدراسي، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 44(4)، 61-131.

الدعجة، طارق ممدوح. (2024). واقع استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط.

الزهراني، فهد. (2023). تحليل استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تقييم المهارات اللغوية. *مجلة البحوث التربوية*، 27(3)، 112-130.

سعد، خالد. (2022). جاهزية المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم. *المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم*، 17(2)، 65-83.

سلايمة، كيان إسماعيل؛ حبشي، حسين محمد. (2026). اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بتنمية الكفاءة المهنية في مدارس الوسط العربي في جنوب فلسطين، *مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 4 (10)، 233-246

الشمري، مطيرة بنيان. (2026). اتجاهات المعلمين نحو تضمن أدوات الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم التدريسية في مدارس مدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(3)*، 66-77.

الشهري، بندر بن عبد الله. (2023). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير، بالمملكة العربية السعودية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *مجلة القراءة والمعرفة*، (263)، 95 -134.

الطلوحي، رعد جمال. (2023). أثر منصات الذكاء الاصطناعي على بيئة التعلم الإلكترونية في تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2(8)، 45-60.

عبد الهادي، شيماء السيد محمد عطية. (2022). الاتجاهات التربوية الحديثة لتهيئة بيئات تعلم جاذبة للطلاب. *مجلة تطوير الأداء الجامعي، 19(1)*، 63-94.

عبد الوهاب، أحمد عبد الفتاح؛ محمود، عبد الرزاق مختار؛ رشوان، أحمد محمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 39(1)*، 110-135.

العتل، محمد حمد. وآخرون. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة الدارسات والبحوث التربوية، 1(1)*، 30-64.

العليط، عبد الله بن محمد؛ الجديع، علي بن محمد. (2025). وعي معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء االصطناعي واستخداماتها في تعليم مهارات التعبير اللغوي الكتابي لطالب المرحلة الثانوية، *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، 1-48.

العنزي، مريم. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفاعليتها في تعليم اللغة العربية: مراجعة منهجية للأدبيات، *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 10 (2)*، 197 – 212.

الفراني، لينا أحمد؛ الغامدي، أفنان عبد الله. (2024). وجهات نظر طالبات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها حول استخدام تطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي لتحسين الكتابة الأكاديمية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (101)، 353-366.

فرج الله، موسى. (2026). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا بمديرية جنوب الخليل، *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، 2*(6)، 11-46.

مريد، ليلى صبري. (2026). مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(12)*، 342-369.

المهداوي، بثينة محمود عباس. (2023). *اتجاهات معلمي مادة اللغة العربية نحو استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. مجلة الجامعة العراقية، 62(2)*، 295-310.

يعقوبي، وئام عوض. (2025). اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي ودرجة تنمية المهارات الاكاديمية والمهارات التواصلية والعلاقة بينهما لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: تصور تربوي مقترح، *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (76)*، 80-109.

Arabic References:

Al-Juraiwi, Siham bint Salman Mohammed. (2020). The Effect of Using Artificial Intelligence Technology in an E-Learning Environment on Developing Future Thinking Skills and Academic Achievement in Science among Intermediate School Female Students. Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences, (9), 264–289.

Al-Harbi, Abdulrahman. (2023). The Effectiveness of Intelligent Assessment Tools in Improving Teachers' Performance. Saudi Journal of Education and Technology, 19(1), 77–95.

Hussein, Abdulrahman Ibrahim. (2021). The Contribution of Artificial Intelligence Technologies to the Development and Improvement of E-Learning Applications. International Conference of Faculties of Science: The Libyan University as a Model, University of Az-Zawiya.

Al-Haq, Mohammed Amin. (2025). The Use of Artificial Intelligence in Teaching the Arabic Language: Opportunities and Challenges. Arab Journal of Scientific Publishing, 8(79), 173–188.

Darwish, Amr Mohammed, & El-Leithy, Ahmed Hassan. (2020). The Effect of Using Artificial Intelligence Platforms on Developing Habits of Mind and Academic Self-Concept among Low-Achieving Preparatory School Students. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 44(4), 61–131.

Al-Da'jah, Tariq Mamdouh. (2024). The Reality of Using Artificial Intelligence Applications in the Teaching and Learning Process from the Perspective of Teachers in Jordan (Unpublished Master's Thesis). Middle East University.

Al-Zahrani, Fahd. (2023). An Analysis of the Use of Artificial Intelligence Tools in Assessing Language Skills. Journal of Educational Research, 27(3), 112–130.

Saad, Khalid. (2022). Teachers' Readiness to Use Modern Technologies in Education. Arab Journal of Educational Technology, 17(2), 65–83.

Slaimeh, Kayan Ismail, & Habashi, Hussein Mohammed. (2026). Teachers' Attitudes toward Employing Artificial

Intelligence and Its Relationship to Professional Competence Development in Arab Schools in Southern Palestine. Gulf of Arabia Journal for Humanities and Social Sciences, 4(10), 233–246.

Al-Shammari, Mutairah Bunyan. (2026). Teachers' Attitudes toward Integrating Artificial Intelligence Tools into Their Teaching Practices in Schools of Hafar Al-Batin, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(3), 66–77.

Al-Shahri, Bandar bin Abdullah. (2023). Teachers' Attitudes toward Employing Artificial Intelligence Applications in Addressing Learning Difficulties in the Asir Region, Saudi Arabia. Journal of Reading and Knowledge, (263), 95–134.

Al-Talouhi, Raad Jamal. (2023). The Impact of Artificial Intelligence Platforms on the E-Learning Environment in Teaching Arabic Language to Primary School Students. Journal of Curricula and Teaching Methods, 2(8), 45–60.

Abdel Hadi, Shaimaa El-Sayed Mohamed Atiya. (2022). Modern Educational Trends for Creating Attractive Learning Environments for Students. Journal of University Performance Development, 19(1), 63–94.

Abdel Wahab, Ahmed Abdel Fattah, Mahmoud, Abdel Razzaq Mokhtar, & Rashwan, Ahmed Mohammed. (2023). Artificial Intelligence Applications and Their Impact on Developing Creative Linguistic Competence among Gifted Secondary School Students. Assiut University. Journal of the Faculty of Education, 39(1), 110–135.

Al-Atal, Mohammed Hamad, et al. (2021). The Role of Artificial Intelligence in Education from the Perspective of Students of the College of Basic Education in Kuwait. Journal of Educational Studies and Research, 1(1), 30–64.

Al-Olayit, Abdullah bin Mohammed, & Al-Judai', Ali bin Mohammed. (2025). Arabic Language Teachers' Awareness of Artificial Intelligence Technologies and Their Uses in Teaching Written Expression Skills to Secondary School Students. Journal of Comprehensive University Research Studies, 1–48.

Al-Anzi, Maryam. (2024). Educational Artificial Intelligence Applications and Their Effectiveness in Teaching Arabic Language: A Systematic Literature Review. Journal of Educational and Social Studies, 10(2), 197–212.

Al-Farrani, Lina Ahmed, & Al-Ghamdi, Afnan Abdullah. (2024). Perspectives of Female Students at the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers on the Use of an Artificial Intelligence-Based Application to Improve Academic Writing. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (101), 353–366.

Farajallah, Mousa. (2026). The Degree of Arabic Language Teachers' Use of Artificial Intelligence Applications in Teaching Arabic Language Skills at the Upper Basic Stage in the Directorate of South Hebron. Diyaa Journal of Psychological and Educational Research, 6(2), 11–46.

Murid, Laila Sabri. (2026). The Level of Artificial Intelligence Integration in Teaching Arabic Language at the Primary School Stage. Journal of Humanities and Natural Sciences, 6(12), 342–369.

Al-Mahdawi, Buthaina Mahmoud Abbas. (2023). Arabic Language Teachers' Attitudes toward the Use of Modern Technologies in the Educational Process. Iraqi University Journal, 62(2), 295–310.

Yaqoubi, Wiam Awad. (2025). Teachers' Attitudes toward Employing Artificial Intelligence and the Degree of Developing Academic and Communication Skills among Students with Special Needs: A Proposed Educational Framework. Academic Journal of Research and Scientific Publishing, (76), 80–109.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264–75278.

Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C. S., King, I., Wong, S., & Yeung, Y. (2022). Creation and Evaluation of a Pre-AI Education Framework for Teachers. Computers & Education: Artificial Intelligence. IEEE Transactions on Education, 65(1), 30–39

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. UCL Institute of Education Press.

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The Technology Acceptance Model (TAM): A Meta-Analysis. Educational Research Review, (27), 22–39.

UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO.

Biographical Statement

Dr. Abdulrahman bin Mohamed bin Abdullah bin Hwees is an Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language, College of Science and Humanities in Dawadmi, Shaqra University, Saudi Arabia. He received his PhD in Applied Linguistics from Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh in 1438 AH (2017). His research interests focus on several areas of applied linguistics, including teaching Arabic to native speakers, teaching Arabic as a second language, language skills, and language assessment.

1. معلومات عن الباحث

د. عبد الرحمن بن محمد بن عبدالله بن حويس، أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد في قسم اللغة العربية، بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، جامعة شقراء، (المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض عام 1438هـ، تدور اهتماماته البحثية حول قضايا: تعليم اللغة العربية لأبنائها، تعليم اللغة العربية لغة ثانية، المهارات اللغوية، الاختبارات اللغوية.

Email: abinhwees@su.edu.sa

التغرير وأثره في صحة العقد في نظام المعاملات المدنية السعودي

د. غازي بن فهد بن غازي المزيني

أستاذ القانون المساعد بقسم القانون، كلية العلوم والدراسات النظرية، جامعة الأمير مساعد بن عبدالرحمن

(أرسل بتاريخ 30 /7/ 2026م، وقبل للنشر بتاريخ 20 /8/ 2026م)

المستخلص

يُعدُّ التغرير من عيوب الإرادة التي تؤثر في سلامة الرضا، وقد جاء البحث لإلقاء الضوء على التغرير وأثره في صحة العقد في نظام المعاملات المدنية السعودي، ويهدف البحث إلى بيان مفهوم التغرير، وتحليل الضوابط النظامية لقيام التغرير، وبيان أثر التغرير في صحة العقد. تنبع أهمية موضوع البحث من تناوله لأحكام التغرير في ضوء نظام المعاملات المدنية السعودي، وتأصيله لمفهوم التغرير، وبيان شروط تحققه وأثره في العقد، وتمييزه عن المفاهيم المتقاربة معه. كما تتجلى أهميته العملية في ارتباط التغرير بحماية الرضا العقدي من الوسائل التي من شأنها التأثير في حرية الإرادة وسلامتها. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إضافةً إلى المنهج التطبيقي، وكذلك الأخذ بالمنهج المقارن كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وتتمحور مشكلة البحث حول التساؤل الرئيس الآتي: ما الأحكام المنظمة للتغرير، وما أثر تحققه في صحة العقد وفق نظام المعاملات المدنية السعودي؟ وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن المراد بالتغرير هو استعمال وسائل احتيالية أو السكوت عن وقائع جوهرية بقصد حمل المتعاقد الآخر على إبرام عقد ما كان ليبرمه لولا ذلك السلوك، وإذا وجد عيب التغرير في العقد فإن العقد يكون قابلًا للإبطال، ونوصي المنظم السعودي بوضع ضوابط أكثر تحديدًا للسكوت المعتبر تغريرًا وفقًا للمادة (61) من نظام المعاملات المدنية، وخاصةً فيما يتعلق بجوهرية المعلومات محل الكتمان، والحالات التي يتعين فيها على المتعاقد الإفصاح عنها.

الكلمات المفتاحية: الخداع، الوسائل الاحتيالية، الإرادة العقدية، إبطال العقد.

Fraud and Its Effect on the Validity of the Contract in the Saudi Civil Transactions Law

Dr. Ghazi bin Fahd bin Ghazi Al-Mozine

Department of Law, College of Science and Theoretical Studies, Prince Musaid Bin Abdulrahman University

Abstract

Misrepresentation is considered one of the defects of consent that affects the soundness of contractual will. This study aims to shed light on misrepresentation and its effect on the validity of contracts under the Saudi Civil Transactions Law. The research seeks to clarify the concept of misrepresentation, analyze the legal criteria for its occurrence, and explain its impact on the validity of a contract. The importance of the topic stems from its treatment of the rules of misrepresentation in light of the Saudi Civil Transactions Law, its grounding of the concept of misrepresentation, clarification of the conditions for its realization and its effect on the contract, and its distinction from closely related concepts. Its practical significance appears in the connection between misrepresentation and the protection of contractual consent from means that may affect the freedom and soundness of will. The research relies on the descriptive-analytical method in addition to the applied method, as well as the comparative method whenever needed. The research problem revolves around the following main question: What are the rules governing misrepresentation, and what is the effect of its occurrence on the validity of a contract according to the Saudi Civil Transactions Law? The study reached several conclusions, the most important of which is that what is meant by misrepresentation is the use of fraudulent means or silence regarding essential facts with the intent of inducing the other contracting party to conclude a contract that he would not have concluded but for such conduct. It also concluded that if the defect of misrepresentation is present in a contract, the contract becomes voidable. We recommend that the Saudi legislator establish more precise criteria for silence that is considered misrepresentation pursuant to Article (61) of the Civil Transactions Law, especially with regard to the materiality of the concealed information and the situations in which a contracting party must disclose it.

Keywords: Deception, fraudulent means, contractual will, annulment of the contract.

المقدمة

ينعقد العقد بمجرد التقاء الايجاب بالقبول، وهذا يستلزم وجود الإرادة التي تتجه إلى إحداث أثر قانوني معين، ويجب أن تكون هذه الإرادة سليمة وخالية من العيوب التي قد تؤثر في صحة الرضا وسلامته، وفي بعض الحالات يمكن أن تشوب الإرادة بعض العيوب التي تؤثر في سلامة الرضا، ومن أبرز هذه العيوب التغرير بوصفه أحد عيوب الإرادة المؤثرة في التعاقد، ويتحقق التغرير باستعمال أحد المتعاقدين وسائل احتيالية من شأنها تضليل المتعاقد الآخر، أو بكتمان وقائع جوهرية كان العلم بها مؤثرًا في قراره بالتعاقد، فيحمله على إبرام عقد لم يكن ليبرمه لولا وقوعه تحت تأثير ذلك السلوك. وعلى هذا الأساس، قرر النظام حماية المتعاقد الذي وقع ضحية للتغرير، ومنحه الحق في طلب إبطال العقد متى توافرت الشروط المقررة نظامًا؛ تحقيقًا للتوازن بين استقرار المعاملات التعاقدية من جهة، وحماية الإرادة من الأساليب التي تفسد حرية الاختيار من جهة أخرى.

أهمية الموضوع

تنبع أهمية موضوع البحث من تناوله لأحكام التغرير في ضوء نظام المعاملات المدنية السعودي، وتأصيله لمفهوم التغرير، وبيان شروط تحققه وأثره في العقد، وتمييزه عن المفاهيم المتقاربة معه، كما تتجلى أهميته العملية في ارتباط التغرير بحماية الرضا العقدي من الوسائل التي من شأنها التأثير في حرية الإرادة وسلامتها، وما يترتب على ذلك من إسهام في تحقيق العدالة التعاقدية وتعزيز الثقة في المعاملات، وخاصةً في ظل اتساع نطاق المعاملات المدنية وتنوع صور السلوك التي قد تؤثر في إرادة المتعاقدين.

أسباب اختيار الموضوع

يرجع اختيار موضوع البحث إلى جملة من الأسباب، يأتي في مقدمتها حداثة نظام المعاملات المدنية السعودي، وما تضمنه من تنظيم لأحكام التغرير؛ الأمر الذي يستدعي دراسة هذا التنظيم وتحليل أحكامه، كذلك الوقوف على موقف المنظم السعودي من التغرير، وبيان الضوابط التي تحكم تحققه والأثر المترتب عليه في العقد، إضافةً لما يثيره الموضوع من مسائل قانونية تتصل بتحديد نطاق التغرير وتمييزه عن غيره من المفاهيم المقاربة له، بما يجعله مجالًا جديرًا بالدراسة والبحث.

الدراسات السابقة

تناول فقهاء القانون موضوع التغرير في مؤلفاتهم ضمن مصادر الالتزام بشكل عام، وقد أشرت لعدد من هذه المؤلفات والكتب في قائمة المصادر والمراجع، ومن الدراسات والبحوث القانونية المتخصصة التي تناولت موضوع التغرير أو التدليس ما يلي:

1. الغلط والتدليس في القانون الجزائري، بوصري محمد بلقاسم، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المجلد (15)، العدد (2)، لعام (2022). تناول البحث مفهوم التدليس في المبحث الأول الذي اشتمل على عدة مطالب، تناولت تعريف التدليس، وشروطه، وأنواعه، وآثاره في القانون الجزائري.
2. التدليس في البيوع "دراسة بين الفقه الإسلامي والقانون المدني المغربي"، فاطمة الفرحاني، مجلة القانون والأعمال الدولية، الإصدار رقم (52)، أبريل (2025). تناول البحث مفهوم التدليس وأنواعه في الفقه الإسلامي والقانون المغربي.

ويتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة بتناوله أحكام التغرير في إطار نظام المعاملات المدنية السعودي، من خلال تحليل أحكامه وبيان أثره في صحة العقد.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى بيان مفهوم التغرير في نظام المعاملات المدنية السعودي، وتأصيل أساسه النظامي، وتحديد الضوابط اللازمة لتحققه في التعاقد، وتمييزه عن المفاهيم المشابهة له، بما يسهم في ضبط نطاقه، إضافةً إلى بيان الأثر النظامي المترتب على تحققه ومدى تأثيره في صحة العقد.

مشكلة البحث

يثير التغرير بوصفه عيبًا من عيوب الرضا، عددًا من المسائل القانونية المتعلقة بتحديد نطاقه، والضوابط اللازمة لتحققه، ومدى تأثيره في صحة العقد. وتتمثل مشكلة البحث في بيان الأحكام التي قررها المنظم السعودي للتغرير، وتحديد ما يميزه عن المفاهيم المتقاربة معه، والوقوف على شروط تحققه والأثر النظامي المترتب عليه في العقد.

وبناءً على ذلك، تتمحور مشكلة البحث حول التساؤل الرئيس الآتي: ما الأحكام المنظمة للتغرير، وما أثر تحققه في صحة العقد وفق نظام المعاملات المدنية السعودي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية، تتمثل فيما يأتي:

- ما المقصود بالتغرير في نظام المعاملات المدنية السعودي، وما الأساس النظامي الذي يقوم عليه؟
- ما أوجه التمييز بين التغرير والمفاهيم المشابهة له؟
- ما الشروط النظامية اللازمة لتحقق التغرير في العقد؟
- ما الأثر النظامي المترتب على تحقق التغرير في صحة العقد؟

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال دراسة وتحليل النصوص النظامية المتعلقة بالتغرير في نظام المعاملات المدنية السعودي، إضافةً إلى المنهج التطبيقي عن طريق عرض أحكام قضائية متعلقة بموضوع البحث، وكذلك الأخذ بالمنهج المقارن كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

حدود البحث

يقتصر البحث على بيان أحكام التغرير وأثره في صحة العقد في نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 29 /11/ 1444هـ.

خطة البحث

يتكون البحث من مقدمة، ومبحثين، وخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات، وقد جاء البحث وفقًا للتقسيم التالي:

المبحث الأول: ماهية التغرير وأساسه النظامي.

المبحث الثاني: شروط تحقق التغرير وأثره.

الخاتمة.

وأخيرًا قائمة بالمراجع.

المبحث الأول: ماهية التغرير وأساسه النظامي

تتطلب دراسة التغرير الوقوف ابتداءً على ماهيته وضبط مدلوله؛ لما لذلك من أثر في تحديد نطاقه والآثار النظامية المترتبة عليه، ويقتضي ذلك بحث الأساس النظامي الذي يستند إليه، إضافةً إلى تمييزه عن غيره من المصطلحات المشابهة التي قد تتداخل معه في بعض عناصرها أو آثارها. ويثير هذا المبحث تساؤلات عدة، تتمثل في: ما المقصود بالتغرير؟ وما الأساس النظامي الذي يقوم عليه؟ وما أوجه تمييزه عن المصطلحات المشابهة له؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات؛ تم تقسيم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، على النحو الآتي:

المطلب الأول: تعريف التغرير

التغرير في اللغة: مصدر من الفعل غرر، ويطلق على عدة معان، فيأتي بمعنى الخداع، والخطر، وتعريض النفس أو المال للهلاك، ومن معانيه كذلك الغفلة عن عاقبة الأمر (ابن منظور، 1991؛ الرازي، 1999؛ عبد المنعم، 1999).

التغرير في الاصطلاح: يعرف التغرير عند فقهاء الشريعة الإسلامية بأنه: حمل المتعاقد على معاوضة بطريقة باطلة تجعله يظن أنها في مصلحته وترغبه فيها والواقع غير ما يظن (الخفيف، 1949، ص. 151). وعرفته مجلة الأحكام العدلية في المادة (164) بأنه: ''توصيف المبيع للمشتري بغير صفته الحقيقية'' (مجلة الأحكام العدلية، 2004، ص. 106).

التغرير في القانون: يقابل لفظ التغرير عند فقهاء الشريعة الإسلامية (التدليس) عند فقهاء القانون، وكلمة (dol) في الفقه الفرنسي، ومعظم القوانين العربية أخذت بمصطلح التدليس (العلايلي، 2011)، لكن بعض القوانين العربية أخذت بمصطلح التغرير، كما فعل المنظم السعودي في نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ؛ حيث عرف التغرير، في المادة (61) التي جاء فيها أن: "التغرير أن يخدع أحد المتعاقدين الآخر بطرق احتيالية تحمله على إبرام عقد لم يكن ليبرمه لولاها"، كذلك نص القانون المدني الأردني، رقم (43) لعام (1976)، على تعريف التغرير في المادة (143) التي جاء فيها أن: "التغرير هو أن يخدع أحد العاقدين الآخر بوسائل احتيالية قولية أو فعلية تحمله على الرضا بما لم يكن ليرضى به بغيرها. أما القانون المدني المصري رقم (131) لسنة 1948 فقد أخذ بمصطلح التدليس؛ إذ جاء في المادة (125) الفقرة (1) أنه: "يجوز إبطال العقد للتدليس إذا كانت الحيل التي لجأ إليها أحد المتعاقدين، أو نائب عنه، من الجسامة؛ بحيث لولاها لما أبرم الطرف الثاني العقد". ويعرف التغرير أو التدليس عند فقهاء القانون بأنه: "إغراء المتعاقد وخديعته ليقدم على التعاقد ظاناً أنه في مصلحته والحقيقة خلاف ذلك" (الذنون، 1979، ص. 93)،كما يعرف بأنه: "إيقاع المتعاقد في غلط يدفعه إلى التعاقد" (السنهوري، 1963، ج1، ص. 318)، ومنهم من عرف التغرير بأنه: "استعمال طرق احتيالية بقصد إيهام المتعاقد بأمر مخالف للحقيقة ودفعه إلى إبرام العقد بناء على ذلك الوهم" (منصور، 2005، ص. 131)، كذلك يعرف التغرير بأنه: "استعمال الحيل لا يقاع شخص في غلط يدفعه إلى إصدار تصرف قانوني" (الشرقاوي، 1959، ص. 229). وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف التغرير بأنه: استعمال وسائل احتيالية أو السكوت عن وقائع جوهرية بقصد حمل المتعاقد الآخر على إبرام عقد ما كان ليبرمه لولا ذلك السلوك.

المطلب الثاني: الأساس النظامي للتغرير ضمن عيوب الإرادة في التعاقد

يرى جانب من الفقه القانوني أن التدليس أو التغرير لا يُعتبر بذاته من عيوب الإرادة، وإنما ينتج هذا العيب عن الغلط الذي يقع فيه المغرر به؛ لذلك أسماه البعض بالغلط الناشئ عن الحيل، مقابلًا للغلط التلقائي، ومن أبرز القائلين بهذا الاتجاه الفقيه الفرنسي كلود بوفنوار (الشرقاوي، 1959). فكل عقد يبطل للتغرير يمكن في الوقت ذاته أن يبطل للغلط، وأن نظرية الغلط تغني عن نظرية التدليس (السنهوري،1963)، وجعل الغلط سبب عيب الرضا في التغرير، يعدم التغرير ذاته ويخرجه من أسباب بطلان العقد؛ لأنه يجعل سبب بطلان العقد الغلط وليس التغرير. وهذا التوجه تأثر بالقانون الروماني القديم الذي يعتبر أن أساس التغرير هو العمل غير المشروع، وأن التغرير ليس من عيوب الرضا، فالوسائل القانونية التي كان يمنحها القانون الروماني القديم للمغرر به، كانت تهدف لتوقيع الجزاء على من صدر منه التغرير، وليس إبطال العقد، ورغم تغير النظرية القديمة واعتبار التغرير عيباً من عيوب الرضا، فإن تأثير التقاليد الرومانية مازال باقيًا؛ لذلك نرى أحيانًا التناقض في نظرية التغرير (التدليس)، أو على الأقل الازدواج في الأفكار، ويظهر أثر هذا الغلط فيما يراه البعض من اعتبار التدليس عملاً غير مشروع وليس له أثر في التصرفات القانونية، وإنما تقوم مسؤولية الطرف الآخر بناء على ما أحدثه من ضرر، وبالتالي فإن التغرير لا ينشئ دعوى البطلان وإنما دعوى التعويض (الشرقاوي، 1959).

أما النظرية الحديثة فترى بأن التغرير يُعتبر عيبًا من عيوب الرضا؛ وذلك لأن العقد يقوم على مبدأ سلطان الإرادة؛ بحيث يُعتد بإرادة المتعاقدين بوصفها هي الأساس في إنشاء الالتزامات وترتيب آثارها النظامية، لكن يشترط في الإرادة أن تكون صادرة عن رضا صحيحًا وخاليًا من العيوب، فإذا شاب الرضا عيب من عيوب الإرادة فإن العقد يكون قابلًا للإبطال لمصلحة من شاب إرادته هذا العيب. ويختلف الرضا المعيب عن الرضا المعدوم كرضا المجنون أو الصغير غير المميز؛ حيث إن الرضا المعدوم لا وجود له، أما الرضا المعيب فهو موجود لكن به عيب؛ لأن الإرادة صدرت من شخص غير حر في إرادته، وبذلك فإن العقد يكون قابلًا للإبطال (النجار، 2001).

وقد نص المنظم السعودي في نظام المعاملات المدنية (1444) على عيوب الإرادة، ومنها التغرير، حيث وردت أحكامه في المواد (61-63) من النظام. وبناءً على ما سبق، فإن التغرير يُعتبر أحد عيوب الإرادة التي تؤثر في تكوين العقد، إلى جانب العيوب الأخرى كالغلط والإكراه، والاستغلال. والتغرير لا يمس وجود العقد في ذاته، وإنما يمس الرضا الذي قام عليه العقد؛ لذلك فإنه إذا وجد هذا العيب فيحق للمتعاقد المغرر به طلب إبطال العقد؛ لأن الإرادة لا تكون معتبرة نظامًا إلا إذا كانت صادرة عن علم وبصيرة، وخالية من أي عيب، فإذا كان هناك استخدام لوسائل احتيالية، أو إخفاء لوقائع جوهرية كان لها تأثير في قرار التعاقد، فإن الإرادة تكون غير صحيحة، وهذا ما يبرر تدخل النظام لحماية المتعاقد المغرر به.

المطلب الثالث: التمييز بين التغرير وغيره من المفاهيم المشابهة له

قد يتقارب مفهوم التغرير مع غيره من المفاهيم القانونية والفقهية ذات الصلة؛ مما يثير الالتباس بشأن الحدود الفاصلة بينهما، وبناء عليه يثور التساؤل حول مدى اختلاف التغرير عن كل من الغلط والغرر والغش والغبن، وما المعايير التي يمكن الاستناد إليها في التمييز بينها، وللإجابة عن ذلك؛ سيتم تناول التمييز بين التغرير والغلط، ثم بيان أوجه الاختلاف بين التغرير والغرر، ثم تمييز التغرير عن الغش، وأخيرًا بيان أوجه الاختلاف بين التغرير والغبن.

أولاً: التمييز بين التغرير والغلط

ذهب بعض فقهاء القانون -كما ذكرنا سابقًا- للقول بأن التغرير أو التدليس لا يُعتبر عيبًا مستقلًا من عيوب الإرادة، فهو في حقيقته ليس إلا غلطًا مُثارًا ولّده التدليس وليس غلطًا تلقائيًا، والتدليس لا يعيب الإرادة بذاته وإنما الذي يعيبها هو الغلط الناشئ عنه، وبسبب هذه الصلة الوثيقة قالوا بعدم جدوى وجود تنظيم مستقل للتدليس، فكلاهما عيب واحد من عيوب الإرادة (الجمال وآخرون، 2003؛ منصور، 2005)، لكن في الحقيقة يُعتبر التغرير عيبًا مستقلًا من عيوب الإرادة، وتوجد فروق جوهرية بينه وبين الغلط من حيث السبب والمصدر.

فالغلط يتمثل في تصور غير مطابق للواقع يقع فيه المتعاقد بذاته، دون أن يكون هناك تدخل من الطرف الآخر، كأن يعتقد المشتري أن المبيع من نوع معين بينما هو في الحقيقة من نوع آخر، أما التغرير فيقوم على تدخل إيجابي أو سلبي من أحد المتعاقدين، يتمثل في استعمال وسائل احتيالية أو السكوت عن وقائع جوهرية؛ مما يؤدي إلى تكوين تصور غير صحيح لدى الطرف الآخر. وبناءً عليه، فإن الفرق الجوهري بينهما يتمثل في أن الغلط مصدره داخلي يرجع إلى المتعاقد نفسه، بينما التغرير مصدره خارجي يتمثل في سلوك الطرف الآخر. ومن حيث الأثر، فإن كليهما يؤدي إلى قابلية العقد للإبطال، إلا أن التغرير يُعد أكثر جسامة لاقترانه بفعل غير مشروع يتمثل في الخداع، كذلك نجد أن التغرير يختلف عن الغلط من حيث الجزاء؛ فالغلط يكون فيه العقد قابلًا للإبطال، أما في التغرير فالجزاء فيه يكون قابلية العقد للإبطال، بالإضافة إلى تعويض المغرر به عما أصابه من ضرر نتيجة للحيل التغريرية باعتبارها عملاً غير مشروع، كذلك من ناحية الاثبات، فإنه يسهل إثبات التدليس؛ لكون الوسائل الاحتيالية المكونة له غالبًا ما تتمثل في

وقائع خارجية مادية؛ مما يتيح إثباتها بمختلف طرق الإثبات، بما في ذلك شهادة الشهود، بخلاف الغلط البسيط الذي يتعلق بحالة نفسية داخلية قد يصعب إثباتها (العربي، 2017؛ منصور، 2005؛ الجمال وآخرون، 2003؛ بلقاسم، 2022).

ثانيًا: التمييز بين التغرير والغرر

يعرف الغرر بأنه: ''ما كان مجهول العاقبة ولا يدري أيكون أم لا'' (الجرجاني، 1983، ص. 161)، ويختلف التغرير عن الغرر من حيث الطبيعة القانونية ومحل الخلل في العقد، فالتغرير يُعتبر عيبًا في الإرادة؛ إذ يتعلق بسلوك أحد المتعاقدين الذي يؤدي إلى خداع الآخر والتأثير في رضاه، أما الغرر فيتعلق بمحل العقد ذاته، ويتمثل في الجهالة أو عدم اليقين في المعقود عليه أو في نتيجته، كبيع شيء غير معلوم أو غير محقق الوجود. وبناء عليه، فإن التغرير يؤدي إلى خلل في الرضا العقدي، بينما يؤدي الغرر إلى خلل في موضوع العقد أو محله، كما أن الأثر يختلف بينهما؛ فالتغرير يجعل العقد قابلًا للإبطال، بينما قد يؤدي الغرر إلى بطلان العقد إذا كان فاحشًا. إضافةً إلى ما سبق، فإن التغرير يقوم على الخديعة المتعمدة من أحد الطرفين، أما الغرر فقد يكون الطرفان يجهلان معًا حقيقة الأمر وعاقبته (النصراوي، 2025).

ثالثًا: التمييز بين التغرير والغش

يُعتبر كل من التغرير والغش من المفاهيم المتقاربة التي تقوم على الخداع وعدم مطابقة الحقيقة، إلا أن بينهما اختلافًا من عدة نواحٍ؛ فالتغرير يُعتبر من عيوب الإرادة في التعاقد، ويُقصد به كما ذكرنا سابقًا استعمال وسائل احتيالية أو السكوت عن وقائع جوهرية بقصد حمل المتعاقد الآخر على إبرام عقد ما كان ليبرمه لولا ذلك السلوك، ومن ثم فإن التغرير يرتبط ارتباطًا مباشرًا بتكوين الرضا العقدي، ويشترط لقيامه أن يكون الخداع مؤثرًا في إرادة المتعاقد. أما الغش فهو: "إظهار أحد المتعاقدين أو غيره العقد بخلاف الواقع بوسيلة قولية أو فعليه، وكتمان وصف غير مرغوب فيه، لو علم به أحد المتعاقدين لامتنع من التعاقد عليه" (السلمي، 2014، ص. 34). ونجد بأن هذا التعريف واسع؛ فهو يشمل الغش والتغرير دون تمييز بينهم، ولم يتطرق التعريف للتغيير في طبيعة الشيء المغشوش، ومن الفقهاء من يقصر الغش على ما فيه تأثير على السلعة، فيعرفون الغش بأنه: "القيام بإحداث أي تغيير في البضاعة لتغيير حقيقتها أو إخفائها، ويتم ذلك بأية وسيلة تؤدي إلى التغيير المادي في البضاعة أو نزع بعض صفاتها الطبيعية أو عناصرها النافعة، أو إخفاء حقيقتها في مظهر مادي غير صحيح، على وجه يؤدي إلى الإضرار والمساس بحقوق ومصالح المتعاقدين" (النصر، 2008، ص. 15)، لكن مفهوم الغش في الحقيقة أوسع نطاقًا من التغرير؛ فالتغرير يكون وقت إنشاء العقد، أما الغش فقد يكون بعد انعقاد العقد؛ أي في فترة تنفيذ العقد، أو قد يقع خارج نطاق التعاقد.

وبناءً على ما سبق، فإن الفرق الجوهري بين التغرير والغش يتمثل في أن التغرير يهدف إلى التأثير في إرادة المتعاقد وحمله على التعاقد، أما الغش فيهدف إلى تحقيق مصلحة غير مشروعة من خلال الخداع. أما من حيث العلاقة بينهما فإن التغرير يُعتبر شكلًا من أشكال الغش؛ لأن كل تغرير يتضمن قدرًا من الغش، إلا أن الغش قد يتحقق دون أن يصل إلى درجة التغرير المؤثر في الإرادة. أما من حيث الأثر، فإن للمغرر به الحق في طلب إبطال العقد، أما في الغش الذي يقع أثناء تنفيذ العقد، فأثره يقتصر على مطالبة المضرور مرتكب الغش بالتعويض العيني أو التعويض بمقابل. وبناءً عليه، فإن التغرير يُعتبر صورة خاصة من صور الغش تتجه إلى التأثير في الإرادة العقدية، بينما يمثل الغش مفهومًا عامًا يشمل مختلف صور الخداع وعدم الأمانة سواء تعلقت بتكوين العقد، أم بتنفيذه، أم بغير ذلك من التصرفات القانونية (السنهوري، 1963؛ عبدالجواد، 2004؛ العلايلي، 2011).

رابعًا: التمييز بين التغرير والغبن

يعرف الغبن بأنه: عدم التعادل بين ما يعطيه العاقد وما يأخذه، فقد يكون مغبونًا إذا أعطى أكثر مما أخذ، وقد يكون غابنًا إذا

أخذ أكثر مما أعطى (السنهوري، 1998). وعرف المنظم السعودي الغبن في المادة (69)، الفقرة (1)، من نظام المعاملات المدنية (1444)، والتي جاء فيها أن: "الغبن زيادة العوض أو نقصه قدرًا خارجًا عن المعتاد، ويُرجع في تحديد الغبن إلى العرف". ويختلف التغرير عن الغبن في أن التغرير يكون في مرحلة **تكوين العقد**، أما الغبن فيكون في نتيجة العقد. إضافةً إلى ذلك، فإن التغرير يوجد عندما يستخدم أحد المتعاقدين وسائل احتيالية تدفع الطرف الآخر للتعاقد، أما الغبن فيكون عند عدم وجود توازن اقتصادي بين مساهمات الأطراف التعاقدية (العربي، 2017). كذلك من الفروق أن التغرير يمكن أن يقع في عقود المعاوضات وعقود التبرعات، أما الغبن فلا يتصور إلا في عقود المعاوضات (السنهوري، 1998). ويترتب على التغرير أن للمتعاقد المغرر به الحق في طلب إبطال العقد؛ لأن التغرير أو التدليس يُعتبر من عيوب الإرادة، أما في الغبن فإن القاعدة عدم جواز إبطال العقد للغبن، إلا إذا وجدت حالات استثنائية منصوص عليها في النظام، وقد جاء في الفقرة (2) من المادة (69) من نظام المعاملات المدنية أنه: "ليس للمتعاقد طلب إبطال العقد لمجرد الغبن إلا في مال عديم الأهلية وناقصها وما تقضي به النصوص".

ومن الحالات التي لا يجوز فيها الطعن بالغبن عقود المزايدات؛ إذ جاء في الفقرة (2) من المادة (69) من نظام المعاملات المدنية (1444): "لا يجوز الطعن لمجرد الغبن في عقدٍ أُبرم بطريق المزايدة"؛ وذلك لأن الغبن لا يُعتبر عيبًا في التراضي بذاته؛ لأنه عيب مادي ذو طابع اقتصادي، فهو المظهر المادي للاستغلال ويكون عند وجود التفاوت بين الأداءات المتقابلة في الالتزامات، ولا يعتد به إلا إذا كان فاحشًا، أو إذا اقترن بالتغرير أو الاستغلال؛ إذ جاء في المادة (149) من القانون المدني الأردني (1976) أنه: "لا يفسخ العقد بالغبن الفاحش بلا تغرير الا في مال المحجور ومال الوقف واموال الدولة"، وقد جاء في حكم المحكمة التجارية بالرياض (1446)، رقم (4630060308): "أن الغبن يسقط عند انتفاء التغرير، ولا يثبت للمستعجل الذي لو توقف لتبين له الثمن، واستقر القضاء على أن الغبن لا يثبت للتاجر... ولما نصت عليه المادة (التاسعة والستون) من نظام المعاملات المدنية: ليس للمتعاقد طلب إبطال العقد لمجرد الغبن إلا في مال عديم الأهلية وناقصها وما تقضي به النصوص النظامية، وللمتعاقد الآخر توقي الإبطال إذا قدم ما تراه المحكمة كافيًا لرفع الغبن". وجاء في حكم آخر للمحكمة التجارية ببريدة (1443)، رقم (4431065268)، ما نصه: "وحيث إن الأصل في العقود الصحة والسلامة، والأصل في الأمور العارضة العدم، وحيث إن البينة التي قدمها المدعي لا تنهض لإثبات الغبن في عقد البيع فلا تكون موصلة لما يدعيه، كما أن ما قدمه المدعي لتأكيد صحة دعوى الغبن من العقد المبرم بينه وبين مؤسسة (...)، وأن سبب إبرامه العقد مع المدعى عليها الثقة المتبادلة بينه وبين ممثل الشركة وأنه لم يبحث عن السعر في السوق، فإنها لا تقوى على معارضة العقد اللازم المبرم بين الطرفين، وعلى فرض حصول الغبن فالمدعي في هذه الحالة مفرط أسقط حق نفسه بقبوله وتوقيعه على العقد، والمفرط أولى بالضمان، وبالتالي لا حق له بطلب فسخ العقد، يؤكد هذا أن الفقهاء اشترطوا أن يكون الغبن ناتجًا عن تغرير من الطرف الآخر، أما إذا حصل الغبن بدون تغرير فليس للمغبون الخيار، وأخرجوا المستعجل الذي لو توقف لتبين له الثمن من جملة من لهم حق خيار الغبن، قال ابن قدامة في المغني 36/6: (فأما غير المسترسل فإنه دخل على بصيرة بالغبن فهو كالعالم بالعين، وكذا لو استعجل فجهل ما لو تثبت لعلمه لم يكن له خيار لأنه أنبنى على تفريطه وتقصيره)، وجاء في كشاف القناع 212/3: (ومن غبن لاستعجاله في البيع ولو توقف فيه ولم يستعجل لم يغبن، فلا خيار لهم لعدم التغرير)؛ الأمر الذي تنتهي معه الدائرة إلى صحة العقد وإبرامه على بينة واطلاع من أطرافه، ما ينفي معه خيار الغبن في حق المدعي".

المبحث الثاني: شروط تحقق التغرير وأثره

لا يكفي لقيام التغرير مجرد صدور سلوك من أحد المتعاقدين من شأنه التأثير في إرادة الآخر، وإنما يجب أن تتوافر فيه جملة من الشروط التي تجعله مؤثرًا في صحة الرضا، وتُرتب عليه أثره النظامي، وتقتضي دراسة أحكام التغرير تحديد الشروط اللازمة لتحققه، وما يترتب على ثبوته من أثر في العقد، ويثير هذا المبحث تساؤلين رئيسين: ما هي الشروط اللازمة لتحقق التغرير في التعاقد؟ وما

هو الأثر النظامي المترتب على تحققه؟ وللإجابة عن هذين التساؤلين؛ تم تقسيم هذا المبحث إلى المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: شروط تحقق التغرير في التعاقد

لا يكفي لقيام التغرير مجرد وجود سلوك يتسم بالخداع أو عدم الصدق، وإنما يشترط توافر مجموعة من الضوابط التي تجعل هذا السلوك مؤثرًا في الإرادة ومنتجًا لأثره النظامي، وقد نص المنظم السعودي على شروط التغرير في المادتين (61/63) من نظام المعاملات المدنية (1444)؛ حيث جاء في المادة (61)، الفقرة الأولى، أن: "التغرير أن يخدع أحد المتعاقدين الآخر بطرق احتياليةٍ تحمله على إبرام عقد لم يكن ليبرمه لولاها"، ونصت المادة (63) على أنه: "إذا صدر التغرير من غير المتعاقدين فليس للمغرر به أن يطلب إبطال العقد؛ ما لم يثبت أن المتعاقد الآخر كان يعلم بالتغرير أو كان من المفترض أن يعلم به". ويستفاد من هذه النصوص أنه لتحقق عيب التغرير، يجب توافر ثلاثة شروط أساسية تتمثل في استعمال وسائل أو طرق احتيالية، وأن تكون هذه الطرق هي الدافع إلى التعاقد، وأن يصدر التغرير من أحد المتعاقدين أو من نائبه أو من الغير، وتفصيل هذه الشروط كما يلي:

الشرط الأول: استعمال الوسائل الاحتيالية

لا يتحقق عيب التغرير بمجرد عدم مطابقة الواقع لما تصوره أحد المتعاقدين، وإنما يجب أن يكون هناك سلوك إيجابي أو سلبي من المتعاقد يهدف إلى تكوين صورة غير صحيحة للواقع في ذهن المتعاقد الآخر، بما يدفعه إلى إبرام العقد، وتقوم الطرق الاحتيالية على عنصرين متلازمين: عنصر مادي يتمثل في الوسائل الاحتيالية المستخدمة، وعنصر معنوي يتمثل في قصد التضليل والخداع.

أولاً: العنصر المادي للتغرير

يُقصد بالعنصر المادي للتغرير استعمال وسائل أو تصرفات من شأنها إيقاع المتعاقد الآخر في الغلط أو تعزيز الغلط القائم لديه؛ بحيث تتكون لديه صورة غير صحيحة عن حقيقة التعاقد أو عن أحد عناصره الجوهرية (حسين، 2008).

ولا يشترط أن تتخذ الوسائل الاحتيالية صورة معينة، بل قد تتحقق من خلال الأقوال الكاذبة أو البيانات المضللة أو تقديم مستندات غير صحيحة أو اصطناع مظاهر وهمية أو إخفاء وقائع جوهرية كان من الواجب الإفصاح عنها، كما قد تتحقق من خلال السكوت المتعمد متى كان من شأنه تضليل المتعاقد الآخر بشأن حقيقة أمر مؤثر في العقد، فكل ما يحدث من أقوال أو أفعال يترتب عليها وقوع الشخص في غلط جوهري، تعتبر من الحيل التدليسية في القانون المدني (الديب، 1998).

ولا يكفي مجرد صدور الكذب لقيام التغرير، وإنما يجب أن يكون الكذب متعلقًا بواقعة جوهرية؛ لأن بعض صور المبالغة في التعامل تعتبر من الأمور المألوفة التي جرى العرف على التسامح فيها، ولا يترتب عليها عيب في الرضا، ومن ذلك ما قد يصدر من التاجر من مبالغة في وصف بضاعته أو ذكر مزياها بقصد الترويج لها، ما دامت هذه المبالغة لا تتجاوز الحدود المعتادة التي يدركها الشخص العادي ولا تحمل المتعاقد الآخر على تكوين اعتقاد جوهري مخالف للحقيقة، أو كذلك المبالغة في توقع الأرباح المستقبلية في عقد الشركة بين الشركاء، فقد جاء في حكم المحكمة التجارية بالرياض (1444)، رقم (4430753185): "لأن ما يدعيه المدعي من وقائع التغرير لا تنطبق عليها أحكام التغرير المجيز لفسخ العقد؛ وذلك لأن الإخبار بتحقيق أرباح عالية لا يعدو أن يكون توقعًا للإيرادات والعوائد في المستقبل وكل شراكة معرضة للربح والخسارة".

أما إذا تعلق الكذب بواقعة جوهرية كان لها أثر مباشر في قرار التعاقد؛ بحيث لولاها لما أبرم المتعاقد العقد أو لأبرمه بشروط مختلفة، فإن الأمر يخرج من نطاق المبالغة المألوفة إلى نطاق التغرير المعيب للإرادة، ومثال ذلك أن يقدم أحد المتعاقدين بيانات غير صحيحة بشأن عنصر جوهري في العقد أو بشأن ظروف تؤثر في تقدير الطرف الآخر لمصلحته من التعاقد، كالإدلاء بمعلومات كاذبة عن الخطر محل التأمين أو عن الصفات الأساسية للمعقود عليه، ففي هذه الحالة يكون الكذب وسيلة احتيالية مؤثرة في تكوين الرضا

العقدي (سعد، 2004؛ عبدالجواد، 2004؛ حسين، 2008).

ويُعتبر السكوت عمدًا عن واقعة أو ملابسة من الوسائل المادية للتغرير، متى ثبت أن المغرر به ما كان ليبرم العقد لو علم بتلك الواقعة؛ لذلك نجد أن المنظم السعودي لم يقصر التغرير على الأفعال الإيجابية أو الوسائل الاحتيالية المباشرة، بل وسع من نطاقه ليشمل بعض صور السلوك السلبي، فقد نصت المادة (61) الفقرة (2) من نظام المعاملات المدنية (1444)، على أنه: "يعدُّ تغريرًا تعمد السكوت لإخفاء أمرٍ لم يكن المغرر به ليبرم العقد لو علم به"، فالسكوت لا يعد في ذاته تغريراً، إذ الأصل أن الشخص غير ملزم بالإفصاح عن كل ما يعلمه عند التعاقد مع الآخرين، إلا أن هذا السكوت يتحول إلى وسيلة من وسائل التغرير إذا اقترن بعنصرين أساسيين:

الأول: تعمد الإخفاء؛ بحيث يكون المتعاقد عالمًا بالأمر الذي سكت عنه، وقاصدًا إخفاء هذه الحقيقة عن الطرف الآخر.

الثاني: جوهرية الأمر المخفي؛ بحيث يثبت أن المغرر به ما كان ليبرم العقد أصلًا لو علم بهذه الحقيقة التي أخفاها عنه المتعاقد الآخر، وهو ما يدل على وجود تأثير مباشر لهذا الإخفاء في تكوين الرضا العقدي (السنهوري، 1963؛ منصور، 2005).

وعليه، فإن المنظم السعودي لم يكتفِ بمجرد عدم الإفصاح، بل اشترط أن يكون السكوت مقصودًا، وأن ينصب على واقعة مؤثرة في قرار التعاقد، فالمعيار ليس مجرد العلم بالأمر المخفي، وإنما مدى تأثيره في إرادة المتعاقد الآخر.

ولا تتوقف أهمية الوسائل الاحتيالية على طبيعتها أو شكلها الخارجي؛ لأنه لا يشترط في هذه الوسائل أن تكون بالغة التعقيد أو متضمنة طرق احتيالية استثنائية، فالعبرة ليست بوسيلة الخداع ذاتها، وإنما بمدى قدرتها على التأثير في إرادة المتعاقد الآخر وحمله على التعاقد، فقد تتحقق الوسائل الاحتيالية من خلال تصرفات بسيطة في ظاهرها، إلا أنها تكون كافية لإحداث اعتقاد غير صحيح لدى الطرف الآخر يدفعه إلى إبرام العقد، كما قد لا يعتد بوسائل تبدو جسيمة في ظاهرها إذا ثبت عدم تأثيرها في الإرادة العقدية.

وبناءً على ما سبق، فإن تقدير كفاية الوسائل الاحتيالية لا يخضع لمعيار محدد، وإنما يختلف باختلاف الأشخاص والظروف، فما يعد وسيلة احتيالية مؤثرة في مواجهة شخص قليل الخبرة أو محدود المعرفة قد لا يكون كذلك بالنسبة إلى شخص متخصص أو متمرس في مجال التعاقد محل النزاع؛ ولذلك فإن تقدير أثر الوسائل الاحتيالية يقتضي النظر إلى شخصية المتعاقد وظروفه الخاصة ومدى خبرته وقدرته على إدراك حقيقة الأمر، وهذا ما يسمى بالمعيار الشخصي، كذلك فإن طبيعة المعاملة محل التعاقد لها دور مهم في تقدير كفاية الوسائل الاحتيالية، فالوسائل التي تعتبر مؤثرة في العقود ذات الطبيعة الفنية أو التقنية قد تختلف عن الوسائل المؤثرة في العقود المدنية العادية، كذلك قد تتأثر درجة التأثير بقيمة العقد أو أهميته الاقتصادية أو بالمعلومات التي كانت متاحة للمتعاقد وقت إبرامه.

ونخلص إلى نتيجة مفادها أن جوهر التغرير لا يكمن في الوسيلة ذاتها، وإنما في الأثر الذي أحدثته في نفس المتعاقد؛ لأن الوسائل الاحتيالية لا تكتسب أهميتها القانونية إلا بمقدار ما تؤثر في تكوين الرضا العقدي، وتدفع المتعاقد إلى إبرام عقد ما كان ليبرمه لو علم بالحقيقة (منصور، 2005؛ عبد الجواد، 2004؛ العربي، 2017).

ثانيًا: العنصر المعنوي للتغرير

لا يكفي لوجود التغرير مجرد استعمال وسائل من شأنها إحداث الغلط لدى المتعاقد الآخر، وإنما يجب أن تكون هذه الوسائل قد استعملت للوصول إلى غرض غير مشروع وهو تضليل المتعاقد الآخر وخداعه، فالعنصر المعنوي يتمثل في اتجاه إرادة من صدر عنه السلوك إلى خلق اعتقاد غير صحيح لدى الطرف الآخر أو تثبيت اعتقاد خاطئ لديه بقصد دفعه إلى التعاقد.

وإذا انعدمت نية التضليل فلا يكون هناك تغرير؛ لأنه لا يتحقق التغرير إذا كان المتعاقد حسن النية ويعتقد صحة المعلومات التي يدلي بها، أو يجهل عدم مطابقتها للحقيقة، كذلك يمكن أن يوجد قصد التضليل لدى المتعاقد، لكنه يريد أن يصل إلى غرض مشروع فلا يتحقق التغرير في هذه الحالة، كأن يستعمل المودع طرق احتيالية للحصول على الوديعة من المودع لديه، أو أن يستخدم

الدائن طرق احتيالية للحصول على الإقرار من المدين بالحق، فهنا لا يستطيع المقر بعد ذلك أن يطعن في الإقرار بالتغرير، إلا إذا كان الإقرار في أصله غير صحيح (السنهوري، 1998)، كذلك لا يتحقق التغرير إذا انخدع المتعاقد من تلقاء نفسه دون أن يتعمد الطرف الآخر خداعه، كأن ينخدع أحد المتعاقدين بمظهر الثراء الذي يبدو على المتعاقد الآخر ويتفق معه على المشاركة في عمل التجاري، وكذلك لا يتحقق التغرير إذا كان التاجر يمتدح بضاعته ولا يُقصد من ذلك خداع المتعاقد وإنما يريد الترويج لسلعته (سعد، 2004). أما إذا ثبت تعمد المتعاقد إخفاء الحقيقة أو تقديم معلومات يعلم عدم صحتها بقصد التأثير في قرار التعاقد، فإن العنصر المعنوي للتغرير يكون في هذه الحالة متحققًا.

ويُعتبر العنصر المعنوي من أهم ما يميز التغرير عن مجرد الخطأ أو الغلط؛ وذلك لأن التغرير يشترط فيه وجود إرادة واعية تتجه إلى التأثير في إرادة الغير عن طريق الخداع أو التضليل، الأمر الذي يبرر الحماية النظامية المقررة للمتعاقد المغرر به (منصور، 2005).

الشرط الثاني: أن يكون التغرير دافعًا إلى التعاقد

لا يكفي استعمال الطرق الاحتيالية لقيام التغرير، وإنما يجب أن تكون هذه الطرق أو الوسائل الاحتيالية هي الدافعة للتعاقد؛ بحيث لولاها لما أبرم المغرر به العقد (الديب، 1998). أما لو اكتشف المغرر به الطرق الاحتيالية قبل التعاقد، أو تبين أنه كان سيبرم العقد على أي حال، أو أن الوقائع محل الخداع لم تكن ذات أهمية في قراره بالتعاقد، انتفى التغرير بوصفه عيبًا مؤثرًا في الإرادة (منصور، 2005).

وتقدير جسامة الطرق الاحتيالية، وهل هي الدافعة للتعاقد أم لا، يرجع فيها إلى المعيار الشخصي، وهي خاضعة لتقدير القاضي فهو الذي يقدر جسامة الطرق الاحتيالية على المتعاقد؛ وذلك لأن من الأشخاص من يصعب خداعه، ومنهم من يسهل التغرير به، ويراعي القاضي ظروف التعاقد وأحوال المتعاقدين (العربي، 2017).

ويميز بعض فقهاء القانون بين التغرير الدافع وهو الذي يحمل الشخص على التعاقد ويدفعه إليه، وبين التغرير غير الدافع، وهو التغرير الذي لا يكون له تأثير على إرادة المتعاقد، وإنما يكون أثره منحصرًا على حمل المتعاقد على التعاقد بشروط أشد، فالنوع الأول يعيب الرضا، ويكون سببًا في بطلان العقد، والنوع الثاني لا يعيب الإرادة لكن يكون للمغرر به الحق في طلب التعويض عن الأضرار التي لحقت به بسبب التغرير، وغالبًا ما يكون التعويض هو استرداد الفرق في زيادة الثمن الذي دفعة في المبيع.

وهذا التمييز الذي يفرق بين التغرير الدافع والتغرير غير الدافع منتقد؛ وذلك لأن التغرير فيه خداع وتضليل واحتيال على المتعاقد، سواء دفعه للتعاقد أو كان أثرة مقتصرًا فقط على قبول شروط أشد، فهو يعيب الرضا في كلا النوعين، ويجيز للمغرر به طلب إبطال العقد (العلايلي، 2011؛ العربي، 2017؛ السنهوري، 1963).

الشرط الثالث: صدور التغرير من أحد المتعاقدين أو من الغير

يشترط لقيام التغرير أن تكون الطرق الاحتيالية صادرة من أحد المتعاقدين أو من نائبه أو من يمثله في إبرام العقد، أما إذا صدر التغرير من شخص أجنبي عن العقد لا تربطه صلة بأحد المتعاقدين، فليس للمتعاقد المغرر به طلب إبطال العقد مالم يثبت أن المتعاقد الآخر كان يعلم أو من المفترض علمه بهذا التغرير (العربي، 2017). وهذا ما نص عليه المنظم السعودي في المادة (63) من نظام المعاملات المدنية (1444)، والتي جاء فيها أنه: "إذا صدر التغرير من غير المتعاقدين فليس للمغرر به أن يطلب إبطال العقد؛ ما لم يثبت أن المتعاقد الآخر كان يعلم بالتغرير أو كان من المفترض أن يعلم به". فنجد بأن المنظم السعودي لم يقصر التغرير على ما يصدر من أحد المتعاقدين أو من يمثله، بل نظم أيضًا حالة صدور التغرير من شخص أجنبي عن العقد.

وبناءً على النص السابق، فإن الأصل أن التغرير الصادر من الغير لا يترتب عليه حق المغرر به في طلب إبطال العقد؛ وذلك

لأن الغير ليس طرفًا في العلاقة العقدية، وليس من العدل تحميل المتعاقد الآخر نتائج فعل لم يصدر منه ولم يسهم فيه، إلا أن هذا الأصل ليس على اطلاقه؛ لأن المنظم استثنى حالة إذا كان المتعاقد الآخر يعلم بالتغرير الذي صدر من الغير، أو كانت ظروف التعاقد وملابساته تجعل من المفترض علمه به، ففي هذه الحالة يعد التغرير منتجًا لأثره، ويثبت للمغرر به الحق في طلب إبطال العقد، فصاحب العمل مسؤول عن التصرفات والتعاقدات التي يقوم بها العمال في أثناء أداء أعمالهم، وكذلك المتبوع مسؤول عن التصرفات التي يقوم بها تابعوه أثناء تأدية أعمالهم الوظيفية أو بسببها، وقد جاء في حكم المحكمة التجارية بجدة (1446)، رقم (4630146332) ما نصه "ولا يناوئ ما قضت به الدائرة ما ذكره وكيل المدعى عليها من عدم علم موكلته بالموظف الذي صادق على الرصيد؛ لأن المتبوع مسؤول عن أعمال التابع، وأن الغير حسني النية لا علاقة لهم بهذه التفاصيل وهي بين المتبوع والتابع، ورمي التبعة على التابعين دون المتبوع تغرير بالعملاء الذين يتعاملون مع الشركة بوصفها كيانا نظاميا والعمال العاملين بها تابعون لها".

ونجد كذلك بأن المنظم السعودي لم يشترط ثبوت العلم الحقيقي بالتغرير، بل اكتفى بقيام العلم المفترض، وهو ما يتحقق متى كانت الظروف المحيطة بالتعاقد تكفي لحمل الشخص المعتاد على اكتشاف التغرير؛ بحيث يعد عدم علمه ناشئًا عن إهمال أو تقصير لا عن حسن نية، أما إذا لم يعلم المتعاقد بالتغرير الصادر من الغير، ولم يكن من المفترض علمه به، فليس للمغرر به طلب إبطال العقد على الرغم من وقوع التغرير، ولكن له الرجوع على الغير بدعوى التعويض وفقًا لقواعد المسؤولية التقصيرية (منصور، 2005؛ حسين، 2008). ونلاحظ بأن المنظم السعودي قد وسَّع من نطاق الحماية المقررة للمغرر به في حالة صدور التغرير من الغير، وهذا على خلاف ما ذهب إليه القانون المدني الأردني (1976) الذي اشترط، في حالة صدور التغرير من غير المتعاقدين، إثبات علم المتعاقد الآخر بالتغرير وقت العقد؛ حيث نصت المادة (148) على أنه: "إذا صدر التغرير من غير المتعاقدين واثبت المغرور ان المتعاقد الآخر كان يعلم بالتغرير وقت العقد جاز له فسخه"؛ لذلك نجد بأن المنظم السعودي قد أخذ بنطاق أوسع في هذا الجانب، بإدخاله العلم المفترض إلى جانب العلم الفعلي.

المطلب الثاني: الأثر المترتب على التغرير

إذا توافرت الشروط السابقة للتغرير فإن النظام رتب عليه جزاءً يتمثل في تمكين المغرر به من طلب إبطال العقد حمايةً لسلامة إرادته، أما إذا لم يكن التغرير متعلقًا بأمر جوهري أو لم يكن له أثر في تكوين الرضا، فإنه لا ينتج أثره في العقد، ويظل العقد صحيحًا ومنتجًا لآثاره.

وقد نص المنظم السعودي على هذا الأثر في المادة (62) من نظام المعاملات المدنية (1444)، والتي جاء فيها "للمغرر به طلب إبطال العقد إذا كان التغرير في أمر جوهري لولاه لم يرض بالعقد". فنجد أن المنظم السعودي لم يجعل كل تغرير سببًا لإبطال العقد، وإنما اشترط أن يكون التغرير متعلقًا بأمر جوهري وكان له تأثير مباشر في تكوين الإرادة العقدية أي أنه هو الدافع للتعاقد، كذلك نجد بأن المنظم السعودي نص على الجزاء المترتب على تحقق التغرير وهو قابلية العقد للإبطال، وليس البطلان المطلق. وبناءً عليه، فإن العقد يظل صحيحًا ومنتجًا لجميع آثاره القانونية إلى أن يصدر حكم بإبطاله بناءً على طلب المغرر به، فلا يزول العقد بقوة النظام، وإنما يتوقف ذلك على تمسك صاحب الحق بهذا الجزاء. أما القانون المدني الأردني (1976) فلم يرتب حق فسخ العقد لمجرد تحقق التغرير من أحد المتعاقدين، وإنما اشترط أن يقترن التغرير بغبن فاحش؛ حيث نصت المادة (145) على أنه "إذا غرر أحد العاقدين بالآخر وتحقق أن العقد تم بغبن فاحش كان لمن غرر به فسخ العقد"؛ لذلك نلاحظ بأن المنظم السعودي قد اتخذ موقفًا أوسع في حماية الإرادة العقدية؛ حيث جعل مناط طلب الإبطال هو جوهرية التغرير ومدى تأثيره في رضا المتعاقد، أما القانون المدني الأردني فقد ربط حق الفسخ باجتماع التغرير والغبن الفاحش (نصير، 2012).

إضافةً إلى ما سبق، فإنه لا يملك المغرر به التمسك بإبطال العقد إذا عرض المتعاقد الآخر تعديل شروط العقد بما يزيل الضرر

الناشئ عن التغرير؛ لأنه لا يجوز للمغرر به التمسك بالبطلان بما يتعارض مع حسن نية المتعاقد الآخر، وهذه القاعدة لا يتم تطبيقها إلا في حالة التغرير الصادر من الغير، أما إذا كان التغرير صادرًا من المتعاقد الآخر، فإن للمغرر به الحق في التمسك بطلب إبطال العقد؛ وذلك لأن المتعاقد الآخر سيء النية (منصور، 2005؛ سعد، 2004).

ويجوز للمغرر به أن يقتصر على طلب التعويض عن الأضرار التي لحقت به بسبب التغرير، مع الإبقاء على العقد إذا وجد ذلك محققًا لمصلحته، لكن بشرط أن تتوافر شروط المسؤولية التقصيرية من خطأ وضرر وعلاقة سببية (حسين، 2008). ويرى بعض الفقهاء أنه يجوز للمغرر به الجمع بين إبطال العقد والتعويض متى أثبت أن هناك ضررًا لا يرفعه مجرد إبطال العقد (عبد السلام، 2003؛ منصور، 2005).

وللمغرر به طلب إبطال العقد دون غيره، فليس للمغرر أن يتمسك بأن العقد باطل إذا طلب المغرر به التعويض عن الأضرار التي لحقت به مع الإبقاء على العقد، وقد نص المنظم السعودي على ذلك في المادة (77) من نظام المعاملات المدنية (1444)، والتي جاء فيها أنه "إذا جعل نص نظامي لأحد المتعاقدين الحق في طلب إبطال العقد؛ فليس للمتعاقد الآخر أن يتمسك بهذا الحق"، وحيث إن المادة (62) من النظام ذاته نصت على أنه "للمغرر به طلب إبطال العقد إذا كان التغرير في أمر جوهري لولاه لم يرض بالعقد". وبذلك يكون الحق في طلب إبطال العقد المشوب بعيب التغرير خاص بالمغرر به دون الطرف الآخر الذي وقع منه التغرير، ويسقط حق طلب إبطال العقد للمغرر به بالإجازة الصريحة أو الضمنية؛ حيث نصت المادة (78) من نظام المعاملات المدنية السعودي (1444)، على أنه: "يسقط الحق في طلب إبطال العقد بالإجازة الصريحة أو الضمنية إذا صدرت ممن له هذا الحق، وإذا أجاز العقد استندت الإجازة إلى وقت إبرامه". أما القانون المدني الأردني (1976) فقد نص على حالات سقوط الحق الناشئ عن التغرير في المادة (150) التي جاء فيها أنه: "يسقط الحق في الفسخ بالتغرير والغبن الفاحش ويلزم العقد بموت من له الحق في الفسخ وبالتصرف في المعقود عليه كله أو بعضه تصرفًا يتضمن الإجازة وبهلاكه عنده واستهلاكه وتعيبه وزيادته". ونلاحظ بأن القانون المدني الأردني قد نص على سقوط الحق في الفسخ بالتغرير والغبن الفاحش ولزوم العقد بموت من ثبت له هذا الحق، أو بتصرفه في المعقود عليه كله أو بعضه تصرفًا يتضمن الإجازة، أو بهلاك المعقود عليه أو استهلاكه أو تعيبه أو زيادته، وبذلك حدد القانون الأردني على سبيل التفصيل جملةً من الوقائع التي يترتب عليها سقوط حق المغرور في الفسخ. أما نظام المعاملات المدنية السعودي، فقد قرر سقوط الحق في طلب إبطال العقد بالإجازة الصريحة أو الضمنية الصادرة ممن ثبت له هذا الحق، دون أن ينص في الأحكام العامة للإبطال على سقوطه بمجرد وفاة صاحب الحق، أو هلاك محل العقد أو استهلاكه أو تعيبه أو زيادته.

ويقع عبء إثبات التغرير على المدعي، فالمتعاقد الذي يدعي حصول التغرير من المتعاقد الآخر أو من نائبه من الغير أن يثبت الطرق الاحتيالية، وأنها هي التي دفعته للتعاقد، وأنها صدرت من المتعاقد الآخر، أو كان يعلم بها إذا كانت صادرة من الغير، أو أن ظروف التعاقد وملابساته تجعل من المفترض أن يعلم بها، ويجوز له إثبات ذلك بكافة طرق الإثبات (أحمد، 2003؛ سعد، 2004؛ عبد الجواد، 2004). وقد جاء في حكم المحكمة التجارية بجدة (1445)، رقم (4531058058)، ما نصه "ولما أجملت المدعى عليها وكالة إجابتها بأن العقد تم صحيحًا، وأن المدعى عليها لم تغرر بالمدعية، ولم تستغل حاجة ملحة وضعفًا ظاهرًا في المدعية، والتي تعاقدت مع المدعى عليها على شراء الحصص، وهي بكامل أهليتها المعتبرة شرعًا، وبعد اطلاع الدائرة على ملف القضية، والمستندات المقدمة من المدعي وكالة والعقد المبرم بين الطرفين، والذي نص في البند التاسع على: يقر الطرف الثاني أنه قد عاين واطلع على جميع مستندات شركة (...) من سجلات وكافة تراخيصها وقوائمها المالية وما يلزم ذلك من الوقوف على مقرها، وقد قبله ورضي به رضًا خال من عيوب الإرادة الغلط والتدليس والإكراه والغبن الاستغلالي، ولا يحق له الادعاء بخلاف ذلك، ولا يحق له الادعاء بالغبن والغرر والتدليس والغش على الطرف الأول)؛ مما تبين للدائرة أن المدعي وكالة لم يقدم ما يثبت الغبن، ولا ما يثبت

التغرير واستغلال حاجة المدعية وضعفها الظاهر ... ولأن الأصل في العقود الصحة والسلامة، ولأن الحصص انتقلت بموجب عقد تأسيس معدل وموثق لدى كاتب العدل، والأصل أن ما أتمه أطراف من إجراء جاء على نحو الأهلية والدراية التامة وانتفاء الغبن، كما اطلعت الدائرة على الرسائل المقدمة من المدعي، والتي تدعي نسبتها إلى مالك الشركة ولم تجد فيها ما يوجب إثبات الغبن والتغرير".

وقد يتوافر في التغرير أركان جريمة الاحتيال المالي، متى ما كان هناك استيلاء على أموال الغير بدون وجه حق، وذلك عن طريق استخدام الطرق الاحتيالية، كالكذب، أو الخداع، فيعاقب الجاني بالعقوبة المنصوص عليها في نظام مكافحة الاحتيال المالي، وخيانة الأمانة، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/79)، وتاريخ 1442/9/10هـ؛ حيث نصت المادة الأولى على أنه "يعاقب بالسجن مدة لا تتجاوز (سبع) سنوات، وبغرامة مالية لا تزيد على (خمسة) ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين؛ كل من استولى على مال للغير دون وجه حق بارتكابه فعلًا (أو أكثر) ينطوي على استخدام أيٍّ من طرق الاحتيال، بما فيها الكذب، أو الخداع، أو الإيهام". فاستعمال الطرق الاحتيالية يمكن أن يكون قاسمًا مشتركًا بين التغرير في نظام المعاملات المدنية، والاحتيال المالي في النظام الجنائي، لكن الفرق بينهما في أن التغرير في القانون المدني يقوم على استعمال وسائل احتيالية تؤثر على الرضى، وتدفع المتعاقد لإبرام عقد لم يكن ليبرمه لو علم بالحقيقة فهو يُعتبر عيبًا من عيوب الإرادة، ويجوز للمغرر به طلب إبطال العقد. أما استعمال الوسائل الاحتيالية في جريمة الاحتيال المالي فيكون الهدف منها الاستيلاء على مال الغير دون وجه حق وتنشأ لدينا جريمة جنائية منصوص عليها في النظام ومنصوص على عقوبتها. ومن الفروق كذلك أن الهدف من التغرير هو دفع المتعاقد الآخر لإبرام العقد. أما الهدف من الاحتيال المالي أو ما يسمى بالتدليس الجنائي فهو سلب مال الغير كله أو بعضه، كذلك فإن التدليس الجنائي أقوى وأشد جسامةً من التغرير. وبناءً على ما سبق، فإن كل احتيال مالي يتضمن في الغالب تغريرًا، وليس كل تغرير يُعتبر جريمة احتيال مالي، وإنما يكون أثرة مقتصرًا على القانون المدني، دون أن تتوافر فيه أركان جريمة الاحتيال المالي (عبدالجواد، 2004).

وتخضع دعوى إبطال العقد بسبب التغرير للمدد المنصوص عليها لعدم سماع دعوى الإبطال في نظام المعاملات المدنية عمومًا؛ حيث جاء في المادة (79) من نظام المعاملات المدنية (1444)، الفقرة الأولى أنه "لا تسمع دعوى إبطال العقد إذا انقضت "سنة" من تاريخ العلم بسبب الإبطال، وإذا كان إبطال العقد لنقص الأهلية أو الإكراه فبانقضاء "سنة" من تاريخ اكتمال الأهلية أو زوال الإكراه". وجاء في الفقرة الثانية من المادة السابقة، أنه "فيما عدا حال نقص الأهلية، لا تسمع دعوى إبطال العقد إذا انقضت "عشر" سنوات من تاريخ التعاقد". وبناءً عليه، فلا تسمع دعوى إبطال العقد لعيب التغرير إذا انقضت سنة من تاريخ علم المغرر به بوجود التغرير، ولا تسمع الدعوى في كل الأحول بعد انقضاء عشر سنوات من تاريخ إبرام العقد، حتى ولو ثبت التغرير في العقد لا حقًّا.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وله الحمد والشكر على تيسير إتمام هذا البحث، الذي تناول التغرير وأثره في صحة العقد في نظام المعاملات المدنية السعودي، من خلال بيان ماهيته وأساسه النظامي، وتمييزه عن المفاهيم المشابهة له، والوقوف على شروط تحققه والأثر المترتب عليه، وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات، على النحو الآتي:

النتائج:

- التغرير هو: استعمال وسائل احتيالية أو السكوت عن وقائع جوهرية بقصد حمل المتعاقد الآخر على إبرام عقد ما كان ليبرمه لولا ذلك السلوك، ويُعتبر التغرير من عيوب الإرادة التي نص عليها المنظم السعودي في نظام المعاملات المدنية، وإذا وجد عيب التغرير في العقد فإن العقد يكون قابلًا للإبطال لمصلحة من شاب إرادته هذا العيب.

- الفرق بين الغلط والتغرير يتمثل في أن الغلط مصدره داخلي يرجع إلى المتعاقد نفسه، بينما التغرير مصدره خارجي يتمثل في سلوك الطرف الآخر، والفرق بين التغرير والغرر يتمثل في أن التغرير يقوم على الخديعة المتعمدة من أحد الطرفين، أما الغرر فقد يكون الطرفان يجهلان معًا حقيقة الأمر وعاقبته، والفرق بين التغرير والغش يتمثل في أن التغرير يرتبط بتكوين الرضا العقدي، أما الغش فهو مفهوم أوسع نطاقًا من التغرير، ويختلف التغرير عن الغبن في أن التغرير يوجد عندما يستخدم أحد المتعاقدين وسائل احتيالية تدفع الطرف الآخر للتعاقد، أما الغبن فيكون عند عدم وجود توازن اقتصادي بين مساهمات الأطراف التعاقدية.
- يشترط لتحقق عيب التغرير استعمال أحد المتعاقدين وسائل أو طرق احتيالية، وتقوم الطرق الاحتيالية على عنصرين: عنصر مادي يتمثل في الوسائل الاحتيالية المستخدمة، وعنصر معنوي يتمثل في قصد التضليل والخداع، ولا يشترط للوسائل الاحتيالية صورة معينة، فقد تكون بالأقوال الكاذبة، أو البيانات المضللة، أو اصطناع مظاهر وهمية، أو إخفاء وقائع جوهرية، كما قد تكون من خلال السكوت المتعمد متى كان من شأنه تضليل المتعاقد الآخر.
- المنظم السعودي لم يقصر التغرير على الأفعال الإيجابية أو الوسائل الاحتيالية المباشرة، بل وسع من نطاقه ليشمل بعض صور السلوك السلبي، وتقدير كفاية الوسائل الاحتيالية لا يخضع لمعيار محدد، وإنما يختلف باختلاف الأشخاص والظروف، وهي خاضعة لتقدير القاضي.
- العنصر المعنوي للتغرير يتمثل في أن استخدام الوسائل الاحتيالية كان بقصد تضليل وخداع الطرف الآخر، ويشترط لتحقق التغرير أن تكون الطرق أو الوسائل الاحتيالية هي الدافعة للتعاقد، كذلك صدوره من أحد المتعاقدين أو من نائبه أو من الغير بشرط أن يثبت المغرر به أن المتعاقد الآخر كان يعلم أو من المفترض علمه بهذا التغرير، وإذا توافرت شروط التغرير، فإن يجوز للمغرر به طلب إبطال العقد، كذلك يجوز للمغرر به طلب التعويض عن الاضرار التي لحقت به بسبب التغرير، مع الإبقاء على العقد إذا وجد ذلك محققًا لمصلحته.

التوصيات:

1. نوصي المنظم السعودي بوضع ضوابط أكثر تحديدًا للسكوت المعتبر تغريرًا وفقًا للمادة (61) من نظام المعاملات المدنية، وخاصةً فيما يتعلق بجوهرية المعلومات محل الكتمان، والحالات التي يتعين فيها على المتعاقد الإفصاح عنها.
2. نوصي المنظم السعودي ببيان أثر وفاة صاحب الحق، وهلاك محل العقد أو استهلاكه أو تعيبه أو زيادته، في سقوط الحق في طلب إبطال العقد بسبب التغرير.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع:

أحمد، عبدالخالق حسن. (2003). *مصادر الالتزام*. أكاديمية شرطة دبي.

النصراوي، خالد، وأمار، فريد. (2025). أثر الغرر في المعاملات المالية المعاصرة. *مجلة الباحث للدراسات والأبحاث القانونية والاقتصادية والعلوم الإنسانية والشرعية*. (84)، 463-484.

بلقاسم، بوصري محمد. (2022). الغلط والتدليس في القانون الجزائري. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، جامعة زيان عاشور، الجلفة، *15* (2)، 491-503.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي. (1983). *التعريفات*. دار الكتب العلمية.

الجمال، مصطفى وآخرون. (2003). *مصادر وأحكام الالتزام*. منشورات الحلبي الحقوقية.

حسين، محمد عبد الظاهر. (2008). *مصادر الالتزام*. دار النهضة العربية.

حكم المحكمة التجارية بالرياض، رقم (4430753185)، بتاريخ 1446/7/14هـ. وزارة العدل، البوابة القانونية.

حكم المحكمة التجارية بالرياض، رقم (8463006030)، بتاريخ 1446/2/3هـ. وزارة العدل، البوابة القانونية.

حكم المحكمة التجارية ببريدة، رقم (4431065268)، بتاريخ 3144/10/29هـ. وزارة العدل، البوابة القانونية.

حكم المحكمة التجارية بجدة، رقم (4531058058)، بتاريخ 5144/9/25هـ. وزارة العدل، البوابة القانونية.

حكم المحكمة التجارية بجدة، رقم (4630146332)، بتاريخ 1446/3/4هـ. وزارة العدل، البوابة القانونية.

الخفيف، علي. (1949). *مختصر أحكام المعاملات الشرعية*. (ط2). مطبعة السنة المحمدية.

الذنون، حسن علي. (1970). *أصول الالتزام*. مطبعة المعارف.

الرازي، زين الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي. (1999). *مختار الصحاح*. (ط2). المكتبة العصرية.

سعد، نبيل إبراهيم. (2004). *النظرية العامة للالتزام*. دار الجامعة الجديدة.

السلمي، عبدالله بن ناصر. (2014). *الغش وأثره في العقود*. (ط2). مركز ابن تيمية للنشر والتوزيع.

السنهوري، عبد الرزاق احمد. (1963). *الوسيط في شرح القانون المدني الجديد*. دار إحياء التراث العربي.

السنهوري، عبد الرزاق أحمد. (1998). نظرية العقد. (ط2). منشورات الحلبي الحقوقية.

الشرقاوي، جميل. (1959). *نظرية بطلان التصرف القانوني*. مطبعة جامعة القاهرة.

عبد الجواد، مصطفى. (2004). *مصادر الالتزام*. دار النهضة العربية.

عبد السلام، سعيد سعد. (2003). *مصادر الالتزام المدني*. دار النهضة العربية.

عبد المنعم، محمود عبد الرحمن. (1999). *معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية*. (ط1). دار الفضيلة.

العربي، بلحاج. (2017). *مصادر الالتزام*. دار الثقافة.

العلايلي، بهاء الدين. (2011). *النظرية العامة للعقود في الفقه الإسلامي والقانون*. دار الشواف.

القانون المدني الأردني، قانون رقم (43) لعام (1976).

القانون المدني المصري رقم (131) لسنة (1948).

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على الأنصاري. (1991). *لسان العرب* (ج5، ط3). دار صادر.

منصور، محمد حسين. (2005). *النظرية العامة للالتزام*. دار الجامعة الجديدة.

النجار، عبدالله مبروك. (2001). *مصادر الالتزام الإرادية وغير الإرادية*. (ط2). دار النهضة العربية.

النصر، أبو أنس محمد بن موسى. (2008). *جريمة الغش*. مكتبة الفرقان.

نصير، يزيد أنس. (2012). عدالة التعاقد الغلط والتدليس (القسم الثاني). *مجلة الحقوق*، جامعة الكويت، *36*(3)، 239–319.

نظام المعاملات المدنية السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) بتاريخ 1444/11/29هـ.

نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/79)، بتاريخ 1442/9/10هـ.

Arabic References:

Ahmad, Abdulkhaliq Hassan. (2003). Masadir al-iltizam. Dubai Police Academy.

Al-Nasrawi, Khalid, & Ammar, Farid. (2025). Athar al-gharar fi al-mu‘amalat al-maliyyah al-mu‘asirah. Majallat al-Bahith lil-Dirasat wa-al-Abhath al-Qanuniyyah wa-al-Iqtisadiyyah wa-al-‘Ulum al-Insaniyyah wa-al-Shar‘iyyah, (84), 463–484.

Belkacem, Bousri Mohamed. (2022). Al-ghalat wa-al-tadlis fi al-qanun al-Jaza’iri. Majallat al-Huquq wa-al-‘Ulum al-Insaniyyah, 15(2), 491–503.

Al-Jurjani, Ali ibn Muhammad ibn Ali. (1983). Definitions. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Jamal, Mustafa et al. (2003). Sources and Provisions of Obligation. Halabi Legal Publications.

Hussein, Muhammad Abd al-Zahir. (2008). Sources of Obligation. Dar Al-Nahdah Al-Arabiyyah.

Hukm al-Mahkamah al-Tijariyyah bi-al-Riyadh, No. 4430753185, dated 14/7/1446 AH. Ministry of Justice, Legal Portal.

Hukm al-Mahkamah al-Tijariyyah bi-al-Riyadh, No. 4630060308, dated 3/2/1446 AH. Ministry of Justice, Legal Portal.

Hukm al-Mahkamah al-Tijariyyah bi-Buraydah, No. 4431065268, dated 29/10/3144 AH. Ministry of Justice, Legal Portal.

Hukm al-Mahkamah al-Tijariyyah bi-Jeddah, No. 4531058058, dated 25/9/5144 AH. Ministry of Justice, Legal Portal.

Hukm al-Mahkamah al-Tijariyyah bi-Jeddah, No. 4630146332, dated 4/3/1446 AH. Ministry of Justice, Legal Portal.

Al-Khafif, Ali. (1949). A Summary of the Provisions of Sharia Transactions (2nd ed.). Matbaat Al-Sunnah Al-Muhammadiyyah.

Al-Dhunun, Hassan Ali. (1970). Origins of Obligation. Matbaat Al-Maaref.

Al-Razi, Zayn al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Abi Bakr ibn Abd al-Qadir al-Hanafi al-Razi. (1999). Mukhtar al-Sihah (2nd ed.). Al-Maktabah Al-Asriyyah.

Saad, Nabil Ibrahim. (2004). The General Theory of Obligation, Dar Al-Jami ‘ah Al-Jadidah.

Al-Sulami, Abdullah bin Nasser. (2014). Fraud and Its Effect on Contracts (2nd ed.). Ibn Taymiyyah Center for Publishing and Distribution.

Al-Sanhuri, Abd al-Razzaq Ahmad. (1963). Al-Wasit in Explanation of the New Civil Law. Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi.

Al-Sanhuri, Abd al-Razzaq Ahmad. (1998). The Theory of Contract (2nd ed.). Al-Halabi Legal Publications.

Al-Sharqawi, Jamil. (1959). The Theory of the Nullity of Legal Acts. Cairo University Press.

Abd al-Jawad, Mustafa. (2004). Sources of Obligation, Dar Al-Nahdah Al-Arabiyyah.

Abd al-Salam, Saeed Saad. (2003). Sources of Civil Obligation. Dar Al-Nahdah Al-Arabiyyah.

Abd al-Munim, Mahmoud Abd al-Rahman. (1999). Dictionary of Jurisprudential Terms and Expressions, Dar Al-Fadilah.

Al-Arabi, Belhaj. (2017). Sources of Obligation. Dar Al-Thaqafah.

Al-Alayli, Baha al-Din. (2011). The General Theory of Contracts in Islamic Jurisprudence and Law. Dar Al-Shawaf.

Al-Qanun al-Madani al-Urduni, Law No. 43 of 1976.

Al-Qanun al-Madani al-Misri, Law No. 131 of 1948.

Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram ibn Ali al-Ansari. (1991). Lisan al-Arab (Vol. 5, 3rd ed.). Dar Sader.

Mansour, Muhammad Hussein. (2005). The General Theory of Obligation. Dar Al-Jami ʻah Al-Jadidah.

Al-Najjar, Abdullah Mabrouk. (2001). Voluntary and Involuntary Sources of Obligation (2nd ed.). Dar Al-Nahdah Al-Arabiyyah.

Al-Nasr, Abu Anas Muhammad ibn Musa. (2008). The Crime of Fraud. Al-Furqan Library.

Nusayr, Yazid Anas. (2012). ʻAdalat al-taʻaqud: Al-ghalat wa-al-tadlis (al-qism al-thani) .Majallat al-Huquq, 36 (3), 239–319.

Nizam al-Muʻamalat al-Madaniyyah al-Saʻudi, Royal Decree No. M/191, dated 29/11/1444 AH.

Nizam Mukafahat al-Ihtiyal al-Mali wa-Khiyanat al-Amanah , Royal Decree No. M/79, dated 10/9/1442 AH.

معلومات عن الباحث

د. **غازي بن فهد المزيني**، أستاذ القانون المساعد، في قسم القانون، بكلية العلوم والدراسات النظرية، في جامعة الأمير مساعد بن عبدالرحمن، (المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في الأنظمة من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عام 1438هـ، تدور اهتماماته البحثية حول قضايا القانون المدني، والقانون التجاري.

Biographical Statement

Dr. Ghazi bin Fahd bin Ghazi Al-Mozine Department of Law, College of Science and Theoretical Studies, Prince Musaid Bin Abdulrahman University He holds a Ph.D. in Law from the Islamic University of Madinah, awarded in 1438 AH. His research interests focus on issues related to civil and commercial law.

Email: G.almuzaini@seu.edu.sa

الطبيعة القانونية لغرامة التأخير في العقود الإدارية دراسة تحليلية

د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز العبيد

أستاذ القانون الإداري بقسم القانون العام، بكلية القانون، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

(أرسل بتاريخ 2026/7/22م، وقبل للنشر بتاريخ 2026/8/12م)

المستخلص

يتناول هذا البحث الطبيعة القانونية لغرامة التأخير في العقود الإدارية وفقًا لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية ولائحته التنفيذية، ويهدف إلى بيان ماهية غرامة التأخير وأهميتها، وتحديد طبيعتها القانونية، وبيان الوضع القانوني لسلطة الجهة الحكومية في إيقاعها وزيادة قيمتها من عدمه، وإيضاح الإجراءات التي يجب على الجهة الحكومية اتباعها عند فرض غرامة التأخير، وبيان الخصائص التي تتميز بها غرامة التأخير عن غيرها من الجزاءات. ولتحقيق ذلك اعتمد البحث المنهج التحليلي، وانتهت نتائجه إلى أن غرامة التأخير تُعد جزاءً إداريًا يحق للإدارة فرضه على المتعاقد في حال إخلاله بالمواعيد المتفق عليها في العقد، ويجب على الجهة الحكومية أن تتدرج في تطبيق غرامة التأخير، وأن تغطي كافة جوانب التأخير. وأنه لا ازدواجية في فرض غرامة التأخير، مع حسم قيمة الأعمال التي لم تنفذ. وأوصى بضرورة ذكر الأحكام التفصيلية في وثائق المنافسة لأسلوب حسم غرامة التأخير، وهل تكون بالمقطوعية أم بنسبة، وكذلك ألا تتجاوز الجهة الحكومية في حسمها لغرامة التأخير قيمة الأعمال المستلمة والمنتفع بها. وضرورة مراجعة المادة122من اللائحة التنفيذية للنظام.

الكلمات المفتاحية: الجزاءات، التأخير، الغرامات.

The Legal Nature of Delay Fines in Administrative Contracts: An Analytical Study

Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz alobaid
Faculty Member in Administrative Law, College of Law, The Islamic University of Madinah

Abstract:

This analytical study examines the legal nature of delay fines in administrative contracts under the Government Tenders and Procurement Law and its Executive Regulations. The research aims to clarify the concept, importance, and legal nature of delay fines, alongside the legal status of the government authority's power in imposing or increasing them. Furthermore, it outlines the procedures required when imposing delay fines and highlights their distinguishing characteristics compared to other penalties. Using the analytical methodology, the research is structured into an introduction, a preliminary section, two main chapters, and a conclusion presenting key findings and recommendations. Among the main findings, delay fines are considered administrative penalties that the administration may impose on contractors for failing to meet agreed contractual deadlines. The government entity must apply delay fines progressively, covering all aspects of delay, with no double penalty in imposing delay fines alongside deducting the value of unexecuted works. Key recommendations include stating detailed provisions in tender documents regarding delay fine deduction methods—whether as a lump sum or a percentage—ensuring that the fine deduction does not exceed the value of received and utilized works, and necessity of reviewing Article 122 of the Executive Regulations of the Law.

Keywords: Penalties, Delay, Fines.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمدًا عبده ورسوله، أما بعد:

تقوم الجهات الحكومية في المملكة العربية السعودية بأعمال أساسية، ومنها: إبرام العقود الإدارية المتنوعة والمتعددة؛ وذلك لأجل الوفاء بمتطلبات الإدارة وأهدافها، فالإدارة لها الحق في استخدام أي نوع من أنواع العقود بما يتوافق مع أحكام النظام، وبما يكفل حسن سير المرفق العام بانتظام واطراد، إلا أنه وبعد إبرام العقد قد يتأخر المتعاقد أو يتباطأ أثناء تنفيذه للعقد؛ مما يؤدي إلى انتهاء الموعد النهائي لتسليم محل العقد دون أن ينتهي منه المتعاقد، وهذا بالتأكيد سوف يؤدي إلى الإضرار بالمصلحة العامة ومصلحة المرفق الذي يهدف العقد إلى تسيير أعماله.

لأجل ذلك؛ نجد أن المنظم قد عالج هذه المشكلة، ووضع أحكامًا لفرض الجزاءات والغرامات للعقود التي تبرمها الجهات الحكومية، وذلك متى ما حصل أي تأخير أو تباطؤ من المتعاقد أثناء تنفيذه للعقد.

أهمية البحث:

تؤدي الجزاءات التي تفرضها الجهة الإدارية دورًا مهمًا في حسن تنفيذ المتعاقد للعقد الإداري وما ورد فيه من شروط وأحكام ومواصفات، ومن تلك الجزاءات التي يمكن للجهة الحكومية فرضها غرامة التأخير بسبب ما حصل من المتعاقد من تأخير في البدء في تنفيذ العقد المتفق عليه بعد توقيعه، أو أن يتأخر أو يتباطأ أثناء تنفيذه للعقد؛ مما أدى إلى انتهاء الموعد النهائي لتسليم محل العقد دون أن ينتهي منه المتعاقد، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى الإضرار بالمصلحة العامة، وكذلك مصلحة المرفق الذي يهدف العقد إلى تسيير أعماله.

وتظهر أهمية الموضوع في حق الجهة الحكومية في فرض غرامة التأخير ومصادرة قيمتها، وكذلك في الشروط التي يجب أن تتوافر في غرامة التأخير، وما هو مقدارها، وهل يجوز للجهة الحكومية زيادة قيمة الغرامة أم لا، وما هي الإجراءات التي يجب على الجهة الحكومة اتباعها قبل إيقاعها.

أسباب اختيار موضوع البحث:

لقد وقع اختياري على موضوع (الطبيعة القانونية لغرامة التأخير في العقود الإدارية دراسة تحليلية) للأسباب الآتية:

أولاً: أهمية الموضوع التي ذكرتها سابقًا.

ثانيًا: الرغبة في دراسة هذا الموضوع وتأصيله نظاميًا؛ نظرًا لعدم وجود دراسات تناولت الموضوع بهذه الصورة.

ثالثًا: بيان التكييف الفقهي لغرامة التأخير وطبيعتها القانونية.

رابعًا: الرغبة في بيان حقوق والتزامات كلٍ من الجهة الحكومية والمتعاقد فيما يتعلق بغرامة التأخير وإجراءات فرضها.

خامسًا: وجود المنازعات التي تقع بسبب فرض غرامة التأخير أمام ساحات القضاء.

مشكلة البحث وأسئلته:

تكمن مشكلة البحث في بيان الطبيعة القانونية لغرامة التأخير، وكذلك في بيان الغاية المرجوة من فرض غرامة التأخير، وكذلك بيان الحالات التي يجب فيها على الجهة الحكومية فرض الغرامة كجزاء على إخلال المتعاقد بتنفيذ العقد وفقًا لشروطه وأحكامه، وما هي الإجراءات التي يجب على الجهة اتباعها إذا أرادت ذلك، وما هي الخصائص التي تميز غرامة التأخير عن غيرها من الجزاءات، وتثور مشكلة أخرى في كيفية احتساب غرامة التأخير، وهل تكون على القيمة الإجمالية للعقد، أم على الأعمال متأخرة فقط. وهل يحق للجهة الحكومية زيادة قيمة الغرامة عما هو محدد وفقًا لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية ولائحته التنفيذية أم لا، وما هي إجراءات ذلك.

وسوف يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما غرامة التأخير، وما هي الغاية من وجودها؟
2. ما الطبيعة القانونية لغرامة التأخير؟
3. ما الأحكام المتعلقة بفرض غرامة التأخير؟
4. ما مقدار غرامة التأخير، وهل يحق للجهة الحكومية زيادة قيمتها؟
5. ما الإجراءات التي يجب على الجهة الحكومية اتباعها عند بفرض غرامة التأخير؟
6. ما الخصائص التي تتميز بها غرامة التأخير عن غيرها من الجزاءات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان ماهية غرامة التأخير وأهميتها، وكذلك تحديد الطبيعة القانونية لها، وأيضًا يتناول الوضع القانوني لسلطة الجهة الحكومية في إيقاعها وكذلك زيادة قيمتها من عدمه، كما يهدف أيضًا إلى إيضاح الإجراءات التي يجب على الجهة الحكومية اتباعها عند فرض غرامة التأخير، وكذلك في أن يكون مرجعًا فيما يتعلق بغرامة التأخير لكلٍ من الجهة الحكومية والمتعاقد معها في تنفيذ أعمالها ومشترياتها.

حدود البحث:

نظام المنافسات والمشتريات الحكومية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/128) وتاريخ 1440/11/13هـ. مع الإشارة إلى النظام الجديد الذي صدر أثناء كتابة البحث، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/76) وتاريخ 1448/2/27هـ.

اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية المعدلة الصادرة بقرار معالي وزير المالية رقم (3479) وتاريخ 1441/8/11هـ.

الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، تبين -في حدود ما وقف عليه الباحث- عدم وجود دراسة حديثة تناولت غرامة التأخير في ضوء نظام المنافسات والمشتريات الحكومية الصادر عام 1440هـ ولائحته التنفيذية. وأقرب الدراسات إلى هذا الموضوع دراستان:

الدراسة الأولى بعنوان: غرامة التأخير في العقد الإداري (دراسة مقارنة)، للباحث: شلعان بن راجح شلعان، وهي رسالة ماجستير في المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عام 1430هـ.

أوجه الاتفاق: تشترك الدراسة السابقة والدراسة الحالية في تناولها الموضوع العام لغرامة التأخير في العقد الإداري وفق النظام السعودي.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها مخصصة لبحث الطبيعة القانونية لغرامة التأخير، والوقوف على آراء شراح القانون في ذلك، بينما لم تتناول الدراسة السابقة آراء شراح القانون واكتفت بذكر رأي واحد فقط دون تحليله، كما تناولت تلك الدراسة حكم غرامة التأخير في ضوء النظام السابق، وسوف تتناول هذه الدراسة حكمها وفق نظام المنافسات والمشتريات الحكومية الصادر عام 1440هـ ولائحته التنفيذية. كما أن تلك الدراسة اتبعت منهج المقارنة بأحكم الفقه الإسلامي، بينما اقتصرت هذه الدراسة على المنهج التحليلي.

الدراسة الثانية بعنوان: الغرامات في نظام المنافسات والمشتريات الحكومية السعودي (دراسة تحليلية)، للباحث: د. إبراهيم محمد الحديثي، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود -الأنظمة والعلوم السياسية، عام 2011م.

أوجه الاتفاق: تشترك الدراسة السابقة والدراسة الحالية في تناولها الموضوع العام لغرامة التأخير في العقد الإداري وفق النظام السعودي.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها مخصصة لبحث موضوع غرامة التأخير وطبيعتها القانونية فقط، وذلك في وفق نظام المنافسات والمشتريات الحكومية الصادر عام 1440هـ ولائحته التنفيذية، وتتميز هذه الدراسة في كونها سوف تقتصر على غرامة التأخير، ولن تتناول باقي أنواع الغرامات كالدراسة السابقة.

منهج البحث:

سوفَ أتبع في بحثي هذا المنهج التحليلي الذي يقتضي جمع المعلومات ذات الصلة بموضوع البحث واستخلاصها من مصادرها وتحليل النصوص النظامية الواردة في نظام المنافسات والمشتريات الحكومية ولائحته التنفيذية وذلك حسب القواعد العلمية، مع الاستشهاد بالتطبيقات القضائية الصادرة عن ديوان المظالم وذلك على النحو الآتي:

– جمع المادة من مصادرها المعتمدة وتوثيقها والإشارة إليها قدر الإمكان، إلا إذا كانت منقولة من مصدر آخر مفقود، أو تعذر الوصول إليه فأقوم بالإشارة إلى الناقل.

– كتابة البحث بأسلوب علمي صحيح، والاعتناء بقواعد اللغة العربية، وقواعد الإملاء، وعلامات الترقيم، في الكتابة قدر المستطاع.

– العناية بتعريف المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي ترد في البحث.

–ذكر التطبيقات النظامية والقضائية الصادرة عن ديوان المظالم التي تتطلبها الدراسة متى وجدت.

–وضع خاتمة في نهاية البحث أبين فيها أهم نتائجه وتوصياته.

خطة البحث:

يشتمل البحث على مقدمةٍ، وتمهيدٍ، ومبحثين، وخاتمةٍ، وذلك على النحو التالي:

المقدمة: وتشتمل على افتتاحيةٍ للموضوع، وأهميته، وأسباب اختياره، ومشكلته، والدراسات السابقة فيه، وخطتي في البحث، ومنهجي فيه.

المبحث التمهيدي: مفهوم غرامة التأخير وأهميتها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم غرامة التأخير في اللغة.

المطلب الثاني: مفهوم غرامة التأخير في الإصلاح.

المطلب الثالث: أهمية غرامة التأخير.

المبحث الأول: الطبيعة القانونية لغرامة التأخير، فيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الطبيعة التعويضية لغرامة التأخير.

المطلب الثاني: الطبيعة الجزائية لغرامة التأخير.

المطلب الثالث: الطبيعة المختلطة لغرامة التأخير.

المبحث الثاني: شروط فرض غرامة التأخير وخصائصها، وفيه مطلبين:

المطلب الأول: شروط فرض غرامة التأخير.

المطلب الثاني: خصائص غرامة التأخير.

الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها أثناء كتابة البحث.

المبحث التمهيدي: مفهوم غرامة التأخير وأهميتها

سوف نتناول في هذا المبحث بيان مفهوم غرامة التأخير باعتبارها مركبًا وذلك ببيان مفهومها في اللغة في المطلب الأول، ثم بعد ذلك نتناول بيان مفهومها في الاصطلاح وذلك في المطلب الثاني، وننتقل إلى بيان أهمية غرامة التأخير في المطلب الثالث، وذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول: مفهوم غرامة التأخير في اللغة

الغرامة مفردة، وجمعها غرامات، "والغرم هو أداء شيْء يلْزم مثل كفالة يغرمها" (الأزهري، 2001 ج. 8، ص. 129)، وقيل "أداء شيء لزمه" (بن عباد، 1994، ج. 5، ص. 82)، يقال "أغرمه وغرمه تغريمًا" (الرازي، 1999، ص. 226)، والغرامةُ هي "ما يَلزمُ أداؤه" (الفيروزآبادي، 2005، ص. 1142؛ الزبيدي، 2001، ج. 33، ص. 170؛ فارس، 1986، ص. 694).

وعرفت الغرامة بأنها "ما يتحمله الغريم في ماله تعويضا عن ضرر بغير جناية" (قلعجي، 1988، ص. 330).

وعلى ذلك يمكن تعريف الغرامة بأنها: مبلغ مالي يُلزم شخص بدفعه للغير.

أما التأخير في اللغة "فالهمزة والخاء والراء أصل واحدٌ إليه ترجع فروعه، وهو خلاف التقدُّم" (ابن فارس، 1972، ج. 1، ص. 70). يقال "أخرْتُهُ فتأخر واسْتأخر، مثل تأَخَّر والآخِرُ بعد الأول" (الجوهري، 1987، ج. 2، ص. 576). "وتأخير الشيء جعله بعد موضعه" (قلعجي، 1988، ص. 118).

وعلى ذلك يمكن تعريف التأخير بأنه: فعل الشيء بعد الموعد المتفق عليه والمحدد له.

المطلب الثاني: مفهوم غرامة التأخير في الإصلاح

تنقسم الآراء الفقهية حول تعريف الغرامة التأخيرية إلى ثلاثة تعريفات رئيسة:

التعريف الأول: باعتبارها جزاءات مالية؛ حيث يعرف أصحاب هذا الرأي الغرامة التأخيرية بأنها: مبالغ مالية إجمالية تقدرها الإدارة مقدمًا وتنص على توقيعها متى ما أخل المتعاقد في التزام معين خصوصًا فيما يتعلق بالتأخير في التنفيذ (الحلو، 2007؛ ذنيبات، 2012؛ الطماوي، 2017).

التعريف الثاني: باعتبارها تعويضًا جزافيًا؛ حيث يعرف أصحاب هذا الرأي الغرامة التأخيرية بأنها: مبلغ تعويض جزافي محدد سابقًا في العقد تُوَقَّع عندما يخل المتعاقد بالتزاماته (الجبوري، 2017؛ العنزي، 2010).

التعريف الثالث: باعتبارها تعويضًا وجزاءً؛ حيث يعتبر أصحاب هذا الرأي أن الغرامة تأخذ طابعًا مزدوجًا وذلك بالجمع بين طبيعتي التعويض والجزاء، فمن حيث الطبيعة التعويضية فهي تعتبر تعويضًا جزافيًا عن ضرر مفترض لا يشترط إثبات الضرر فعليًا، وتستند إلى اعتبارات المصلحة العامة، وترتبط بحسن سير المرافق العامة.

أما من حيث الطبيعة الجزائية فيه فتمثل أداة ضغط مالية تهدف إلى حث المتعاقد على الالتزام بمواعيد التنفيذ، وتخدم الصالح العام من خلال حماية استقرار أداء المرافق العامة لخدماتها بانتظام واطراد (المصري، 2022).

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف غرامة التأخير بأنها مبلغ مالي تقدره الإدارة في حدود نسب معينة تتفق مع المتعاقد عليه وتضمنه في العقد؛ لكي تستطيع أن تقوم بإيقاعه كجزاء على المتعاقد متى ما أخل بالتزاماته في العقد. وعلى ذلك، فإنه يجب النص على الغرامة حتى تستطيع الإدارة اللجوء إليها، ولا يلزم لفرضها حصول ضرر -بخلاف التعويض- وإن جاز للإدارة الإعفاء منها وفقًا للأحكام التي حددها النظام؛ حيث نص النظام على أنه: "إذا تأخر المتعاقد في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد؛ تفرض عليه غرامة تأخير لا تتجاوز (6%) من قيمة عقد التوريد، ولا تتجاوز (20%) من قيمة العقود الأخرى، ويجوز زيادة تلك النسب بموافقة مسبقة من

الوزير" (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1440، المادة 72). وقد خفض المنظم في النظم الجديد الحد الأعلى للغرامة بما لا يتجاوز 15%؛ حيث نص النظام على أنه: "إذا تأخر المتعاقد معه في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد، فتفرض عليه غرامة تأخير لا تتجاوز (6%) من قيمة عقد التوريد، ولا تتجاوز (15%) من قيمة العقود الأخرى" (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1448، المادة 70). ويأتي هذا التعديل بالتخفيض استجابةً للواقع التطبيقي والمنازعات المعروضة أمام ديوان المظالم، والتي تؤكد على ضرورة ألا تتحول الغرامات التأخيرية إلى عبء مالي يفقد العقد توازنه المالي، أو يؤدي إلى إعسار المتعاقد، مع الحفاظ على الهدف من الغرامة لضمان انتظام سير المرافق العامة.

المطلب الثالث: أهمية غرامة التأخير

تستهدف غرامة التأخير ضمان تنفيذ المتعاقد لالتزاماته المنصوص عليها في العقد، فهي مقررة أصلًا ضمانًا لتنفيذ العقود في المواعيد المتفق عليها، وذلك حرصًا على سير المرافق العامة بانتظام واطراد، وهي على هذا النحو تعتبر جزاء مرنا ومناسبًا من الناحية العملية، ويساهم إلى درجة كبيرة في مواجهة التأخير في تنفيذ الالتزامات العقدية بشكل يتفق مع ظروف كل عقد بل أنها تعد إجراء لمواجهة المتعاقد في التأخير؛ إذ أنه يأخذ في اعتباره أن مجرد تأخيره في تنفيذ التزاماته يؤدي إلى فرض غرامة عليه؛ مما يجعله ينجز التزاماته في الوقت المناسب وعلى النحو المتفق عليه، وهي على ذلك تعتبر جزاء مقررًا للمصلحة العامة بما يضمن حسن سير المرفق العام الذي يستهدف العقد تسيره بانتظام دون انقطاع (الخولي، 2015؛ العنزي، 2010؛ الفوزان، 2011).

ونظرًا لأهميتها غرامة التأخير وخطورتها على المتعاقد؛ فإن المنظم لم يلزم الجهة الحكومية أن تقوم بإنذار المتعاقد قبل إيقاعها عليه، إلا إذا أرادت فسخ العقد فقط؛ حيث أجاز المنظم للجهة الحكومية وفقًا لسلطتها التقديرية بحسب طبيعة المشروع والظروف المحيطة به أن تقوم بإنهاء العقد ثم مصادرة الضمان النهائي متى ما تأخر المتعاقد عن البدء في العمل، وكذلك إذا تباطأ في تنفيذه، وأيضًا إذا لم ينفذ العقد وفق الشروط والمواصفات المتفق عليها، وذلك بعدما تقوم الجهة الحكومية بإنذاره لكي يقوم بالمسارعة في تنفيذ العقد، وتصحيح أوضاعه خلال خمسة عشر يومًا؛ حيث نص النظام على أنه: "يجوز للجهة الحكومية إنهاء العقد في الحالات التالية: إذا تأخر المتعاقد معه عن البدء في العمل، أو تباطأ في تنفيذه، أو أخلّبأي شرط من شروط العقدولم يصحح أوضاعه خلال (خمسة عشر) يومًا من تاريخ إبلاغه كتابة بذلك" (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1440، الفقرة 2/أ من المادة 76).

المبحث الأول: الطبيعة القانونية لغرامة التأخير

بناءً على خلاف السابق في تعريف غرامة التأخير، ثار الخلاف الفقهي في تحديد الطبيعة القانونية لغرامة التأخير وأساسها القانوني؛ حيث انقسمت الآراء الفقهية حول الطبيعة القانونية لغرامة التأخير إلى ثلاثة آراء رئيسية، وسوف نتناول بيان ذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول: الطبيعة التعويضية لغرامة التأخير

يرى جانب من فقهاء القانون أن الغرامة التأخيرية تُعتبر تعويضًا جزافيًا محددًا ومتفقًا عليه مسبقًا، يُطبق تلقائيًا في حال إخلال المتعاقد مع الإدارة بالتزاماته. ويُحْسَب الضرر الذي لحق بالإدارة؛ لذا يُعتبر أن الغرامة المالية وفقًا لهذا الاتجاه الفقهي هي تعويضات جزافية منصوص عليها في العقد تفرض وتُستحق عند تأخر المتعاقد في تنفيذ التزاماته (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012).

وبناءً على القول بهذا الرأي الفقهي، فإنه يترتب على ذلك عدة نتائج:

أولاً: أن الإدارة ليست ملزمة بإثبات وجود ضرر معين ناتج عن إخلال المتعاقد بتنفيذ التزاماته وفقًا للعقد. (ذنيبات، 2012؛ نصار، 2005).

ثانيًا: لا يحق للإدارة مطالبة المتعاقد بمبالغ تتجاوز الغرامة المحددة، حتى وإن كان الضرر الذي لحق بها يفوق ذلك التعويض الجزافي (الجبوري، 2017؛ عفيفي، 2017).

ثالثًا: أنه لا يحق للمتعاقد الاعتراض على فرض الغرامة التأخيرية إن لم يوجد ضرر لحق بالإدارة نتيجة تأخره في تنفيذ العقد. وبالتالي، فإنه يحق للإدارة فرض الغرامة المنصوص عليها في العقد بشكل تلقائي عند وقوع التأخير (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012؛ عفيفي، 2017).

ويعتبر أصحاب هذا الرأي أن الأساس القانوني للغرامات المالية، وخاصة غرامات التأخير، هو أساس غير تعاقدي؛ حيث تفرض هذه الغرامات بقوة القانون حتى في حال غياب نص عليه في العقد؛ حيث تمتلك الإدارة، بصفتها سلطة عامة، الحق في تطبيق الجزاءات، بما في ذلك الغرامات، باعتبار أن هذا الحق ينشأ من كونها سلطة عامة وليس من نصوص العقد؛ ولذلك فإن عدم وجود نص في العقد لا يمنع الإدارة من إيقاع جزاء على المتعاقد معها.

ولا يتفق الباحث مع أصحاب هذا الرأي القائلين بأن غرامة التأخير هي تعويض جزافي؛ حيث إن التعويض يشترط أن تتوافر أركانه، من وجود خطأ من قبل المتعاقد، وأن هناك ضررًا حقيقيًا لحق بجهة الإدارة، وأن توجد علاقة سببية بين الخطأ والضرر، وأن تكون الغرامة التي قدرتها جهة الإدارة سابقاً كافية في التعويض عن الضرر الذي لحق بها. وهذا يعتبر متناقضًا مع فكرة غرامة التأخير التي تقوم جهة الإدارة بإيقاعها بما لها من سلطة عامة.

المطلب الثاني: الطبيعة الجزائية لغرامة التأخير

يرى جانب من الفقه أن غرامة التأخير تُعتبر جزاءً اتفاقيًا؛ حيث إنها جزاء يحق للإدارة فرضه على المتعاقد في حالة إخلاله بالالتزامات المتفق عليها في العقد. وعلى ذلك تُعتبر الغرامة مبالغ تُحددها الإدارة مسبقًا، وتنص على فرضها عند إخلال المتعاقد بالمواعيد المحددة في العقد، ويُعتبر حق الإدارة في فرض الغرامات صلاحية تعاقدية مُقررة بموجب نصوص العقد. (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012؛ عفيفي، 2017)؛ حيث تُعتبر الغرامة مثل الجزاءات المالية الأخرى، بحاجة إلى نص في العقد. فإذا كان العقد خاليًا من النص الذي يمنح الإدارة الحق في فرض غرامة التأخير، فلا يمكنها اللجوء إلى قاضي العقد للمطالبة بالتعويض عن الأضرار الناجمة عن تأخر المتعاقد، وفقًا للأسس القانونية للتعويض التي تتطلب إثبات الخطأ والضرر والعلاقة السببية.

وبناءً على القول بهذا الرأي الفقهي، فإنه يترتب على ذلك عدة نتائج:

أولاً: إذا كان العقد يحتوي على شروط تحدد مقدار الغرامة التي يتحملها المتعاقد عند إخلاله بالتزاماته، فإن هذا المقدار هو ما اتفق عليه الطرفان (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012؛ عفيفي، 2017؛ المصري،2022).

ثانيًا: إذا لم يوجد نص في العقد على مقدار الغرامة يُطبق ما ورد في اللائحة من تحديد مبلغ الغرامة للعقود الخاضعة لها. وفي حال عدم وجود نص في العقد أو اللائحة يجب على الإدارة الامتناع من فرض الغرامة التأخيرية، ويعود إلى القاضي حق تقدير التعويض وفقًا لقواعد المسؤولية، وإذا تعارض نص في العقد مع نص آخر في اللائحة التنفيذية للنظام فإن العقد يُطبق؛ حيث إن العقد هو شريعة المتعاقدين. (ذنيبات، 2012).

ثالثًا: تستطيع الإدارة فرض الغرامة بمجرد حدوث التأخير، دون الحاجة إلى تنبيه أو إنذار المتعاقد.

رابعًا: أن غرامة التأخير تُفرض بمجرد حدوث التأخير، دون إلزام الإدارة بإثبات الضرر الذي لحق بها، ولا يُقبل من المتعاقد الدفع بعدم حدوث الضرر؛ إذ يُعتبر الضرر هنا مفترضًا (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012؛ عفيفي، 2017؛ المصري2022 ؛ نصار، 2005).

ولا يتفق الباحث في جزءٍ مما قاله أصحاب هذا الرأي، باعتبار أن غرامة التأخير هي جزاءٌ اتفاقي؛ لكونهم اشترطوا أن يكون منصوصًا عليها في العقد، ومن ثم فإن عدم النص لا يخول جهة الإدارة الحق في فرضها باعتبار أن العقد هو شريعة المتعاقدين. ومن

المعلوم أن فرض الغرامة والجزاء هو من امتيازات الجهات الإدارية التي قامت عليها أحكام القانون الإداري. ولا يتفق مع قولهم بأنه إذا تعارض نص في العقد مع نص آخر في اللائحة التنفيذية للنظام، يُطبق العقد؛ حيث إن العقد هو شريعة المتعاقدين، وإن من الثابت أن النص القانوني أو اللائحي مقدم على العقد؛ إذ بين قرار مجلس الوزراء أنه لا يجوز أن تضمن الأجهزة الحكومية الخاضعة لنظام تأمين مشتريات الحكومة وتنفيذ مشروعاتها وأعمالها في العقود التي تبرمها نصوصًا تخالف هذا النظام. وأكد القرار ذاته على أنه في الحالات التي يتضمن فيها أي عقد من العقود التي تبرمها أي وزارة نصوصًا تخالف نصوص نظام تأمين مشتريات الحكومة وتنفيذ مشروعاتها وأعمالها يحال العقد إلى ديوان المظالم للبت فيه بما يحقق العدالة. (قرار مجلس الوزراء رقم (487)، تاريخ 1398/8/5هـ).

وتأييدًا لذلك؛ نجد أن ديوان المظالم ذهب في أحد أحكامه إلى إعفاء المتعاقد من تطبيق الغرامة عليه بواقع (25%) حسب بنود العقد، والاكتفاء بالغرامة بنسبة (10%) حسب ما نص عليه النظام؛ حيث بين الحكم أن الأصل في العقود إعمال نصوصها التي ارتضاها الطرفان لضبط العلاقة التعاقدية بينهما، وأنه من مقتضى إعمال هذه الأصل في العقود التي تكون الإدارة طرفًا فيها الوقوف على نصوص نظام تأمين مشتريات الحكومة وتنفيذ مشروعاتها، التي تمثل الشروط الثابتة الضابطة لكافة عقود الإدارة بتقرير ولي الأمر لها ونشرها؛ ليصبح لازمًا على جميع الأطراف التي تتعامل مع الإدارة مراعاة نصوصه والعمل في ضوئه، واعتبار أحكامه عند إبرام العقود مع الإدارة جزءًا من نصوص العقد لا يجوز الاتفاق على خلافه، وبين أيضًا أن نص غرامة التأخير الواردة في النظام يعتبر نصًا أمرًا لا يجوز مخالفته ولا الاتفاق على ما يخالفه، وإذا وجد أي اتفاق على خلافه يعتبر كأن لم يكن، ويرجع إلى النص الوارد في النظام؛ لذا حكمت الدائرة بإلزام المدعي بأن يدفع للمدعى عليها شرطة العاصمة المقدسة مبلغًا قدره تسعة عشر ألفًا ومئتان وثلاثة وعشرون ريالًا وتسعون هللة غرامة التأخير المقرر نظامًا. (المحكمة الإدارية، 1415، رقم الحكم 14/د/إ/9؛ المحكمة الإدارية، 1407، رقم الحكم 3/د/إ/4).

المطلب الثالث: الطبيعة المختلطة لغرامة التأخير

يرى جانب آخر من فقهاء القانون أن الغرامة التأخيرية تحمل طبيعة مختلطة، وذلك بالجمع بين طبيعتي التعويض والجزاء؛ فمن حيث الطبيعة التعويضية فهي تعتبر تعويضًا جزافيًا عن ضرر مفترض لا يشترط إثبات الضرر فعليًا، وتستند إلى اعتبارات المصلحة العامة، وترتبط بحسن سير المرافق العامة. أما من حيث الطبيعة الجزائية فيه تمثل أداة ضغط مالية، تهدف إلى حث المتعاقد على الالتزام بمواعيد التنفيذ، وتخدم الصالح العام من خلال حماية استقرار أداء المرافق العامة لخدماتها بانتظام واطراد. (ذنيبات، 2012؛ المصري، 2022).

ويستند هذا الرأي إلى الطبيعة الخاصة للعقود الإدارية وارتباطها المباشر بالمصلحة العامة التي تجمع بين الحماية التعويضية للإدارة وضرورة الردع لضمان التنفيذ السليم للالتزامات التعاقدية، وخاصة احترام مدد التنفيذ؛ مما يبرر هذا النوع من الجزاءات التي يهدف في النهاية إلى ضمان السير المنتظم للمرافق العامة، ويتضح ذلك من ارتباط غرامات التأخير بعدد الأيام التي تأخر فيها المتعاقد عن تنفيذ التزاماته؛ حيث تُعتبر هذه الغرامات ذات طابع تهديدي (ذنيبات، 2012).

أما النتائج المترتبة بناءً على القول بهذا الرأي الفقهي فإنها تكون بالجمع بين نتائج أصحاب الرأي الأول والثاني، ولا يُقبل من المتعاقد الدفع بعدم تناسب مقدار الغرامة بدعوى أن الضرر الذي لحق بالإدارة لا يتوافق مع مقدارها؛ إذ يُفترض الضرر بمجرد تحقق السبب اللازم لاستحقاق الغرامة المنصوص عليها في العقد. ويُعتبر التباطؤ في تنفيذ العقد الإداري إخلالًا بالخدمات والمنافع التي تعهدت الإدارة بتقديمها للمجتمع، وهو ما ترتب عليه ضرورة تأمين سير المرافق العامة وتشغيلها لتحقيق النفع العام.

ويرى الباحث: أن غرامة التأخير تُعتبر جزاءً إداريًا؛ حيث إنها جزاء يحق للإدارة فرضه على المتعاقد في حالة إخلاله بالالتزامات المتفق عليها في العقد (عفيفي، 2017). وعلى ذلك، تُعتبر الغرامة مبالغ تُحددها الإدارة مسبقًا بالاتفاق مع المتعاقد في حدود النسبة

المحددة نظامًا، وتنص على فرضها عند إخلال المتعاقد بالمواعيد المحددة في العقد؛ حيث تفرض هذه الغرامات بقوة القانون حتى في حال غياب النص عليه في العقد؛ وحيث تمتلك الإدارة، بصفتها سلطة عامة، الحق في تطبيق الجزاءات، بما في ذلك الغرامات، باعتبار أن هذا الحق ينشأ من كونها سلطة عامة وليس من نصوص العقد. لذلك، فإن عدم وجود نص في العقد لا يمنع الإدارة من إيقاع جزاء على المتعاقد معها. أما فيما يتعلق بالزيادة على النسبة المحددة نظامًا فإنه لا يمكن للإدارة فرضه ما لم تحصل على موافقة مسبقة من وزير المالية، وما لم توضحه للمتنافسين قبل دخولهم في المنافسة التي طرحتها الجهة الحكومية؛ حيث نص النظام على أنه: "إذا تأخر المتعاقد في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد؛ تفرض عليه غرامة تأخير لا تتجاوز (6%) من قيمة عقد التوريد، ولا تتجاوز (20%) من قيمة العقود الأخرى، ويجوز زيادة تلك النسب بموافقة مسبقة من الوزير، على أن توضح تلك الزيادة للمتنافسين قبل تقديمهم لعروضهم" (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1440، المادة 72).

المبحث الثاني: شروط فرض غرامة التأخير وخصائصها

سوف نتناول في هذا المبحث بيان الشروط التي يجب على الجهة الحكومية التقيد بها عندما تريد أن تفرض غرامة التأخير على المتعاقد الذي ثبت لديها تأخره في تنفيذ العقد عما كان محددًا في السابق، وذلك في المطلب الأول، ثم بعد ذلك يكون الحديث عن خصائص غرامة التأخير التي تتميز بها عن غيرها، وذلك في المطلب الثاني، وبيان ذلك كما يلي:

المطلب الأول: شروط فرض غرامة التأخير

نص المنظم في نظام المنافسات والمشتريات الحكومية (1440) على عدة شروط يجب على الجهة الحكومية أن تتبعها، وذلك إذا أرادت أن تفرض على المتعاقد غرامة التأخير، بناءً على تحقق تأخره في تنفيذ العقد حسب المدة المحددة، وسوف أبين ذلك كالتالي:

الشرط الأول: يجب ألا تتجاوز الجهة الحكومية نسبة غرامة التأخير المحددة نظامًا أو اتفاقًا؛ حيث نص النظام على أنه: "إذا تأخر المتعاقد في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد؛ تفرض عليه غرامة تأخير لا تتجاوز (6%) من قيمة عقد التوريد، ولا تتجاوز (20%) من قيمة العقود الأخرى، ويجوز زيادة تلك النسب بموافقة مسبقة من الوزير، على أن توضح تلك الزيادة للمتنافسين قبل تقديمهم لعروضهم" (المادة 72). وعلى ذلك فإنه لا يحق للجهة الحكومية أن تتجاوز هذه النسبة. ويقابل هذه النسبة في النظام الجديد بما لا يتجاوز 15% حيث نص النظام على أنه: "إذا تأخر المتعاقد معه في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد، فتفرض عليه غرامة تأخير لا تتجاوز (6%) من قيمة عقد التوريد، ولا تتجاوز (15%) من قيمة العقود الأخرى" (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1440، المادة 70).

وإذا رأت الجهة الحكومية أن هذا المشروع أو العقد في غاية الأهمية ولا تريد أي تأخير من قبل المتعاقد في تنفيذه، فإنه يجوز لها أن تزيد هذه المدة بشرطين، أولهما أن يوافق وزير المالية على تلك النسبة، وثانيهما أن تبين الجهة الحكومية تلك الزيادة في وثائق المنافسة؛ لكي يكون المتنافس عل بينة قبل أن يدخل في المنافسة بقيمة الغرامة التي يمكن إيقاعها عليه؛ حيث نص النظام على أنه:"... يجوز زيادة تلك النسب بموافقة مسبقة من الوزير، على أن توضح تلك الزيادة للمتنافسين قبل تقديمهم لعروضهم" (من نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1448، ،المادة 72).

وعلى ذلك فإنه يجوز الاتفاق على زيادة قيمة الغرامة، وإذا تم ذلك بتحقق الشرطين فإنه لا يجوز الاتفاق على مخالفته ويكون حكمه واجب التطبيق، كما أنه لا يجوز الاتفاق على أن تكون الغرامة أقل من النسبة المحددة نظامًا؛ حيث إنه لا يجوز الاتفاق على مخالفة حكم القانون أو اللائحة.

الشرط الثاني: يجب على الجهة الحكومية أن تنص على أسلوب حسم غرامة التأخير، وأن تغطي كافة جوانب التأخير

حيث ألزم النظام الجهة الحكومية عند تقديرها الغرامات أن تبين كيفية احتسابها للغرامة وهل هي بمبلغ مقطوع أم بنسبة معينة من البند؛ حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "يجب على الجهة الحكومية عند تقدير الغرامات في العقود النص على أسلوب حسم الغرامة في شروط المنافسة وشروط العقد؛ بحيث تغطي الغرامة كافة جوانب التقصير أو التأخير في التنفيذ". (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 120).

وتطبيقًا لذلك؛ فقد بين ديوان المظالم في أحد أحكامه تقصير الجهة الحكومية في النص على أسلوب الحسم؛ حيث قال: ولم تقدم المدعى عليها ما يثبت قيامها الالتزام بما نصت عليه اللائحة من ببيان أسلوب الحسم والغرامة في شروط المنافسة قبل التعاقد، وبيان ذلك بما يتوافق مع الضابط المحصور في المواد أعلاه؛ مما يعد إخلالًا وتقصيرًا بالتقيد بنصوص النظام ولائحته التنفيذية ...، فالضابط والمعول عليه في فرض الغرامة أو الحسم بيان التقصير في أداء المعقود عليه بما يجب بيانه أولًا في شروط المنافسة. وتأسيسًا على التأصيل أعلاه فإن الطلب الثاني والثالث والرابع بعد مستحقًا للمدعية". (المحكمة الإدارية، 1441، رقم القضية 12255)

الشرط الثالث: يجب على الجهة الحكومية أن تتدرج في تطبيق غرامة التأخير وأن تكون متناسبة مع المخالفة

وهذا الشرط يتفق مع مبادئ العدالة؛ حيث إن الغاية من فرض الغرامة حث المتعاقد على إنجاز العقد حسب المدة المتفق عليها، وأن الجهة الحكومية جادة في ذلك لارتباطه بالمصلحة العامة؛ حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "يجب على الجهة الحكومية عند تقدير الغرامات في العقود ... أن تتدرج في التطبيق تناسبًا مع درجة المخالفة سواء كانت بمبلغ مقطوع أم بنسبة محددة من قيمة البند المقصر في تنفيذه أو بأي أسلوب آخر يتلاءم مع طبيعة البند المقصر في تنفيذه". (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 120).

الشرط الرابع: يجب على الجهة الحكومية عند فرضها لغرامة التأخير، أن تحسم قيمة الأعمال التي لم تنفذ

حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "إضافة إلى حسم الغرامة، يتم حسم قيمة البنود والخدمات غير المنفذة أو التي نفذت خلافًا لما تم الاتفاق عليه مهما بلغت قيمتها، وذلك باعتبارها بنودًا غير منفذة" (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 121).

وهذا الشرط طبيعي إذ أن الأجر مقابل العمل، وأيضًا لا ازدواجية بينهما حيث بين ديوان المظالم في أحد أحكامه على أنه لا ازدواجية بين حسم قيمة نقص الأداء وحسم نسبة غرامة التقصير عن ذلك، لأن الحسم مقابل نسبة التقصير في الأداء لا يمنع من حسم الغرامة، لذا فإن الدائرة تنتهي إلى أن ما قامت به المدعى عليها صحيح وافق النظام. (المحكمة الإدارية، 1435، رقم الحكم 1/4/أ/257). وبين في حكم آخر على أنه قد تأكد تأخير المؤسسة المدعية في تسليم المشروع المعروض، وقامت الجهة الإدارية بتوقيع غرامتي تأخير ومقابل إشراف على المؤسسة المدعية ومن ثم فلا يترتب على هذا الإجراء إلغاء نظرًا لاتفاقه مع النظام والعقد. وحيث إنه عن اعتراض المؤسسة المدعية على المبالغ التي تم حسمها منها نتيجة عدم قيامها بتنفيذ الأعمال المسندة إليها طبقا للشروط والمواصفات فإنه مما لا شك فيه أن هذا الأمر يخضع لمطلق تقدير الجهة الإدارية تنفيذًا لقاعدة الأجر مقابل العمل وبحكم أنها الجهة الموكل إليها ضمان استمرار المرفق العام في سيره بانتظام واطراد. (المحكمة الإدارية، 1402، رقم الحكم 1/680/ق).

الشرط الخامس: يجب أن تقتصر الجهة الحكومية في حسمها لغرامة التأخير على قيمة الأعمال المتأخرة فقط

حيث إن القاعدة الأساسية في ذلك أن ما انتفعت به الجهة الحكومية لا تفرض عليه أي غرامة، متى ما كان موافقًا للشروط والمواصفات، وقد نص المنظم على ذلك صراحة في عقود الأشغال العامة بعد الاستلام الابتدائي؛ حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "في عقود الإنشاءات العامة، إذا رأت الجهة الحكومية – بعد الاستلام الابتدائي – أن الجزء المتأخر لا يمنع من الانتفاع بالعمل على الوجه الأكمل في الموعد المحدد لانتهائه ولا يسبب ارتباكًا في استعمال أي منفعة أخرى ولا يؤثر سلبيًا على ما تم من

العمل نفسه، فيقتصر حسم الغرامة على قيمة الأعمال المتأخرة، وفقًا لأسلوب تقدير الغرامة على الأعمال الأصلية، على ألا يتجاوز إجمالي الغرامة نسبة (20) من قيمة الأعمال المتأخرة" (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 122).

وهذا النص كما قلنا سابقًا يتفق مع مبادئ العدالة إلا أن الباحث يقترح تخفيض تلك النسبة حيث إن التأخير وكما نصت اللائحة أن الجزء المتأخر لا يمنع من الانتفاع بالعمل على الوجه الأكمل، ولا يسبب ارتباكًا في استعمال أي منفعة أخرى ولا يؤثر سلبيًا على ما تم من العمل نفسه، مثل أن يتأخر المقاول في التفنيشات النهائية أو أعمال الزراعة للمرفق العام فإن هذا التأخير وبكل تأكيد لا يضر بالمرفق الذي أنشأه من جانب، ولا يضر بالمصلحة العامة من جانب آخر. لذا فإني أقترح تخفيض عقوبة الحسم أو الإعفاء منها، كون أن التأخير لا يضر بالمصلحة العامة ولا بمصلحة المرفق العام.

الشرط السادس: يجب على الجهة الحكومية أن تطبق غرامة التأخير في العقود المختلطة على كل جزء بحسب طبيعته، متى ما كانت أجزاء العقد منفصلة

العقد المختلط هو العقد الذي يتضمن أكثر من نشاط في عقد واحد، كأن يشتمل على تصنيع وتوريد وتركيب، وعلى ذلك فإن الغرامة تكون على طبيعة كل نشاط بما يناسبه بما لا يتجاوز الحد الأعلى للغرامة (المطوع، 2022). حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "في العقود المختلطة، إذا قصر أو تأخر المتعاقد في تنفيذ التزاماته، تطبق الغرامة على كل جزء بحسب طبيعته، وبما لا يتجاوز الحد الأعلى لنسبة الغرامة المقررة بموجب النظام؛ شريطة أن تكون أجزاء العقد منفصلة، من حيث مدة التنفيذ والتسليم القيمة الإجمالية" (من اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، الفقرة 1 من المادة 123).

أما في فرض غرامة التأخير على العقود المختلطة التي لا تكون أجزاء العقد منفصلة فتكون على غالب النشاط؛ حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "إذا لم تكن أجزاء العقد منفصلة، تطبق الغرامة وفقًا للنشاط الغالب" (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، الفقرة 2 من المادة 123).

الشرط السابع: يجب على الجهة الحكومية عند فرضها لغرامة التأخير في الاتفاقية الإطارية أن تكون حسب النسبة المحددة نظامًا بناءً على قيمة الأمر نفسه لا العقد؛ حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "عند وضع غرامات التأخير للأعمال المنفذة بأسلوب الاتفاقية الإطارية، تكون القيمة الإجمالية لأمر الشراء هي القيمة الإجمالية للعقد" (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 119). وذلك أن الاتفاقية ليست عقدًا بذاتها، بل هي اتفاق لتعاقد مستقبلي غير محدد الكمية، ومتى ما تأخر المتعاقد في التنفيذ بناءً على أمر الشراء ومدة تنفيذه، فإنه يستحق غرامة التأخير حسب قيمة البند الإجمالية، وذلك حسب ما نصت عليه المادة الثانية والسبعين من النظام.

الشرط الثامن: يجب على الجهة الحكومية ألا تفرض غرامة التأخير في الحالات التي أعفى النظام فرض الغرامة عليها؛ حيث إن هناك حالات تأخير ليس للمتعاقد فيها علاقة، فقد تكون بسبب الجهة الحكومية، أو بسبب ظروف طارئة، أو بسبب أمر خارجة عن إرادته، وقد نص النظام على أنه: "يكون تمديد العقد والإعفاء من الغرامة في الحالات الآتية:

- إذا كلف المتعاقد معه بأعمال إضافية، بشرط أن تكون المدة المضافة متناسبة مع حجم الأعمال وطبيعتها وتاريخ التكليف بها.
- إذا كانت الاعتمادات المالية السنوية للمشروع غير كافية لإنجاز العمل في الوقت المحدد.
- إذا كان التأخير يعود إلى الجهة الحكومية أو ظروف طارئة.
- إذا تأخر المتعاقد معه عن تنفيذ العقد لأسباب خارجة عن إرادته.
- إذا صدر أمر من الجهة الحكومية بإيقاف الأعمال أو بعضها لأسباب لا تعود إلى المتعاقد معه (من نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 74).

الشرط التاسع: يجب على الجهة الحكومية أن تفرض غرامة التأخير حتى وإن أعطت المتعاقد فرصة لاستكمال العقد

حيث نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "يجب على المتعاقد تنفيذ العقد خلال المدة المحددة لتنفيذه ووفقًا للبرنامج الزمني المعتمد من الجهة الحكومية، ولا يجوز للجهة إصدار قرار بتمديد العقد أو إبلاغ المتعاقد تمديد عقده في غير الحالات المحددة بموجب المادة (الرابعة والسبعين) من النظام، ولا يعد من التمديد المعفى من الغرامة منح المتعاقد فرصة لاستكمال الأعمال وتعديل البرنامج الزمني" (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 124).

وعلى ذلك فإن تغاضي الجهة الحكومية عن تأخير المتعاقد لا يعني عدم فرض غرامة التأخير، ولا يعني منحها فرصة للمتعاقد لأجل استكمال تنفيذ العقد المتأخر عن موعده، أو تعديل البرنامج الزمني للمشروع عدم استحقاقها للغرامة.

المطلب الثاني: خصائص غرامة التأخير

تتميز غرامة التأخير التي يحق للجهة الحكومية فرضها على المتعاقد بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها، ومن تلك الخصائص:

أولاً: تفرضها جهة الإدارة تلقائيًا

حيث إنه يحق لجهة الإدارة أن تفرض غرامة التأخير من تلقاء نفسها دون الحاجة إلى أن تلجأ إلى القضاء لاستصدار حكم قضائي في إيقاع الغرامة، بل هي تملك ذلك بمجرد ثبوت تأخر المتعاقد (الجبوري، 2020؛ ذنيبات، 2012؛ عفيفي، 2017؛ المصري،2022)، وقد بين ديوان المظالم ذلك في حكمه حيث قال بأن غرامة التأخير توقع بقوة النظام إذا تحققت مقتضيات حسمها. (المحكمة الإدارية، 1412، رقم الحكم 118 /ت/ 1)، وبينت المحكمة العليا في حكم لها بأن الجهة الإدارية تملك فرض الغرامة بقرار منها دون أن تكون ملزمة بإثبات واقعة التأخير أو الضرر الناشئ عن التأخير، وإنما الإثبات يكون على المتعاقد. (المحكمة العليا، 1442، رقم الحكم في المجموعة (56)، رقم الاعتراض 2223).

ثانيًا: تفرضها جهة الإدارة ولو لم ينص عليها في العقد

حيث إن سلطة جهة الإدارة في إيقاع غرامة التأخير مستمدة من امتيازات السلطة العامة التي تتمتع بها في تنفيذ عقودها الإدارية وذلك لارتباطها بالمرافق العامة التي تقوم على تسيير أعمالها (المطوع، 2022). وتستمد جهة الإدارة سلطتها في ذلك من خلال نصوص نظام المنافسات والمشتريات الحكومية ولائحته التنفيذية الذي يعتبر هو الحاكم على العقود الإدارية وقد نص النظام في ثناياه على هذه الغرامة ومقدارها.

ثالثًا: تفرضها جهة الإدارة ولو لم يلحقها ضرر من التأخير

حيث إنه لا يشترط أن تثبت جهة الإدارة أنه قد أصابها ضرر من تأخر المتعاقد بتنفيذ التزاماته، بل هي تفرض بشكل تلقائي متى ما ثبت ذلك التأخر حتى وإن لم يلحقها ضرر، (حمادة، 1439؛ الفوزان، 2008؛ المطوع، 2022)، وقد بين ديوان المظالم ذلك في حكمه حيث قال بأنه لا يشترط لتوقيع الغرامة إثبات حدوث ضرر لجهة الإدارة. (المحكمة الإدارية، 1410، رقم الحكم 334/ت/3). وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن توقيع غرامة التأخير ليس وجوبيًا وإنما هو رخصة لجهة الإدارة لها أن تستعملها ولها أن لا تستعملها. (الجبوري، 2017؛ ذنيبات، 2012) ولا يؤيد الباحث هذا الاتجاه حيث إن النظام نص على أنه: "إذا تأخر المتعاقد في تنفيذ العقد عن الموعد المحدد؛ تفرض عليه غرامة تأخير..." (نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 72). والمتأمل في هذا النص يفهم أنه للوجوب وليس للجواز حيث عبر المنظم عن ذلك بعبارة "تفرض" وهي مؤكدة لوجوب الفرض لا لجوازه.

رابعًا: أنها لا تحتاج إلى إنذار المتعاقد

حيث يحق لجهة الإدارة أن تقوم بإيقاع جزاء غرامة التأخير المتعاقد بشكل فوري ومباشر، وذلك دون الحاجة إلى إنذار أو تنبيه

المتعاقد بأنها سوف تقوم بذلك، (الجبوري، 2017؛ حمادة، 1439)، هذا وبكل تأكيد يخضع للسلطة التقديرية لجهة الإدارة، إلا أن الباحث يرى بأنه كان من الأولى أن يوجد نص قانوني بإنذار المتعاقد قبل إيقاع جزاء غرامة التأخير، وذلك لما للغرامة من أثر سلبي على أداء المتعاقد، فهو بمجرد إيقاعها يتحول من كونه شريك يساعد جهة الإدارة على الوفاء بمتطلباتها إلى خصم وقد يتحيّل الفرص لتعويض قيمتها. وعلى ذلك فإن تم إنذاره ولم يقم بتصحيح وضعه خلال مدة محددة فهنا يتم فرض الغرامة عليه، لكون الإنذار لم يجدي معه كما هو الحال بالنسبة لإنهاء العقد الوارد في الفقرة (2/أ) من المادة (76) من نظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1440.

خامسًا: أن إجراءات فرضها تكون اتفاقية

حيث تمييز غرامة التأخير بأن إجراءات إيقاعها على المتعاقد تكون بحسب ما اتفقت عليه الجهة الإدارية مع المتعاقد من حيث زيادة مقدارها وشروطها، (الجبوري، 2020؛ عفيفي، 2017). وقد نصت اللائحة التنفيذية للنظام على أنه: "يجب على الجهة الحكومية عند تقدير الغرامات في العقود النص على أسلوب حسم الغرامة في شروط المنافسة وشروط العقد". (اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية، 1441، المادة 120).

ومن هنا يتضح أن تقرير غرامة التأخير يستوجب أن تحدد الجهة الإدارية والمتعاقد معها الآلية الدقيقة لحسمها منذ البداية، بحيث يتم الاتفاق صراحةً في شروط العقد على أسلوب احتسابها. فقد تقدر الغرامة بمبلغ مالي مقطوع عن كل يوم تأخير، أو تُحسب بنسبة مئوية متصاعدة أو ثابتة تتحدد إما بناءً على قيمة البند أو الجزء المتأخر في إنجازه، أو تُحتسب نسبيًا من إجمالي قيمة العقد ككل، وذلك وفقًا لما تقتضيه طبيعة المشروع لضمان الوضوح في الإجراءات ومنع النزاع في ذلك.

سادسًا: أن فرض الغرامة لا يمنع من إيقاع جزاءات أخرى

حيث إنه يحق لجهة الإدارة أن تجمع بين غرامة التأخير وإيقاع أي عقوبة أخرى نص عليها النظام (الجبوري، 2022؛ ذنيبات، 2012). مثل إنهاء العقد، وكذلك سحب جزء من العمل وتنفيذه على حساب المتعاقد، وأيضًا المطالبة بالتعويض من المتعاقد لما لحق جهة الإدارة من أضرار نتيجة تأخره.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات، وبفضله تُنار البصائر، ويُهتدى للغايات، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرا، أما بعد:

فلقد تناولت في هذا البحث: الطبيعة القانونية لغرامة التأخير في العقود الإدارية دراسة تحليلية، والذي يسر الله عز وجل على تمامه بفضله ومنته، فأسأله سبحانه وتعالى أن يكون عملي خالصًا صوابًا، وأن ينفع به كاتبه وقارئه.

وبعد هذه الرحلة العلمية في نظام المنافسات والمشتريات الحكومية ولائحته التنفيذية، والكتب العلمية القانونية، والأحكام القضائية، وجدتُ نفسي أمام خاتمة البحث، وتشتمل على النتائج والتوصيات الآتية:

أولاً: أهم النتائج

1. أن غرامة التأخير تُعتبر جزاءً إداريًا يحق للإدارة فرضه على المتعاقد في حالة إخلاله بالالتزامات والمواعيد المتفق عليها في العقد.
2. يجب ألا تتجاوز الجهة الحكومية نسبة غرامة التأخير المحددة نظامًا أو اتفاقًا.
3. لا يجوز للجهة الحكومية زيادة نسبة غرامة التأخير بعد إبرام العقد.

4. يجب أن تغطي غرامة التأخير كافة جوانب التأخير، وأن تنص الجهة الحكومية على أسلوب حسم الغرامة.
5. لا يلزم لفرض غرامة التأخير أن يتم إنذار المتعاقد، أو وقوع ضرر على الجهة الحكومية.
6. يجب على الجهة الحكومية أن تتدرج في تطبيق غرامة التأخير وأن تكون متناسبة مع المخالفة.
7. لا ازدواجية في فرض غرامة التأخير، مع حسم قيمة الأعمال التي لم تنفذ.

ثانيًا: أهم التوصيات

1- حث الجهات الحكومية على ذكر الأحكام التفصيلية في وثائق المنافسة لأسلوب حسم غرامة التأخير، وهل تكون بالمقطوعية أم بنسبة، خصوصًا في العقود المختلطة وعقود تسليم المفتاح.

2- ضرورة ألا تتجاوز الجهة الحكومية في حسمها لغرامة التأخير الأعمال المستلمة والمنتفع بها.

3- ضرورة مراجعة المادة 122 من اللائحة التنفيذية للنظام؛ حيث إن الجزء المتأخر لا يمنع من الانتفاع به ولا يسبب ارتباكًا في استعمال أي منفعة أخرى ولا يؤثر سلبيًا على ما تم من العمل نفسه.

4- ضرورة التزام الجهات الحكومية بأحوال فرض غرامة التأخير.

5- أهمية التزام الجهات الحكومية بأحوال الإعفاء من غرامة التأخير المحددة نظامًا.

6- أقترح أن ينذر المتعاقد لتصحيح وضعه وتفادي التأخير قبل إيقاع الغرامة.

وختامًا: الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، وأسأل الله العلي الكريم أن يجعل عملي هذا خالصًا لوجهه، وفي سبيل مرضاته، وخدمة شريعته ودينه؛ فما كان من صواب فمن الله وحده وبتوفيقه، وما كان خللٍ فمني ومن الشيطان، وأستغفر الله.

المراجع:

الأزهري، محمد. (2001). *تهذيب اللغة*. دار إحياء التراث العربي.

الجبوري، صدام. (2020).*التنفيذ الجبري للعقود الإدارية*. دار مصر.

الجبوري، محمود. (2017). *العقود الإدارية*. (ط.2). دار الثقافة.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. (ط4.). دار العلم للملايين.

الحلو، ماجد راغب. (2007).*العقود الإدارية*. دار الجامعة الجديدة.

حمادة، عبدالرزاق حمادة. (1439). *العقود الإدارية في النظام السعودي*. مكتبة المتنبي.

الخولي، عمر. (2015). *الوجيز في العقود الإدارية*، (ط.5).

ذنيبات، محمد.(2012).*العقد الإداري*. مكتبة القانون والاقتصاد.

الرازي، محمد. (1999). *مختار الصحاح*. (ط.5). المكتبة العصرية.

الزبيدي، محمد. (2001). *تاج العروس من جواهر القاموس*. وزارة الإرشاد.

ابن زكريا، أحمد. (1972) *معجم مقاييس اللغة*. (ط2.). دار مصطفى الحلبي.

سالم المطوع، (2022).*العقود الإدارية*. (ط.4) مكتبة مدار المسلم.

الطماوي، سليمان. (2017)*الأسس العامة للعقود الإدارية*. (ط5.). دار الفكر العربي.

ابن عباد، إسماعيل. (1994). *المحيط في اللغة*. دار عالم الكتب.

عفيفي، أيمن. (2017). *غرامات التأخير في العقود الإدارية*. (ط.3). دار النهضة العربية.

العنزي، عبدالله. (2010). *النظام القانوني للجزاءات في العقود الإدارية*. الجامعة الجديدة.

ابن فارس، أحمد. (1986). *مجمل اللغة*. (ط2.). مؤسسة الرسالة.

الفوزان، محمد. (2001). العقد الإداري السعودي. مكتبة القانون والاقتصاد.

الفوزان، محمد. (2008). *شرح نظام المنافسات والمشتريات الحكومية*. (ط.2). القانون والاقتصاد.

الفيروزآبادى، محمد. (2015). القاموس المحيط. (ط8.). مؤسسة الرسالة.

قلعجي، محمد رواس. (1988). *معجم لغة الفقهاء*. (ط.2). دار النفائس.

اللائحة التنفيذية لنظام المنافسات والمشتريات الحكومية المعدلة الصادرة بقرار معالي وزير المالية رقم (3479) وتاريخ 1441/8/11هـ.

المبادئ التي قررتها المحكمة الإدارية العليا لعام 1442 هـ.

مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية للأعوام 1402 – 1436 هـ.

مجموعة الأحكام الإدارية لعام 1442 هـ.

المصري، صباح. (2022).العقود الإدارية. (ط.3). دار الكتاب الجامعي.

نصار، جابر جاد. (2015). العقود الإدارية. (ط.2). دار النهضة العربية.

نظام المنافسات والمشتريات الحكومية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/128) وتاريخ 1440/11/13هـ.

هاشم، عامر. (2016).الأصول القانونية لإبرام العقود الإدارية. منشورات الحلبي الحقوقية.

References:

Al-Azhari, M. (2001). Tahdhīb al-lughah. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Al-Jubūrī, Ṣ. (2020). Al-Tanfīdh al-jabrī lil-'uqūd al-idārīyah (1st ed.). Dār Miṣr.

Al-Jubūrī, M. (2017). Al-'Uqūd al-idārīyah (2nd ed.). Dār al-Thaqāfah.

Al-Jawharī, I. b. Ḥ. (1987). Al-Ṣiḥāḥ: Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-'arabīyah (4th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

Al-Ḥulw, M. R. (2007). Al-'Uqūd al-idārīyah (1st ed.). Dār al-Jāmi'ah al-Jadīdah.

Ḥamādah, 'A. Ḥ. (1439 AH). Al-'Uqūd al-idārīyah fī al-niẓām al-sa'ūdī (1st ed.). Maktabat al-Mutanabbī.

Al-Khūlī, 'O. (2015). Al-Wajīz fī al-uqūd al-idārīyah (5th ed.).

Dhnaybat, M. (2012). Al-'Aqd al-idārī (1st ed.). Maktabat al-Qānūn wa-al-Iqtiṣād.

Al-Rāzī, M. (1999). Mukhtār al-ṣiḥāḥ (5th ed.). Al-Maktabah al-'Aṣrīyah.

Al-Zubaydī, M. (2001). Tāj al-'arūs min jawāhir al-qāmūs. Wizārat al-Irshād.

Ibn Zakarīyā, A. (1972). Mu'jam maqāyīs al-lughah (2nd ed.). Dār Muṣṭafá al-Ḥalabī.

Sālim al-Muṭawwi'. (2022). Al-'Uqūd al-idārīyah (4th ed.). Maktabat Madār al-Muslim.

Al-Ṭamāwī, S. (2017). Al-Usus al-'āmmah lil-'uqūd al-idārīyah (5th ed.). Dār al-Fikr al-'Arabī.

Ibn 'Abbād, I. (1994). Al-Muḥīṭ fī al-lughah. Dār 'Ālam al-Kutub.

'Afīfī, A. (2017). Gharāmāt al-ta'khīr fī al-'uqūd al-idārīyah (3rd ed.). Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah.

Al-'Anzī, 'A. (2010). Al-Niẓām al-qānūnī lil-jazā'āt fī al-'uqūd al-idārīyah. Al-Jāmi'ah al-Jadīdah.

Ibn Fāris, A. (1986). Mujmal al-lughah (2nd ed.). Mu'assasat al-Risālah.

Al-Fawzān, M. (2001). Al-'Aqd al-idārī al-sa'ūdī (1st ed.). Maktabat al-Qānūn wa-al-Iqtiṣād.

Al-Fawzān, M. (2008). Sharḥ niẓām al-munāfasāt wa-al-mushtarayāt al-ḥukūmīyah (2nd ed.). Al-Qānūn wa-al-Iqtiṣād.

Al-Fīrūzābādī, M. (2015). Al-Qāmūs al-muḥīṭ (8th ed.). Mu'assasat al-Risālah.

Qal'ajī, M. R. (1988). Mu'jam lughat al-fuqahā' (2nd ed.). Dār al-Nafā'is.

Executive Regulations of the Government Tenders and Procurement Law. (2020). Ministry of Finance.

Dīwān al-Maẓālim. (2021). Majmūʻat al-aḥkām al-idārīyah li-ʻām 1442 AH.

Al-Maḥkamah al-Idārīyah al-ʻUlyā. (2021). Al-Mabādi' allatī qarrarthā al-maḥkamah al-idārīyah al-ʻulyā li-ʻām 1442 AH.

Dīwān al-Maẓālim. (2015). Majmūʻat al-aḥkām wa-al-mabādi' al-idārīyah lil-aʻwām 1402–1436 AH.

Al-Miṣrī, Ṣ. (2022). Al-'Uqūd al-idārīyah (3rd ed.). Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī.

Naṣṣār, J. J. (2015). Al-'Uqūd al-idārīyah (2nd ed.). Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah.

Government Tenders and Procurement Law. (2019). Royal Decree No. (M/128). Umm al-Qura Newspaper.

Hāshim, 'A. (2016). Al-Uṣūl al-qānūnīyah li-ibrām al-'uqūd al-idārīyah (1st ed.). Manshūrāt al-Ḥalabī al-Ḥuqūqīyah.

معلومات عن الباحث

د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز العبيد، أستاذ القانون الإداري في قسم القانون العام، بكلية القانون، في الجامعة الإسلامية، في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في القانون من الجامعة الإسلامية عام 1440هـ، تدور اهتماماته البحثية حول قضايا القانون والعقود الإدارية.

Biographical Statement

Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Obaid is an Associate Professor of Administrative Law in the Department of Public Law, College of Law, Islamic University. Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Obaid received his PhD degree in Law (2019) from Islamic University. His research interests include administrative law and administrative contracts.

Email: alobaid10953@gmail.com

تأثير إعادة صياغة الوظيفة كمتغير معدّل بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية: دراسة تطبيقية

د. روابي حسن الشهري

أستاذ الموارد البشرية المساعد، قسم إدارة الموارد البشرية، كلية الأعمال، جامعة الملك خالد

(أرسل بتاريخ 16 /6/ 2026م، وقبل للنشر بتاريخ 20/9/ 2026م)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير شيخوخة القوى العاملة في مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، واختبار الدور المعدّل لإعادة صياغة الوظيفة في هذه العلاقة، في ضوء مجموعة من النظريات المفسرة: نظرية رأس المال البشري، نظرية التبادل الاجتماعي، ونظرية توافق الفرد مع الوظيفة. اعتمدت المنهج الوصفي الكمي، وجُمعت البيانات من خلال استبانة وُزعت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (377) موظفًا في مستويات إدارية مختلفة، وتم تحليلها باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (PLS SEM). توصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها وجود تأثير مباشر ومعنوي لإعادة صياغة الوظيفة في مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية لشيخوخة القوى العاملة في مشاركة المعرفة الضمنية بأبعادها (مشاركة المهارات، مشاركة الخبرات، مشاركة الحكمة)، ويتحسن هذا التأثير بشكل بارز بوجود إعادة صياغة الوظيفة، الذي يأخذ دورًا معدلًا إحصائيًا في العلاقة بينهما. وتوصي الدراسة بتبني برامج تنظيمية تدعم مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا مثل اشراكهم في برامج التهيئة المبدئية للموظفين الجدد من خلال تقديم دورات تدريبية أو جلسات حوارية وجعلها مؤشرات لتقييم الإداء، وربطها بمكافآت معنوية أو مادية، وتعزيز التفاعل العملي بين الأجيال الوظيفية كتصميم برامج تبادل مهني حيث يعمل الموظف الأكبر سنًا مع موظف أصغر سنًا في فرق مشتركة، وتفعيل آليات متنوعة لنقل المعرفة الضمنية للاستثمار في شيخوخة القوى العاملة والاستفادة القصوى منهم قبل تقاعدهم.

الكلمات المفتاحية: الموظفون الأكبر سنًا، مشاركة المهارات، مشاركة الخبرات، المنظمات الحكومية.

The Effect of Job Crafting as a Moderating Variable between Workforce Aging and Tacit Knowledge Sharing: An Applied Study

Dr. Rawabi Hassan Al Shehri

Assistant Professor of Human Resource, Human Resource Management Department, College of Business, King Khalid University,

Abstract:

The study aimed to examine the impact of workforce aging on tacit knowledge sharing in the Ministry of Human Resources and Social Development in Saudi Arabia, while testing the moderating role of job crafting in this relationship, in light of several theoretical perspectives, including human capital theory, social exchange theory, and person–job fit theory. The study adopted a descriptive-analytical methodology. Data were collected via a questionnaire distributed to a simple random sample of (377) employees. Data analysis was conducted via structural equation modeling (SEM), finding a significant positive impact of job crafting on tacit knowledge sharing among older employees. In addition, a statistically significant impact of workforce aging on tacit knowledge sharing across its dimensions (skill sharing, experience sharing, and wisdom sharing). This effect was strengthened by job crafting as a moderator. The importance of this study lies in supporting government organizations to effectively leverage the expertise of older employees and preserve tacit knowledge as an intellectual resource that can be invested in and sustained for future workforce generations. The study recommends adopting programs that promote tacit knowledge sharing among older employees, such as involving them in onboarding programs for new employees through training sessions, incorporating these activities into performance evaluation, and linking them to rewards. Additionally, it recommends enhancing practical interaction between working generations by designing job rotation programs where older employees work with younger employees in teams, and activating various mechanisms for transferring tacit knowledge to invest in the aging workforce and maximize benefits from them before their retirement.

Keywords: Older employees, Skills sharing, Experience sharing, Government organizations.

المقدمة:

تشهد المنظمات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، كغيرها من دول العالم، تحولًا ديموغرافيًا هيكليًا يتمثل في ظاهرة شيخوخة القوى العاملة، ويُعد هذا التحول تحديًا عالميًا يجب مواجهته وحل مشكلاته (الحربي، 2025)، تُعد وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية نموذجًا حيًا للمنظمات الحكومية التي تسعى لخلق بيئة محفزة تسهم في رفع كفاءة رأس المال البشري وتحقيق استدامة معرفية وتنظيمية ، كما أنها تشجع السلوكيات التطوعية لرفع مستوى الارتباط المهني للموظفين لاسيما شيخوخة القوى العاملة. (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2025).

حظيت شيخوخة القوى العاملة باهتمام متزايد من المهتمين بإدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، والسعي الحثيث لتقديم حلول تطبيقية في كيفية المحافظة على رأس المال البشري القيّم الذي تمتلكه الفئة العمرية المسنّة من الموظفين (Bashir et al., 2021). يُنظر إلى شيخوخة القوى العاملة كمصدر هام للمشاركة المعرفية ونقل الخبرات المتراكمة والمعارف المتنوعة بين الأجيال الوظيفية. وفي نفس السياق، يأتي دور مشاركة المعرفة الضمنية التي تعني قيام الأفراد بتبادل المعلومات والخبرات الشخصية، الحكمة المهنية، الحدس والمهارات العملية التي يصعب توثيقها، وتتم عبر التفاعل المباشر والتوجيه الفردي. فتبرز أهمية دراسة كيفية المحافظة على المعرفة المتأصلة لدى القوى العاملة المسنة وحثهم على مشاركتها. غير أن الأبحاث السابقة أشارت إلى أن مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين كبار السن تُعد تحديات استراتيجيًا؛ إذ قد يشعر هؤلاء الموظفون بالصورة النمطية والتمييز العُمري الذي يدفعهم إلى إخفاء المعرفة حفاظًا على أمنهم الوظيفي (Gao et al., 2025)، أو قد يفتقرون إلى الحوافز والدعم الكافي لمشاركة خبراتهم المتراكمة مع الأجيال الأصغر (Lu & Zhou, 2024).

استنادًا إلى ما سبق، نجد أن العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية لم تُعد علاقة مباشرة فقط، بل أصبحت تتأثر ببعض المتغيرات السلوكية، فتُعد إعادة صياغة الوظيفة من العوامل الهامة التي تسهم في تعزيز هذه العلاقة أو تُضعفها، فهي آلية إدارية تحفز الموظفين المسنين على إعادة تصميم مهام عملهم وعلاقاتهم داخل العمل بما يتلاءم مع أهدافهم الشخصية واحتياجاتهم النفسية ويعزز دافعيتهم للسلوكيات الابتكارية. فيُعرّف إعادة صياغة الوظيفة بأنها التعديلات الاستباقية التطوعية وغير الرسمية التي يقوم بها الموظفون على مهام وظائفهم وعلاقاتهم الاجتماعية في العمل (Baird et al., 2024). لذا كان من الضروري تحليل المتغيرات الثلاثة ضمن إطار متكامل يبين التأثير المتبادل بينها، ويدعم تفسير سلوكيات المنظمات الحكومية التي تتسم بالتنافسية العالية. انطلاقًا من هذا السياق، تسعى هذه الدراسة لاكتشاف الدور المعدّل الذي تمارسه إعادة صياغة الوظيفة في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

تسير هذه الدراسة وفق ترتيب منهجي منظم، يبدأ بتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ثم يليها تحديد أهميتها نظريًا وتطبيقيًا، بعد ذلك، تعرض الدراسة الإطار النظري الذي يوضح المتغيرات الثلاثة وعلاقاتها المتوقعة، ثم تستعرض الدراسات السابقة المرتبطة بها بصورة نقدية منظمة لتحديد الفجوة البحثية التي تتناولها الدراسة الحالية. ويعتمد الجانب المنهجي على المنهج الوصفي التحليلي، مع استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لاختبار التأثير بين المتغيرات، وفي النهاية، تُعرض النتائج الإحصائية الوصفية واختبار الفرضيات ونتائجها، ثم تُصاغ التوصيات العملية والعلمية في ضوء ما تنتهي إليه الدراسة من نتائج.

مشكلة الدراسة

بالرغم من تزايد نسبة شيخوخة القوى العاملة في المنظمات الحكومية، إلا أن هذا التحول قد يُنظر إليه بوصفه موردًا تنظيميًا مهمًا، متى ما تم استثماره بشكل فعّال. وتبرز إشكالية جوهرية تتمثل في أن تقدم العمر وزيادة الخبرة لا تضمن بالضرورة مشاركة المعرفة الضمنية بشكل مستمر ومنتظم، إذ تشير دراسات حديثة مثل:(Hans et al., 2023؛ Gao et al., 2026) إلى

أن الموظفين الأكبر سنًا قد يُقلِّلون من مشاركتهم المعرفية لأسباب متنوعة، منها ضعف الدافع، أو قلة الدعم التنظيمي، أو عدم التوافق بين مهامهم وخبراتهم. لذا فإن شيخوخة القوى العاملة، رغم امتلاكها خبرة تراكمية ومعارف متنوعة، لا تترجم تلقائيًا إلى مشاركة فعّالة للمعرفة الضمنية داخل المنظمة، ما قد يؤدي إلى خسارة رأس المال البشري وتناقص القدرة التنظيمية على الاحتفاظ بالخبرات المتراكمة. وفي الوقت ذاته، قد تُعد إعادة صياغة الوظيفة، بوصفها سلوكًا استباقيًا يسعى فيه الموظف الأكبر سنًا إلى إعادة تشكيل مهامه وعلاقاته بما ينسجم مع قدراته وخبراته، كوسيلة لتعزيز مشاركة معارفه الضمنية، كما أشارت إليها بعض الدراسات مثل (Kooij et al., 2020 ;Kuyken & Costanza, 2024).

وجدير بالذكر أن شيخوخة القوى العاملة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية هي مؤشرًا حاسمًا على حجم التحدي الذي تواجهه المنظمات الحكومية فيما يتعلق بالاحتفاظ بالمعرفة الضمنية، فقد كرّمت الوزارة ما يقارب (300) متقاعد من منسوبيها لعام 2025م (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2025)، وهذا يعني أن كل متقاعد يغادر الوزارة يحمل معه خبرات عميقة، ويشكل خروجه من الوزارة تهديدًا مباشرًا لاستدامة المعرفة الضمنية، وبالتالي فإن شيخوخة القوى العاملة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لا تُمثّل مجرد تحول ديموغرافي، بل تشكل خطرًا حقيقيًا يستدعي تدخلات تنظيمية لحفظ رأس المال البشري من خلال نقل المعرفة قبل التقاعد، وإعادة تصميم الوظائف بما ينسجم مع قدراتهم وخبراتهم.

بناءً على ما سبق، تتضح الفجوة البحثية في الدراسة الحالية في بعدين رئيسين هما: الفجوة المعرفية، فعلى الرغم من أهمية موضوع شيخوخة القوى العاملة والاستثمار في رأس المال البشري في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، إلا أن معظم الدراسات السابقة قد تناولت متغيرات الدراسة الحالية بشكل منفصل كما جاء في دراسة (Kooij et al., 2020; Bashir et al., 2021; Hans et al., 2023; Gao et al., 2026) ، فلوحظ قلة الدراسات التي تناولت العلاقة التفاعلية بين شيخوخة القوى العاملة ومتغيرات تنظيمية وسلوكية لها دور محوري في دعم التطور الوظيفي مثل مشاركة المعرفة الضمنية، وصياغة الوظيفة، في سياق المنظمات الحكومية السعودية. والفجوة التطبيقية، والتي تستدعي البحث المعمق في آليات فعالة وسياسات إدارية تسهم في استثمار رأس المال البشري في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية كقطاع حكومي، و وجهة تنظيمية وإدارية مؤثرة.

وتأسيسًا لما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما الدور المعدل لإعادة صياغة الوظيفة في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى إعادة صياغة الوظيفة لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟
2. ما مستوى مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟
3. ما مدى التأثير المباشر لشيخوخة القوى العاملة في مشاركة المعرفة الضمنية في الوزارة محل الدراسة؟
4. ما مدى التأثير المباشر شيخوخة القوى العاملة في إعادة صياغة الوظيفة في الوزارة محل الدراسة؟
5. ما مدى التأثير المباشر لإعادة صياغة الوظيفة في مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا في الوزارة؟
6. ما مدى التأثير التفاعلي – المعدّل– لإعادة صياغة الوظيفة في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية في الوزارة محل الدراسة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة بشكل عام إلى اختبار الدور المعدل لإعادة صياغة الوظيفة في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة

الضمنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وبالتالي تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- معرفة مستوى كلٌ من (إعادة صياغة الوظيفة، مشاركة المعرفة الضمنية) لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- قياس التأثير المباشر لشيخوخة القوى العاملة في مشاركة المعرفة الضمنية في الوزارة محل الدراسة
- قياس التأثير المباشر لشيخوخة القوى العاملة على إعادة صياغة الوظيفة في الوزارة محل الدراسة
- قياس التأثير المباشر لإعادة صياغة الوظيفة في مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا في الوزارة.
- التعرف على التأثير المعدل لإعادة صياغة الوظيفة في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية في الوزارة محل الدراسة

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال اعتبارات علمية وعملية ترتبط بشيخوخة القوى العاملة بوصفها ظاهرة إدارية واستراتيجية في آن واحد، وتأثيرها على مشاركة المعارف والخبرات والمهارات ونقلها بين الأجيال الوظيفية. فمن ناحية الأهمية العلمية، تسعى الدراسة لسد فجوة معرفية من الناحية النظرية تتعلق بندرة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، لاسيما في اضافة بُعد جديد من خلال اختبار إعادة صياغة الوظيفة على شيخوخة القوى العاملة لرفع مستوى مشاركة المعرفة الضمنية تحديدًا، وهو لم يتم تناوله في الأدبيات السابقة في بيئة الأعمال الحكومية. مما زاد أهمية الدراسة العلمية هو استنادها على نظرية رأس المال البشري التي تؤكد القيمة الاستراتيجية لخبرات الموظفين المسنين كأصول معرفية فريدة يجب الحفاظ عليها وتنميتها، ونظرية التبادل الاجتماعي التي ترى في مشاركة المعرفة عملية تبادل قائمة على توقع العوائد الإيجابية، ونظرية توافق الفرد مع الوظيفة التي تشير إلى درجة التطابق والتناسب بين خصائص الفرد ومتطلبات وظيفته. ويُعد هذا التكامل النظري الأول من نوعه – على حد علم الباحثة – في دراسة العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة، إعادة صياغة الوظيفة، ومشاركة المعرفة الضمنية في سياق حكومي عربي.

أما من ناحية الأهمية العملية فتنبع من أهمية القطاع الذي تبحث فيه، وهو وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ كونه الجهة المسؤولة عن رسم وتنفيذ سياسات العمل في المملكة العربية السعودية، مما يجعل نتائج الدراسة قابلة للتطبيق في تطوير ممارسات إدارة الموارد البشرية المتعلقة بكبار السن من الموظفين. إضافة لذلك، تسهم الدراسة بتقديم دليل تطبيقي لصناع القرار في الوزارة بكيفية تحفيز الموظفين الأكبر سنًا على مشاركة خبراتهم ومعارفهم مع الموظفين الأصغر سنًا قبل تقاعدهم، مما يمنع هدر المعرفة التنظيمية، كصياغة برامج تدريبية وأنظمة حوافز تشجع على الانخراط في سلوك صياغة الوظيفة، كآلية لزيادة المشاركة المعرفية بين الأجيال الوظيفية. ومما لا شك فيه، أن الدراسة الحالية تتوافق مع مستهدفات الرؤية في صيانة القوى العاملة الوطنية المتميزة، والاستثمار في رأس المال البشري قبل سن التقاعد.

مصطلحات الدراسة:

- شيخوخة القوى العاملة Workforce Aging: تُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة الموظفين العاملين في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ممن بلغ عمرهم 50 سنة فأكثر، بغض النظر عن مدة خبرتهم أو مستواهم الوظيفي.
- مشاركة المعرفة الضمنية Tacit Knowledge Sharing: تُعرف إجرائيًا بأنها السلوك الذي يقوم به موظفو وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، لتبادل خبراتهم ومهاراتهم وحكمتهم المهنية مع الزملاء داخل بيئة العمل بصورة منظمة أو غير منظمة، وتشمل تبادل الخبرات الشخصية، والحكمة المهنية، والحدس، والمهارات العملية التي يصعب توثيقها، وتتم عبر التفاعل

المباشر، الحوار، والتوجيه الفردي، لتسهيل إنجاز الأعمال.

– صياغة الوظيفة Job Crafting: تُعرف إجرائيًا بأنها التعديلات الاستباقية التطوعية وغير الرسمية التي يقوم بها موظفو وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على مهام وظائفهم، أو علاقاتهم الاجتماعية في العمل، وذلك بهدف مواءمة متطلبات الوظيفة مع قدراتهم واحتياجاتهم النفسية.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: تم التركيز في هذه الدراسة على معرفة العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة، وإعادة صياغة الوظيفة لذا فإن النتائج محدودة بالمتغيرات المدروسة فقط ولا تشمل متغيرات أخرى.

– الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على كبار السن من القوى العاملة بمختلف المستويات الإدارية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، مما قد يؤدي لوجود اختلاف في النتائج إذا تم تطبيقها على فئات عمرية أخرى.

– الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، مما قد يؤثر على تعميم النتائج على المنظمات الحكومية في الدول الأخرى؛ حيث تختلف الثقافات التنظيمية والسياسات الإدارية.

– الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفترة الزمنية من أكتوبر 2025م وحتى أبريل 2026م.

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري للدراسة

شيخوخة القوى العاملة

أصبحت شيخوخة القوى العاملة من الظواهر البارزة في الأوساط التنظيمية المعاصرة، نتيجة لزيادة العاملين الأكبر سنًا داخل المنظمات.(Zacher & Rudolph,2022) ولم يعد مفهوم شيخوخة القوى العاملة يُفهم فقط بوصفه قضية ديموغرافية، بل بوصفه عنصرًا استراتيجيًا في إدارة الموارد البشرية، يؤثر في الإنتاجية ونقل المعرفة والاستقرار الوظيفي والاستدامة التنظيمية (Burmeister et al., 2020). إن مفهوم شيخوخة القوى العاملة مازال يمثل عقبةً أمام الباحثين كون لا يوجد إجماع عالمي مُحدد حول من هم الموظفين الأكبر سنًا (مكتب العمل الدولي، 2013)، كما أشار Czaja (2020) أن مفهوم شيخوخة القوى العاملة يُحدد بنطاق الأعمار، ويتراوح من 40 إلى 65 عامًا. ونظرًا إلى أن بلوغ سن الستين عامًا هو غالبًا بداية سن التقاعد، مما يعني أن من تجاوز هذا السن يُعد خارج نطاق القوى العاملة؛ لذا فمن الأدق القول بأن سنَّ الخمسين عامًا هو المعيار الذي يمكن القياس عليه في تحديد عُمر القوى العاملة، وهذا يتفق مع كثير من الدراسات السابقة كدراسة (Bashir et al., 2021; Karanika-Murray et al., 2024, Gao et al., 2026)، كما أنه يتفق مع رأي الحربي (2025) الذي أكد أن الدراسات المتخصصة غالبًا ما تستخدم سن الخمسين عامًا كمعيار لتحديد سن الشيخوخة في بيئات العمل. استنادًا إلى ما سبق، يمكن القول بأن شيخوخة القوى العاملة هي مجموعة من الأفراد داخل بيئة العمل لا تقل أعمارهم عن الخمسين عامًا.

تزايد اهتمام إدارة الموارد البشرية في المنظمات بظاهرة شيخوخة القوى العاملة خلال العقود الأخيرة؛ نظرًا لما يصاحبها من تغيرات في متطلبات العمل، وإمكانية ارتفاع التكاليف المرتبطة بغياب كِبار السن من الموظفين الذين قد يعانون من الأمراض، إضافةً لخسارتها الكبيرة بفقدان المعرفة (Kohlbacher et al.,2017)، وقد يفقد كبار السن من الموظفين الكثير من قدراتهم لضعف البنية الجسدية بما يؤثر سلبًا على أدائهم الوظيفي (Luu, 2021). على الجانب الآخر، هناك العديد من الجوانب التي تبرز أهمية دراسة ظاهرة شيخوخة القوى العاملة، فكبار السن من الموظفين هم ركن أساسي من رأس المال البشري في منظمات الأعمال المعاصرة. فعلى

إدارة الموارد البشرية أن تدرك أنه الموظفين الأكبر سنًا قد يعانون من تحديات وظيفية مرتبطة بالعُمر، الا إن وجودهم في المنظمات قد يسهم في إضفاء أبعادًا إيجابية في بيئة العمل (Kooij et al., 2022).لذا، أظهرت الأدبيات الحديثة أن التقدم في العمر لا يعني بالضرورة انخفاض الإنتاجية أو ضعف الإسهام التنظيمي، بل قد يرتبط بمستويات أعلى من الانضباط و الولاء الوظيفي (Lu & Zhou, 2024)، ووفقًا لنظرية رأس المال البشري، فإن هؤلاء العاملين يمثلون مخزونًا متراكمًا من المعرفة والمهارات والخبرات والعلاقات المهنية التي تتكون عبر الزمن، وتُعدّ أصلًا استراتيجيًا يصعب تعويضه بسهولة (Burmeister et al., 2020).

وفي سياق متصل، قد يشعر الموظفون الأكبر سنًا بالتمييز العمري أو عدم الأمان الوظيفي، وهذا يدفعهم لتبني سلوكيات دفاعية، مثل التحفظ في مشاركة المعرفة أو تقليل الانخراط في بعض الممارسات التطوعية داخل المنظمة، بغية حماية مواردهم المتراكمة من الخبرة والمكانة والاستقرار المهني (Kuyken & Costanza, 2024). تشير دراسة Gao et al. (2026) إلى أن خبرات العاملين الأكبر سنًا يمكن أن تتحول إلى رأس مال فكري عندما تتوفر بيئة تنظيمية تشجع على التقدير وتبادل المعرفة بين الأجيال (Czaja, 2020). وتقتضي هذه التحولات تبني سياسات موارد بشرية مرنة تراعي الفروق العمرية، وتوفر بيئة عمل محفزة، تمكن الموظفين من مواصلة العطاء في وظائف ملائمة لقدراتهم وخبراتهم (Kooij et al., 2022). ويسهم هذا التوجه في تقليل خطر فقدان رأس المال البشري، والحفاظ على المعرفة التنظيمية، ودعم الاستقرار والتماسك التنظيمي، فضلًا عن تعزيز القدرة على الابتكار من خلال إشراك فئة تمتلك خبرات تراكمية عميقة (Kohlbacher et al.,2017).

وعليه، فإن التعامل مع شيخوخة القوى العاملة ينبغي ألا يُبنى على اعتبار التقدم في العمر عبئًا تنظيميًا، بل على منطق الاستثمار في رأس المال البشري واستدامة الموارد التنظيمية (Zacher & Rudolph, 2022). وهنا يأتي دور إدارة الموارد البشرية في الاحتفاظ بمواردها، بما لا يتعارض مع ترقية الموظفين الأصغر سنًا، وتمكين العاملين من مواصلة العطاء في وظائف ملائمة لقدراتهم وخبراتهم (Bashir et al., 2021)، وهو ما يكتسب أهمية خاصة في السياق السعودي في ضوء التوجه نحو تعظيم كفاءة رأس المال البشري وتحقيق مستهدفات رؤية 2030.

مشاركة المعرفة الضمنية

تُعدّ المعرفة ركيزة أساسية في الاقتصاد المعرفي وتطور الأفراد والمجتمعات، وتُعتبر مشاركة المعرفة إحدى الركائز الأساسية في تعزيز التنافس والابتكار وتحسين الأداء التنظيمي، كونها تُسهم في نقل المهارات والخبرات بين القوى العاملة. ويمكن تعريف مشاركة المعرفة بأنها: عملية تمثل العلاقة بين طرفين أحدهما لدية المعرفة وقادر على نقلها، والطرف الأخر متلقي لتلك المعرفة وقادرًا على استيعابها Ellwart et al., (2013), وكما عرفها محمد وإبراهيم (2021) بأنها تبادل المعرفة الصريحة والضمنية بين الموظفين بمختلف المستويات الإدارية، لدعم القرارات الفعّالة، بما يتيح تحويل المعرفة الفردية إلى قيمة تنظيمية مشترك.

وتزداد أهمية هذه السلوكيات في بيئات العمل التي تعتمد على المعرفة بوصفها موردًا استراتيجيًا؛ حيث لم يعد الأداء التنظيمي مرتبطًا فقط بالأصول المادية، بل أصبح قائمًا بدرجة كبيرة على القدرة على إنتاج المعرفة وتبادلها وتوظيفها بفاعلية (Hans et al., 2023) ، وفي هذا السياق، تبرز المعرفة الضمنية باعتبارها أحد أهم أشكال المعرفة وأكثرها ارتباطًا بشيخوخة القوى العاملة، إذ تشير إلى المعرفة المتراكمة التي يصعب صياغتها أو توثيقها بشكل مباشر، لأنها ترتبط بالتجربة العملية، والحدس المهني، والمهارات التطبيقية (محمد وإبراهيم، 2021). فقد عرفها Oliveira et al. (2015) بأنها المعرفة غير المكتوبة، وتُكتسب من خلال التجربة العملية، والتعامل مع المواقف المعقدة، والعلاقات المهنية، وغالبًا ما تُنقل عن طريق التفاعل المباشر، وسرد الحكايات، ونقاش الخبرات داخل فرق العمل. وغالبًا ما تتوافر هذه المعرفة لدى العاملين الأكبر سنًا نتيجة سنوات طويلة من الخبرة والتفاعل وحل المشكلات داخل البيئة التنظيمية (Kooij et al., 2022).

ولا يمكن التقليل من أهمية تبادل المعرفة الضمنية داخل المنظمات؛ حيث تكمن أهميتها في أنها لا تُكتسب بسهولة عبر التدريب الرسمي، بل تنتقل تدريجيًا من خلال الملاحظة والحوار والتفاعل اليومي، وهو ما يجعلها ذات قيمة خاصة في سياق إدارة شيخوخة القوى العاملة (Zacher & Rudolph, 2022). مع ذلك، فإن هذا المورد لا يتحول تلقائيًا إلى منفعة تنظيمية ما لم تتوافر ثقافة تنظيمية تُشجع على مشاركة المعرفة وتقدّر الخبرة المتراكمة. ففي البيئات الداعمة، يصبح الموظفون الأكبر سنًا أكثر استعدادًا لمشاركة خبراتهم الضمنية من خلال الإرشاد، والتدريب، والنقاشات المهنية، بما يساهم في نقل المعرفة وتعزيز التعلم التنظيمي (Zacher & Rudolph, 2022). كما أكدت دراسة Burmeister et al. (2020) أن التنوع بين الأجيال يمكن أن يُسهم في تبادل المعرفة، إذا صاحبه بيئة عمل مُحفزة تعزّز التفاعل والاحترام، وكما تُشير دراسة Lagacé et al.(2023) إلى أن تبادل المعرفة بين الأجيال يُحسن النظرة الإيجابية تجاه الموظفين الأكبر سنًا، ويُعزّز استعدادهم لمشاركة معرفتهم الضمنية.

وجدير بالذكر أن نُفسر مشاركة المعرفة الضمنية في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي، فنجد أن الموظف الأكبر سنًا يكون أكثر استعدادًا لمشاركة معرفته الضمنية عندما يدرك أن المنظمة تقدّر مساهماته وتمنحه الاحترام. أما إذا شعر بعدم التقدير أو بالتهميش، فقد يمتنع عن المشاركة أو يقللها، باعتبار المعرفة موردًا شخصيًا يمنحه مكانة داخل المنظمة (Kuyken & Costanza,2024)، يمكن النظر إلى المعرفة الضمنية بوصفها موردًا استراتيجيًا يمنح الموظفين الأكبر سنًا الشعور بالقيمة داخل المنظمة. لذلك، فإن التهديدات المدركة مثل التمييز العمري أو عدم الأمان الوظيفي قد تدفعهم لتقليل مشاركة معارفهم، بوصف ذلك سلوكًا دفاعيًا يهدف إلى حماية مواردهم المتراكمة من الخبرة والمكانة والاستقرار المهني (Ellwart et al., 2013).

من هذا المنطلق، تُعد مشاركة المعرفة الضمنية في الدراسة الحالية محورًا معرفيًا، يُظهر كيف تُستثمر الخبرات المتراكمة لدى شيخوخة القوى العاملة، وتحويلها إلى قيمة تنظيمية مستدامة تدعم التعلم التنظيمي بين الأجيال وتقلل من فقدان المعرفة، بما يتوافق مع مستهدفات الرؤية الطموحة 2030 في بناء مجتمع حيوي قائم على المعرفة.

إعادة صياغة الوظيفة

تُعد إعادة صياغة الوظيفة من المفاهيم السلوكية ذات الأهمية البالغة في إدارة الموارد البشرية، فقد تم تناول مصطلح إعادة صياغة الوظيفة لأول مره من قِبل كلٌ من Wrzesniewski & Dutto, (2001)، فتشير إلى أنها عبارة عن سلسلة من السلوكيات لإجراء تغيرات جوهرية على حدود مهام العمل وحدود العلاقات المرتبطة بالعمل لرفع مستوى إدراك الموظفين بمعنى العمل و أهميته، وقد عرفها Tims et al., (2012) بأنها سلوك يقوم به الموظف لإعادة تصميم جوانب عمله بما يتناسب مع احتياجاته وتفضيلاته الشخصية، ويتوافق مع قواعد المنظمة وسياساتها. وهي تشير كذلك لمجموعة من التغيرات التي يحدثها العاملون تجاه عملهم بشكل تطوعي غير رسمي لتحقيق التوافق بين اهتماماتهم وبين وظائفهم (Kooij et al., 2020). استنادًا إلى ما سبق، يمكن القول بأن إعادة صياغة الوظيفة هي سلوك استباقي يقوم به الموظف لتعديل مهام وظيفته وعلاقاته مع الأخرين، بما يسهم في رفع دافعتيه و مستوى التفاعل الإيجابي والتوافق مع خبراته واحتياجاته.

أكدت دراسة Kooij et al., (2022) إلى أن سلوك إعادة صياغة الوظيفة لا يُنظر بوصفه تغييرًا شكليًا في المهام فقط، بل باعتباره أسلوبًا لإعادة تشكيل حدود الدور الوظيفي من خلال زيادة الموارد أو تقليل المتطلبات المرهقة، بما يرفع جودة الأداء والاندماج الوظيفي. ومن هذا المنظور، تصبح إعادة صياغة الوظيفة تعبيرًا عن المبادرة الذاتية والمرونة والتوجه الإيجابي نحو العمل، خاصة في البيئات التنظيمية التي تتطلب التكيف مع التغيرات المستمرة (Tims et al., 2012). وعليه، فإن إعادة صياغة الوظيفة تُفهم بوصفها سلوكًا وقائيًا وتطويريًا في الوقت نفسه؛ إذ تسهم في الحفاظ على الطاقة النفسية، والحد من الضغوط، وخلق بيئة عمل أكثر دعمًا للموارد المتاحة، مثل الاستقلالية، والدعم الاجتماعي، وفرص التعلم (Kooij et al., 2020)، كما يمكن

تفسير إعادة صياغة الوظيفة في ضوء نظرية توافق الفرد مع الوظيفة، التي تؤكد أن الموظف الذي يعيد صياغة وظيفته إنما يسعى لرفع درجة التوافق بين قدراته وخبراته من جهة، ومتطلبات عمله من جهة أخرى، بحيث تصبح الوظيفة أكثر ملاءمة له وأكثر قدرة على استيعاب ما يمتلكه من مهارات وطاقات (Dawis & Lofquist, 1984)، ويعني ذلك أن إعادة صياغة الوظيفة ليست مجرد تفضيل شخصي، بل وسيلة عملية لتحسين ملاءمة الفرد للوظيفة، خصوصًا لدى العاملين ذوي الخبرة الذين يسعون إلى إعادة ترتيب أدوارهم بما ينسجم مع ما تراكم لديهم من معرفة ومهارات (Kooij et al., 2022).

وتزداد أهمية إعادة صياغة الوظيفة في المنظمات التي تضم فئات عمرية وخبرات متنوعة، لأن هذه الممارسة تمكّن الموظف الأكبر سنًا من إعادة تنظيم مهامه وعلاقاته بما يحافظ على طاقته ويعزز مساهمته في العمل، كما تمنحه فرصة للاستمرار في الإنتاج دون أن يشعر بانفصال بين ذاته المهنية ومتطلبات الوظيفة (Bakker & Demerouti, 2017). ومن هنا، فإن إعادة صياغة الوظيفة تُعد أداة مهمة لتعزيز الاستدامة الوظيفية، لأنها تسمح للعاملين بإجراء تعديلات صغيرة لكن مؤثرة على بيئة عملهم (Bakker & Demerouti, 2017). كما أن هذه التعديلات تسهم في دعم التفاعل الإيجابي، وتحسين القدرة على التكيف، وهي نتائج لها قيمة خاصة في البيئات الحكومية والخدمية التي تعتمد على الخبرة والاستقرار والمرونة التنظيمية (Lu & Zhou, 2024). من هذا المنطلق، تُعد إعادة صياغة الوظيفة أداة استراتيجية في الدراسات التنظيمية الحديثة، لأنها تجمع بين المبادرة الفردية والمرونة الوظيفية وإدارة الموارد وتحقيق الملاءمة بين الشخص والوظيفة، وهو ما يجعلها ذات قيمة تفسيرية كبيرة في فهم سلوك العاملين.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تتناول الدراسات السابقة العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة وعدد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية، إلا أنها تتباين في زاوية المعالجة؛ فبعضها ركّز على إعادة صياغة الوظيفة بوصفها استجابة استباقية لدى العمال الأكبر سنًا لتحسين الأداء والارتباط الوظيفي، في حين اتجهت دراسات أخرى إلى مشاركة المعرفة بوصفها ناتجًا تنظيميًا يتأثر بالتنوع العمري، ومناخ العمل، وممارسات الموارد البشرية المراعية للعمر. تُعد دراسة Kooij et al.(2020) من الدراسات الرائدة التي هدفت إلى فهم الطرق الفعّالة التي يتبعها كبار السن من العاملين لإعادة صياغة وظائفهم بما يساعدهم على التقدم بنجاح في أدائهم، واعتمدت على عينة مكوّنة من 161 موظفًا من كبار السن في منظمات هولندية، وتوصلت إلى أن الضغط الوظيفي قد يدفع هؤلاء الموظفين على المشاركة في سلوكيات إعادة تصميم وظائفهم بما يعزز ارتباطهم في العمل ويحسن من مستوى أدائهم. أظهرت دراسة Burmeister et al.(2020) وجود علاقة إيجابية بين ممارسات الموارد البشرية المراعية للعمر ومشاركة المعرفة؛ حيث استندت لعينة بلغت 173 عاملًا من مختلف الأعمار في بوسطن، فعندما يشعر الموظفون بأن المنظمة تُقدّر التنوع العمري، فإنهم يُسرّعون في تبادل المعرفة، ما ينعكس على بقائهم في المنظمة. في حين ركّزت دراسة Bashir et al., (2021) على أثر تنوع أعمار القوى العاملة على الأداء التنظيمي، واعتمدت على 288 استبيانًا موزّعًا على موظفي مكتب البريد الباكستاني، وتوصلت إلى أن التنوع العمري يؤثر بشكل كبير على الأداء التنظيمي.

من جهة أخرى، سعت دراسة Kooij et al.(2022) إلى فهم السلوكيات التي تحفّز إعادة صياغة الوظائف لدى العمال الأكبر سنًا لاستبقائهم من خلال ممارسات إدارة الموارد البشرية، واعتمدت على عينة مكوّنة من 125 موظفًا هولنديًا من كبار السن، وتوصلت إلى أن سلوكيات إعادة صياغة الوظيفة قد تكون نابعة من دوافع ذاتية وخبرات تراكمية، لا فقط من ممارسات إدارة الموارد البشرية. إضافة إلى ذلك، تناولت دراسة Lagacé et al. (2023) الآليات الممكنة لتقليل التمييز بين الموظفين على أساس السن، وتعزيز النظرة الإيجابية تجاههم، ومساعدتهم في الاستبقاء في سوق العمل، واعتمدت على عينة مكوّنة من 500 عامل كندي، وتوصلت إلى أن ممارسات تبادل المعرفة تؤثر إيجابيًا في العلاقة بين تواصل الأجيال الوظيفية وتُقلّل من النظرة التمييزية ضد كبار السن. من جانب آخر، استكشفت دراسة Hans et al. (2023) العلاقة بين التنوع بين الأجيال ومشاركة المعرفة، مع التركيز على

الدور المعدِّل لمناخ بيئة العمل، واعتمدت على 635 موظفًا في القطاع المصرفي بالهند، وتوصلت إلى أن التنوع بين الأجيال يرتبط سلبًا بمشاركة المعرفة، لكن المناخ بين الأجيال يُسهم في تخفيف هذا التأثير السلبي وتسهيل مشاركة المعرفة، ما يُظهر أن بيئة العمل المشجعة على التواصل بين الأجيال تُعد عاملًا مهمًا لتعزيز مشاركة المعرفة. أما دراسة

(Kuyken & Costanza, 2024) فهدفت إلى معرفة تأثير تغيّر طبيعة العمل على تبادل المعرفة بين الأجيال، واعتمدت على عينة مكوّنة من 200 موظف بمختلف الأعمار، وتوصلت إلى أن بيئة العمل تصبح أكثر خصوبة عندما تُدمج الأجيال الوظيفية المختلفة، مما يُفتح المجال لتبادل المعرفة ونقلها بينهم، بينما ركّزت دراسة Karanike-Murray et al. (2024) على العلاقة بين العمر والأداء الوظيفي ودور تعقيد الوظيفة كمتغير معدِّل، واعتمدت على 903 موظفًا في جهة حكومية ببريطانيا، وتوصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين عمر الموظفين والأداء، لكن كلما زاد التعقيد قلّت جودة الأداء عند كبار السن، ما يُبرز أن خصائص الوظيفة تؤثر في كيفية تأثير العمر على الأداء. مؤخرًا، ركزت دراسة (Gao et al. 2026) على تأثير التمييز على أساس العمر على تبادل المعرفة، مع دور انعدام الأمان الوظيفي كوسيط، واعتمدت على 455 موظفًا من قطاعات صناعية متنوعة في الصين، وتوصلت إلى أن مستوى مشاركة المعرفة بين القوى العاملة المسنّة جاء منخفضًا؛ حيث يُعد التمييز على أساس العمر عائقًا رئيسيًا أمام سلوكيات تبادل المعرفة، كآلية دفاعية لحماية أنفسهم.

بنادً على ما سبق، نجد أن معظم الدراسات السابقة تُجمع على دراسة عُمر القوى العاملة وعلاقته بالسلوكيات الوظيفية وتبادل المعرفة، لكنها تتباين في التركيز، فبعضها يركّز على الاستبقاء الوظيفي ورفع مستوى الارتباط وتحسين الأداء التنظيمي، مثل دراسة (Karanike-Murray et al., 2024 ؛Kooij et al., 2022 ؛Kooij et al., 2020)، ودراسات آخرى تركّز على تبادل المعرفة ومشاركتها بين الأجيال (Burmeister et al., 2020 ؛Lagacé et al., 2023 ؛Hans et al., 2023 ؛Kuyken & Costanza, 2024 ؛Gao et al., 2026)، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Karanike-Murray et al. (2024) من ناحية مجتمع الدراسة الحيوي والهام والمتمثل في الجهات الحكومية. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، كما وأن هناك دراسات تتناول هذه المتغيرات بشكل منفصل، ولم تختبر بصورة كافية دور إعادة صياغة الوظيفة كمتغير وسيط في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية، وهذا ما تفردت به الدراسة الحالية، كما تميزت الدراسة الحالية باستنادها على عدد من النظريات العلمية ذات صلة هي: نظرية رأس المال البشري ، ونظرية التبادل الاجتماعي، و نظرية توافق الفرد مع الوظيفة؛ حيث إن الدراسات السابقة لم تُدمج هذه النظريات معًا لتفسير السلوك المعرفي لدى شيخوخة القوى العاملة ضمن نموذج واحد، مما يُعد تطويرًا نظريًا وتطبيقيًا.

وفي سياق متصل، لوحظ عدم وجود دراسات باللغة العربية تناولت متغيرات الدارسة الحالية، في حين زخرت المراجع الأجنبية بكثيرٍ من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة دون ربطهما في علاقة واحدة، وتفردت الدراسة الحالية بمجتمعها الحيوي والهام الذي يتميز بمستويات عالية من الخبرات المتراكمة لدى موظفيه. لذا تسعى الدراسة الحالية في إثراء الفكر الإداري العربي، والإسهام في بناء قاعدة علمية تطبيقية سعودية تُسهم في تطوير آليات وسياسات إدارية خاصة بالعمر والخبرة ومشاركة المعرفة في المنظمات الحكومية السعودية بمختلف قطاعاتها.

التأثير بين المتغيرات وتطوير الفرضيات:

1 – تأثير شيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية:

أكدت نتيجة دراسة Hans et al. (2023) بأن هناك علاقة سلبية بين التنوع العُمري بين الموظفين ومشاركتهم للمعرفة، وتوصلت دراسة Gao et al. (2026) لذات النتيجة، واستنادًا على نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory – SET) التي تنص على أن الأفراد يتبادلون الموارد بناءً على توقع عوائد إيجابية محفزة (Homans,1958)، فإن الموظفين كبار السن سيشاركون معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم إذا توقعوا تقديرًا أو احترامًا أو دعمًا بالمقابل، وفي حالة غياب هذه التوقعات، قد تنخفض مشاركتهم. انطلاقًا من نظرية التبادل الاجتماعي، ونظرًا لتباين مستويات الدعم والتقدير في بيئة العمل الحكومية، نتوقع الفرضية الرئيسية الأولى على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة الأولى H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. وينبق منها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى H1.1: : يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة الخبرات لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

الفرضية الفرعية الثانية H1.2: : يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المهارات لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

الفرضية الفرعية الثالثة H1.3: : يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة الحكمة لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

2 – تأثير شيخوخة القوى العاملة على إعادة صياغة الوظيفة:

تؤكد دراسة. (Kooij et al 2022) أن إعادة تصميم الوظائف من قِبل شيخوخة القوى العاملة سيؤدي إلى ارتفاع مستوى ارتباطهم بالعمل، واستنادًا إلى نظرية توافق الفرد مع الوظيفة التي يُفترض أن العلاقة بين خصائص الموظف ومتطلبات الوظيفة تتأثر بدرجة التوافق بين قدرات الفرد وخبراته واحتياجاته من جهة، ومتطلبات العمل وخصائصه من جهة أخرى (Dawis & Lofquist, 1984). وفي هذا الإطار، ومع تقدم العمر واكتساب الخبرة، يميل الموظفون الأكبر سنًا إلى إدراك جوانب التوافق أو عدم التوافق بينهم وبين وظائفهم بصورة أوضح، الأمر الذي قد يدفعهم إلى ممارسة سلوكيات صياغة الوظيفة بوصفها استجابة استباقية تهدف إلى تحسين هذا التوافق. فعندما يشعر الموظف بأن بعض جوانب عمله لم تعد تتناسب مع قدراته أو اهتماماته أو خبراته المتراكمة، فإنه يسعى إلى إعادة تشكيل مهامه أو طريقة أدائه للعمل بما يعزز الانسجام بين خصائصه الشخصية ومتطلبات الوظيفة. كما تدعم نظرية التبادل الاجتماعي هذا التصور، إذ يُتوقع أن الموظفين الأكبر سنًا قد يلجؤون إلى صياغة وظائفهم بصورة أكثر فاعلية عندما يدركون أن المنظمة تمنحهم التقدير والاحترام والأمان الوظيفي، بما يعزز شعورهم بالالتزام المتبادل ويحفزهم على إعادة تعريف أدوارهم بطريقة تحقق منافع متبادلة للطرفين. انطلاقًا من التكامل بين النظريتين نتوقع الفرضية الرئيسية الثانية على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة الثانية H2: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على إعادة صياغة الوظيفة لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

3 – تأثير إعادة صياغة الوظيفة على مشاركة المعرفة الضمنية:

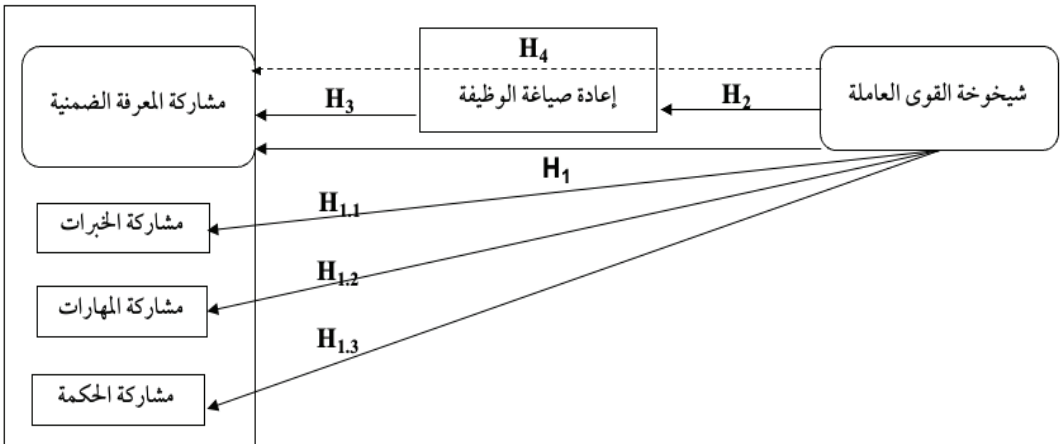
توصلت دراسة Kuyken & Costanza,(2024) إلى أن تغيير طبيعة الوظيفة ومهامها قد يُسهم في تبادل المعرفة بين الأجيال داخل بيئة العمل، استنادًا إلى نظرية التبادل الاجتماعي، يُفترض أن الموظف الأكبر سنًا عندما يقوم بممارسة سلوك إعادة صياغة الوظيفة، فإنه يعزز موقعه داخل الوظيفة ويعيد تشكيل مهامه وعلاقاته بما ينسجم مع قدراته وخبراته واحتياجاته، مما يساعد في بناء الثقة والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والرؤساء. وينجم عن هذا توقعات متبادلة بأن المساهمة المعرفية ستُقابل باحترام وتقدير واعتراف، ما يشجع الموظف الأكبر سنًا على مشاركة معارفه وخبراته غير الموثقة على نحو أعمق. واستنادًا إلى نظرية توافق الفرد مع المنظمة، يُفترض أن رضا الفرد وسلوكياته الإيجابية داخل المنظمة تعتمد على مدى تناسب قيمه واحتياجاته ومهاراته مع قيم وسياسات وثقافة المنظمة. وعندما يعيد الموظف الأكبر سنًا صياغة وظيفته، فإن ذلك يُعد محاولة واعية لتعزيز توافقه مع بيئة العمل، وتطوير دوره بما ينسجم مع خبراته وسياساته المهنية، فيشعر بدرجة أعلى من الانتماء، ويصبح أكثر استعدادًا لمشاركة موارده المعرفية، بما فيها المعرفة الضمنية، لأن هذا السلوك يُنظر إليه بوصفه امتدادًا طبيعيًا لانتمائه ودوره التنظيمي، وتعبيرًا عن مواءمته مع القيم التي تُشجع على التعاون ونقل الخبرة. انطلاقًا من التكامل بين النظريتين نتوقع الفرضية الرئيسية الثالثة على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة الثالثة H3: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لإعادة صياغة الوظيفة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

4 – الدور المعدل لإعادة صياغة الوظيفة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية:

استنادًا لنظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory) التي تنص على أن المعارف والمهارات والخبرات تمثل أصولًا اقتصادية تزداد قيمتها مع التراكم من خلال الخبرة والعمر (Schultz,1961)، لذا فإن الموظفين المسنين لا يُنظر إليهم كعبء تنظيمي، بل يحملون رصيدًا متراكمًا من الخبرة والمعرفة المتخصصة التي يمكن أن تدعم المنظمة إذا تم توظيفها و تحويلها إلى ممارسات نافعة داخل المنظمة، وتُعد مشاركة المعرفة الضمنية إحدى الممارسات الأساسية لتحويل خبرات ومعارف ومهارات القوى العاملة المسنة إلى قيمة تنظيمية، بينما تأتي إعادة صياغة الوظيفة كمدخل يساعد على تمكينهم من استثمار هذا الرصيد المعرفي بصورة أفضل. وبناءً على هذه النظرية، نفترض أن صياغة الوظيفة لا تؤثر فقط على مستوى مشاركة المعرفة الضمنية بشكل مباشر، بل تُحسن قوة واتجاه العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية. وعليه، نتوقع الفرضية الرئيسية الرابعة على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة الرابعة H_4: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في ضوء إعادة صياغة الوظيفة كمتغير معدل.



شكل (1): نموذج الدراسة

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهجَ الوصفي التحليلي من حيث الطريقة والإجراءات؛ كونه المنهجَ المناسب لوصف الظاهرة موضوع الدراسة، إذ قام هذا المنهج بوصف المتغيرات الثلاثة للدراسة، التي تتضمن: المتغير المستقل (شيخوخة القوى العاملة)، والمتغير التابع (مشاركة المعرفة الضمنية)، والمتغير المعدل (صياغة الوظيفة)، كما أنه يقوم بالتحليل الدقيق لمعرفة عناصر الظاهرة عن طريق جمع البيانات اللازمة من خلال استبانة موزعة إلكترونيًا على موظفي وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية ضمن المستويات الإدارية المختلفة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من القوى العاملة الأكبر سنًا من الموظفين والموظفات بمختلف المستويات الإدارية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (19114) موظفًا على رأس العمل، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية الصادرة عن منصة البيانات المفتوحة التابعة للوزارة محل الدراسة، وقد بلغ حجم العينة الفعلية (377) موظفًا، استنادًا على جدول Krejcie and Morgan (1970) لتحديد حجم العينة المناسب، كما اعتمدت الدراسة على العينة العشوائية البسيطة لتمثيل الموظفين ضمن مجتمع الدراسة.

وصف خصائص عينة الدراسة:

ظهرت البيانات الشخصية للموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، على النحو الآتي:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية للموظفين في الوزارة محل الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
النوع	ذكور	263	%69.8
	إناث	114	%30.2
المستوى الوظيفي	إدارة عليا	83	%22.1
	إدارة وسطى	105	%27.8
	إدارة تنفيذية	189	%50.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	%.1.32
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	27	%7.81
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنه	128	%33.9
	سنه فأكثر15	217	%57.6
العمر	أكثر من 50 سنه	377	%100

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على مخرجات برنامج التحليل الإحصائي SPSS.26

يُلاحظ من توزيع خصائص عينة الدراسة أن الذكور يمثلون النسبة الأكبر بنسبة (69.8%)، وهو ما يُعد انسجامًا مع هيكل القوى العاملة في طبيعة الجهة محل الدراسة، التي ما زالت تشهد تباينًا في التوزيع بين الجنسين، رغم التوسع المتزايد في مشاركة المرأة في سوق العمل السعودي. كذلك، فإن أغلب المشاركين من الإدارة التنفيذية بنسبة (50.1%) هذا يعكس أن العينة تمتلك دورًا مباشرًا في تنفيذ العمل، وتملك رصيدًا مهنيًا وخبرةً وظيفية ممتدة. أما من حيث سنوات الخبرة، فإن نسبة من تتجاوز خبرتهم 15 سنة (57.6%) تشير إلى أن عينة الدراسة تتكون في معظمها من موظفين ناضجين مهنيًا، وذوي خبرة مكتسبة طوال مسيرة عملهم، وفيما يخص العمر، فإن اقتصار العينة على المشاركين الذين تتجاوز أعمارهم 50 سنة يؤكد أن الاستجابات جاءت من أفراد ينتمون

فعليًا إلى الفئة العمرية المستهدفة، وهذا يسهم بشكل جلي في الكشف عن العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة وإعادة صياغة الوظيفة ومشاركة المعرفة الضمنية.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة المغلقة الإلكترونية كأداة رئيسة لجميع البيانات؛ لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها. تم قياس متغيرات الدراسة من خلال الاعتماد على مقاييس علمية منشورة وتم تعديل بعض العبارات لتتكيف مع السياق الحكومي السعودي. تكونت الاستبانة من أربع محاور رئيسة، تناول المحور الأول البيانات الديموغرافية (النوع، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة، العُمر). أما المحور الثاني فقد تناول قياس المتغير المستقل (شيخوخة القوى العاملة)، اعتمدت الدراسة على العمر الزمني، وذلك استنادًا إلى المنهجية المتبعة في عدد من الدراسات مثل: (Gao et al. 2026, Kooij et al. 2022, Hans et al. 2023, Bashir et al., 2021) وقد أظهرت هذه الدراسات أن تقدم العمر من المؤشرات المعيارية المستخدمة لقياس شيخوخة القوى العاملة في بيئة العمل، فلم يصمموا مقياسًا علميًا لقياسه، وهذا ما تم اعتماده في الدراسة الحالية. أما المحور الثالث فقد تناول المتغير المعدل (إعادة صياغة الوظيفة)، وتم تطوير فقرات المحور بالاستناد على المقياس الذي قدَّمته دراسة Tims et al. (2012)، أما فيما يخص المحور الرابع فكان لقياس المتغير التابع (مشاركة المعرفة الضمنية)، وتم تطوير هذا المحور بالاعتماد على مقياس قدَّمته دراسة Oliveira et al. (2015)، وكذلك مقياس قدَّمته دراسة Chuymanee & Sorod (2018)، لتقييم هذه المحاور، استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (1 لا أوافق بشدة إلى 5 أوافق بشدة).

أولاً: صدق وثبات أداة الدراسة

- **الصدق الظاهري**

تم عرض الاستبانة على عددٍ من المختصِّين في مجال إدارة الموارد البشرية، لإبداء آرائهم حول وضوح العبارات وملاءمتها للسياق الحكومي، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم التي تم أخذها بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات اللازمة حتى وصلت الاستبانة إلى صورتها النهاية. وجديرٌ بالذكر أن متغير شيخوخة القوى العاملة تم قياسه بناءً على مؤشر ديموغرافي وليس مقياسًا متعدد العبارات، لذا يكتفى بالصدق الظاهري لهذا النوع من المتغيرات.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من على (30) موظفًا من خارج العينة الأساسية، تم استخدام بياناتهم لاختبار صدق وثبات الأداة. كما هو موضح في جدول (2) التالي:

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والمحور التابع له

إعادة صياغة الوظيفة					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.861**	5	0.548**	9	0.913**
2	0.765**	6	0.697**	10	0.805**
3	0.818**	7	0**784 ،	11	0.922**
4	0.732**	8	0.848**	12	0.766**

مشاركة المعرفة الضمنية					
بُعد مشاركة المهارات		بُعد مشاركة الخبرات		بُعد مشاركة الحكمة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
13	0.6.9**	17	0.730**	21	0.849**
14	0.594**	18	0.753**	22	0.901**
15	0.686**	19	0.833**	23	0.875**
16	0.713**	20	0.689**	24	0.791**

دال عند مستوى معنوية (0.01) المصدر: من إعداد الباحثتين اعتمادًا على نتائج SPSS 26

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبه، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). وتشير هذه النتائج إلى تحقق الصدق البنائي الداخلي لأداة الدراسة، وهذا يعزز مصداقية الأداة العالية لتمثيل متغيرات الدراسة وقياسها.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا. الجدول أدناه يبيّن نتائج الاختبار.

جدول (3)

قيم معامل كرونباخ – ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الدراسة		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المتغير المستقل: شيخوخة القوى العاملة		1	سؤال ديموغرافي
المتغير المعدّل: إعادة صياغة الوظيفة		12	0.861
المتغير التابع: مشاركة المعرفة الضمنية	البعد الأول: مشاركة الخبرات	4	0.789
	البعد الثاني: مشاركة المهارات	4	0.762
	البعد الثالث: مشاركة الحكمة	4	0.727
الدرجة الكلية للمتغير التابع		12	0.906
الدرجة الكلية للأداة		25	0.896

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على نتائج ببرنامج (SPSS-v26)

تظهر نتائج الجدول أعلاه قيم ثبات أبعاد محور مشاركة المعرفة الضمنية فنجد أنها تراوحت ما بين (0.726 – 0.789) وبالنسبة للدرجة الكلية للمحور فقد بلغ (0.906). في حين تبين أن الدرجة الكلية إعادة صياغة الوظيفة كله بلغ (0.861). وبالنسبة لقيمة معاملات ألفا كرونباخ للأداة كلها بلغت (0.896)، وتُعد هذه القيم مؤشرات جيدة من الثبات ضمن النطاق المقبول إحصائيًا، وهذا ما يؤكد تمتُّع أداة الدراسة بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات ويُمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل الاحصائي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بقياس مستوى المتغيرات، والتي تنص على:

السؤال الأول– ما مستوى إعادة صياغة الوظيفة لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟، للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات أفراد العينة. وهي كما يلي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	أحاول تطوير قدراتي باستمرار في العمل	3.499	0.742	مرتفع	10
2	أبحث عن طرق جديدة لتنفيذ المهام لتجعل العمل أكثر متعة وتحديًا.	3.941	0.881	مرتفع	1
3	أطلب من مديري إضافة مهام جديدة تُثير اهتمامي وتنمي مهاراتي	3.871	0.966	مرتفع	2
4	أقوم بتعديل طريقة أدائي لمهامي لتناسب مهاراتي وخبراتي	3.792	0.855	مرتفع	4
5	أقدّم اقتراحات لتحسين بعض الإجراءات الوظيفية لخدمة أهداف العمل	3.620	0.754	مرتفع	6
6	أطلب من زملائي تقييم أدائي في العمل	3.558	1.021	مرتفع	8
7	أسعى للحصول على الدعم المعنوي من الأخرين في العمل	3.287	0.672	متوسط	12
8	أطلب المشاركة في مهام تتطلب مهارات إضافية لتعزيز شعوري بالإنجاز	3.412	0.918	متوسط	11
9	أعدّل في ترتيب مهامي اليومية بحيث أبدأ بما أجيده وأفضّله	3.526	0.811	مرتفع	9
10	في وقت فراغي أتطوع لأداء مهام جديدة	3.603	0.732	مرتفع	7
11	أُعدّل ترتيب المهام اليومية بما يناسب طاقتي وتركيزي	3.865	0.719	مرتفع	3
12	أُغيّر طريقة تعاملي مع الزملاء لتسهيل مهامي	3.683	0.838	مرتفع	5
	المتوسط الحسابي الكلي	3.698	0.743	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على نتائج ببرنامج (SPSS-v26)

أظهر الجدول أعلاه أن مستوى إعادة صياغة الوظيفة لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية جاء مرتفعًا بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.698)، وهو ما يُشير إلى أن هذه الفئة لا تتعامل مع العمل بوصفه نشاطًا روتينيًا، بل تسعى إلى تطوير أساليب أدائها وتكيف مهامها بما يناسب خبراتها واحتياجاتها المهنية، كما سبقت الإشارة إليه في دراسات مثل (Tims et al.,2012) و (Kooij et al., 2022). وجاءت العبارة رقم (2)، في المرتبة الأولى بمتوسط (3.941)، وهذا يدل على أن الموظفين الأكبر سنًا يمتلكون دافعية داخلية عالية نحو التجديد وتحسين أدائهم، وهو ما ينسجم مع نتائج (Bashir et al., 2021) و (Burmeister et al., 2020). ونجد أن أدنى عبارة هي رقم (7)، وتعزو الباحثة انخفاض هذه العبارة بأن الموظفين الأكبر سنًا يميلون إلى الاعتماد على الذات وإظهار نضج مهني يحدّ من الحاجة إلى طلب الدعم المعنوي المباشر، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات حول ارتفاع مستوى الاعتماد الشخصي لدى الموظفين الأكبر سنًا في مواجهة ضغوط العمل، مثل ما جاءت به دراسة (Luu,2021) و (Kooij et al., 2022).

السؤال الثاني- ما مستوى مشاركة المعرفة الضمنية لدى الموظفين الأكبر سنًا في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟، للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات أفراد العينة. وهي كما يلي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
	بُعد مشاركة الخبرات				
13	الموظفون يتشاركون تجاربهم العملية مع بعضهم البعض بشكل متكرر	3.831	0.657	مرتفع	2
14	أسعى لمنح زملائي المعرفة بناءً على تجاربي المتراكمة.	3.640	0.714	مرتفع	3
15	أتبادل القصص المهنية والحكايات من خبراتي السابقة مع زملائي	4.012	0.864	مرتفع	1
16	أتحدث لزملائي عن الأخطاء والتحديات التي واجهتها في العمل كفرصة للتعلم	3.489	0.787	مرتفع	4
	المتوسط العام للبُعد الأول	3.954		**مرتفع**	
	بُعد مشاركة المهارات				
17	أستخدم التوجيه المباشر والشرح العملي لنقل مهاراتي إلى الزملاء	3.422	0.833	مرتفع	4
18	أساعد الزملاء في أداء المهام الصعبة عن طريق إظهار الطريقة الصحيحة خطوة بخطوة.	3.587	0.774	مرتفع	2
19	أشارك الحيل والحلول السريعة لتسهيل العمل على الزملاء	3.431	0.865	مرتفع	3
20	أنقل للزملاء المهارات والمعارف التي لا توجد ضمن الأدلة أو الإجراءات الرسمية.	4.102	0.912	مرتفع	1
	المتوسط العام للبُعد الثاني	3.823		مرتفع	
	بُعد مشاركة الحكمة				
21	.أقدّم نصائح وتوجيهات مبنية على حكمتي المهنية الطويلة للموظفين الجدد	4.186	0.598	مرتفع	1
22	أنقل قيم وعادات العمل الأصيلة في المنظمة إلى الأجيال الجديدة	3.923	0.761	مرتفع	3
23	أشارك رؤى وأفكارًا استراتيجية مستمدة من عقود من الخبرة مع فريق العمل	3.174	0.675	متوسط	4
224	أوجّه الزملاء نحو اتخاذ قرارات سليمة في المواقف الغامضة التي لا تحددها اللوائح بوضوح.	3.952	0.784	مرتفع	2
	المتوسط العام للبُعد الثالث	3.796		مرتفع	
	المتوسط الحسابي الكلي لمشاركة المعرفة الضمنية	3.914	0.658	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على نتائج ببرنامج (SPSS-v26)

تُظهر النتائج في الجدول أعلاه أن شيخوخة القوى العاملة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية يتمتعون بمستوى مرتفع من مشاركة المعرفة الضمنية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.914)، مما يعكس ازدهار ممارسات نقل المعرفة في بيئة العمل. وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة Oliveira et al. (2015) و Chuymanee & Sorod (2018) حول أن تراكم الخبرة لدى الأفراد يؤدي إلى زيادة ميلهم لمشاركة المعرفة الضمنية مع زملائهم. وعند النظر في النتائج بصورة أكثر تفصيلًا، تبين أن بُعد «مشاركة الخبرات» قد حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.954)، مما يدل على أن الموظفين الأكبر سنًا يميلون لمشاركة خبراتهم العملية غير المكتوبة مع زملائهم، وتدعم هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسة Burmeister et al., (2020) حول دور الخبرات المكتسبة في تبادل المعرفة داخل الأجيال، ودراسة Hans et al.,(2023). وجاء بعد "مشاركة المهارات" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.823)، مما يشير إلى وجود مشاركة واضحة للمهارات المهنية والتقنيات التي اكتسبها الموظفون خلال سنوات خبرتهم، ويعكس ميلهم لتدريب زملائهم الأصغر سنًا ونقل مهاراتهم في بيئة العمل، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل

إليه (Luu, 2021) و(Kuyken & Costanza, 2024) في مجال تبادل المعرفة المهنية بين الأجيال. أما بُعد "مشاركة الحكمة"، فقد جاء بالمرتبة الثالثة رغم تحقيقه متوسطًا مرتفعًا بلغ (3.796)، ويشير ذلك لوجود تفاعل معرفي قائم على خبرة مهنية وحكمة مكتسبة في بيئات العمل، ويرجع ذلك إلى قدرة الموظفين الأكبر سنًا على تقديم نصائح استراتيجية ورؤى شاملة.

ومع ذلك، كشفت النتائج عن انخفاض نسبي في عبارة رقم (23)، وتعزو الباحثة هذا الانخفاض إلى أن الموظفين الأكبر سنًا قد يُفضّلون الحفاظ على خبراتهم الاستراتيجية لاستخدامها في اللحظات المناسبة أو عند الحاجة الملحة، وعدم التدخل في اتخاذ القرارات التنفيذية، خاصة إذا كانت بيئة العمل تُعطي دورًا قياديًا أكبر للدماء الشابة. كما أن التقاليد المهنية لدى الأجيال الأكبر سنًا قد تجعلهم أكثر حذرًا في إظهار مبادرات الرأي المباشر، ما يُفسّر عدم مشاركتهم لرؤاهم الاستراتيجية مع الفريق، وفقًا لدراسة (Gao et al., 2026) و(Baird et al., 2024) حول تأثير السياسات التنظيمية على مشاركة المعرفة.

النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة من الثالث وحتى السادس، تم تطوير نموذج متكامل يعكس العلاقات بين متغيرات الدراسة؛ حيث تم اختبار مدى جودة مطابقة النموذج النظري والبيانات الفعلية لعينة الدراسة من خلال مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of fit indices)، ويظهر الجدول التالي القيم الإحصائية الرئيسة لتلك المؤشرات والتي تم تفسيرها استنادًا على المعايير المعتمدة لنموذج (Hair et al., 2014).

جدول (6)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي للعلاقات بين متغيرات الدراسة

اسم المؤشر	الرمز	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	القرار
مربع كاي المعياري	CMINDF	CMINDF<5	0.08	مقبول
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	CFI >=0.90	1.00	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	NFI>=0.90	1.00	مقبول
مؤشر حسن المطابقة	GFI	GFI >= 0.90	1.00	مقبول
مؤشر توكر – لويس	TLI	TLI>= 0.90	1.02	مقبول
مؤشر رمسي	RMSEA	RNSEA<0.08	0.00	مقبول

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على نتائج ببرنامج (AMOS-v23)

يشير الجدول أعلاه إلى أن النموذج البنائي المفترض، الذي يربط شيخوخة القوى العاملة كمتغير مستقل، ومشاركة المعرفة الضمنية كمتغير تابع، وإعادة صياغة الوظيفة كمتغير معدل، قد حقق مؤشرات المطابقة نتائج مقبولة تعكس جودة المطابقة بين النموذج والبيانات الفعلية وفق نموذج (Hair et al., 2014) لحسن المطابقة، مما يدل على قوة النموذج البنائي مما يعزز من صلاحيته لتحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة، ويدعم اعتماده في اختبار الفرضيات.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة باختبار فرضيات علاقات التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة من الثالث وحتى السادس، تم اختبار فرضيات الدراسة الرئيسية والفرعية باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) لتحليل العلاقات بين المتغيرات، وإجراء اختبار مباشر للمسارات، بالإضافة إلى اختبار الأثر التعديلي عبر مقياس تفاعلي بين شيخوخة القوى العاملة وإعادة صياغة الوظيفة تجاه مشاركة المعرفة الضمنية، تظهر النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (7)

نتائج اختبار الفرضيات

الفرضية	العلاقات التأثير	المسار	معامل المسار ß	حجم التأثير F^2	T statistics	القيمة المعنوية
H1	علاقة تأثير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة-> مشاركة المعرفة الضمنية	0.418	0.162	19.342	0.000
H1.1	علاقة تأثير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة-> مشاركة الخبرات	0.382	0.157	15.102	0.000
H1.2	علاقة تأثير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة-> مشاركة المهارات	0.392	0.144	14.877	0.003
H1.3	علاقة تأثير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة-> مشاركة الحكمة	0.377	0.139	14.462	0.000
H2	علاقة تأثير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة -> إعادة صياغة الوظيفة	0.460	0.271	13.941	0.000
H3	علاقة تأثير مباشرة	إعادة صياغة الوظيفة -> مشاركة المعرفة الضمنة	0.390	0.242	13.135	0.002
H4	علاقة تأثير غير مباشرة	شيخوخة القوى العاملة ->xإعادة صياغة الوظيفة مشاركة المعرفة الضمنية	0.463	0.198	10.127	0.004

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على نتائج ببرنامج (AMOS-v23)

تشير نتائج الجدول (7) إلى أن العلاقات المباشرة بين المتغيرات المدروسة كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 0.05$). فقد بلغ معامل المسار لأثر شيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية (0.418)، مع قيمة T statistics بلغت (19.342) وقيمة احتمالية (0.000)، وهو ما يدل على وجود أثر إيجابي ومعنوي وقوي نسبيًا، كما بلغ حجم الأثر (0.162) بما يشير إلى أثر متوسط من حيث الأهمية العملية. وبناءً عليه تُقبل الفرضية الرئيسة الأولى التي تنص على وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي الوزارة. وعلى مستوى الأبعاد الفرعية، أظهرت النتائج وجود أثر معنوي لشيخوخة القوى العاملة في مشاركة الخبرات ومشاركة المهارات ومشاركة الحكمة؛ إذ بلغت قيم T statistics على التوالي (15.102، 14.877، 14.462)، وجميعها عند مستويات دلالة أقل من (0.05)، مما يدعم قبول الفرضيات الفرعية المنبثقة من الفرضية الرئيسة الأولى. كما بيّنت النتائج وجود أثر إيجابي ومعنوي لشيخوخة القوى العاملة في إعادة صياغة الوظيفة؛ حيث بلغ معامل المسار (0.460)، وبلغت قيمةT statistics (13.941)، وقيمة معنوية (0.000)، مع حجم أثر (0.271)، وهو ما يعكس أثرًا متوسطًا إلى مرتفع نسبيًا من الناحية العملية، ومن ثم تُقبل الفرضية الرئيسة الثانية التي تنص على وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لشيخوخة القوى العاملة على إعادة صياغة الوظيفة. كذلك، أوضحت النتائج أن إعادة صياغة الوظيفة تؤثر إيجابيًا ومعنويًا على مشاركة المعرفة الضمنية، إذ بلغ معامل المسار (0.390)، وبلغت قيمة T statistics (13.135)، وقيمة معنوية (0.002)، مع حجم أثر (0.242)، وهو ما يشير إلى أثر معنوي ذي أهمية تطبيقية واضحة، وبالتالي تُقبل الفرضية الرئيسة الثالثة القائلة بوجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإعادة صياغة الوظيفة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي الوزارة. كذلك، تشير النتائج إلى أن التأثير التفاعلي بين شيخوخة القوى العاملة وإعادة صياغة الوظيفة على مشاركة المعرفة الضمنية بلغ (0.463)، وبلغت قيمة T statistics (10.127)، وقيمة معنوية (0.004)، وهو ما يشير إلى أن إعادة صياغة المهام الوظيفية ساهم في تعزيز تأثير شيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية، وكان التأثير المباشر لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية (0.418)، ومع دخول المتغير المعدل (إعادة صياغة الوظيفة) أرتفع التأثير ليبلغ (0.463)، وهذا الارتفاع يشير إلى أن إعادة صياغة الوظيفة حسنت وعززت العلاقة الإيجابية بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية، مما يؤكد قبول الفرضية الرابعة القائلة يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية لدى موظفي الوزارة

بالمملكة العربية السعودية في ضوء إعادة صياغة الوظيفة كمتغير معدل.

مناقشة نتائج الدراسة:

في ضوء التحليل الإحصائي، تُشير النتائج إلى أن التأثير الإيجابي لشيخوخة القوى العاملة على مشاركة المعرفة الضمنية يتحسن بشكل بارز بوجود إعادة صياغة الوظيفة، الذي يُأخذ دورًا معدلًا إحصائيًا في العلاقة بين شيخوخة القوى العاملة ومشاركة المعرفة الضمنية، إذ أسهمت في تقوية هذه العلاقة استنادًا لدرجة توافرها المرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعارف التي يمتلكها الموظف الأكبر سنًا قد تكون حبيسة الخبرة الفردية إذا كان الموظف يؤدي مهامه بطريقة روتينية، أما عندما يمارس الموظف إعادة صياغة الوظيفة، فإنه يعيد تشكيل مهامه وعلاقاته وطرق أداء عمله بما يسمح بتحويل خبرته إلى مساهمة معرفية أكثر وضوحًا.

تكتسب نتائج الدراسة أهمية خاصة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ فالوزارة مسؤولة عن رسم السياسة العامة لأنظمة العمل في القطاعين العام والخاص، لذلك فإن خبرات الموظفين الأكبر سنًا تشمل معرفة تطبيقية متراكمة تتعلق بتفسير السياسات، وفهم الإجراءات، والتعامل مع الحالات الاستثنائية. كما تزداد أهمية نتيجة الدراسة في ظل توجه الوزارة نحو التحول الرقمي وتحسين الخدمات والإجراءات الإدارية والتنظيمية، فالتحول الرقمي لا يلغي دور الموظفين الأكبر سنًا، بل يعيد تشكيل طبيعة مساهمتهم. لذلك، فإن إعادة صياغة الموظف الأكبر سنًا لوظيفته قد تتمثل في انتقاله من دور تنفيذي تقليدي إلى دور يجمع بين الخبرة التنظيمية والمعرفة الرقمية. ويمكن أن يشارك في تصميم الخدمات الإلكترونية، أو مراجعة رحلة المستفيد، أو تدريب الموظفين على التغييرات النظامية، أو تقديم الرأي المهني في الحالات التي لا تعالجها الأنظمة آليًا. وبذلك يصبح الموظف الأكبر سنًا حلقة وصل استراتيجية بين الذاكرة التنظيمية داخل الوزارة ومتطلبات المستقبل الرقمي.

وفي جانب الاتساق مع الأدبيات السابقة، تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة Burmeister et al. (2020) من أن تراكم الخبرة لدى الموظفين الأكبر سنًا يؤدي لارتفاع مستوى مشاركتهم للمعرفة، كما أشارت دراسة (Lagacé et al., 2023) أن المنظمات التي تدعم ممارسات تبادل المعرفة تحقق تأثير إيجابي في العلاقة بين تواصل الأجيال الوظيفية وتُقلّل من النظرة التمييزية ضد كبار السن. وأكدت دراسة Hans et al., (2023) أن بيئة العمل المشجعة على التواصل بين الأجيال الوظيفية تُعد عاملًا مهمًا لتعزيز مشاركة المعرفة والمحافظة عليها. في حين أظهرت دراسة Karanike-Murray et al., (2024) على إن الموظفين الأكبر سنًا يميلون نحو إعادة صياغة وظائفهم وتحويلها إلى ممارسات عمل أكثر فاعلية، وهو ما ينسجم مع النتائج الحالية التي تُظهر مستوى مرتفعًا من إعادة صياغة الوظيفة. كما أظهرت دراسة (Kooij et al. 2022) إلى أن ممارسات إدارة الموارد البشرية تحفّز إعادة صياغة الوظائف لدى العمال الأكبر سنًا وتسهم في استبقائهم، وأكدت دراسة (Kooij et al. 2020) إلى أن الضغط الوظيفي قد يدفع الموظفين الأكبر سنًا على المشاركة في سلوكيات إعادة تصميم وظائفهم بما يعزز ارتباطهم في العمل يساعدهم على التقدم بنجاح في أدائهم.

وعلى صعيد الإسهامات النظرية، تتماشى هذه النتائج مع نظرية رأس المال البشري، التي تُبرز أن شيخوخة القوى العاملة يمثلون مخزونًا من المعرفة والخبرة، في حين يبادرون في إعادة صياغة مهامهم فإن هذا يعُد توظيف فّعال لهذا المخزون. كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نظرية التبادل الاجتماعي التي تُفسّر أن الموظف الأكبر سنًا يرى في إعادة صياغة وظيفته مساهمة في تحسين بيئة العمل، فيقابلها بمساهمته في نقل معرفته. كما تُعزّز النتائج من نظرية المواءمة بين الفرد والوظيفة، التي تُركّز على أن الموظفين الأكبر سنًا يسعون تلقائيًا لتعديل مهام عملهم وعلاقاتهم بالعمل لتتوافق مع مهاراتهم وخبرتهم، ما يفسّر ارتفاع مستوى إعادة صياغة الوظيفة في الدراسة الحالية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. الاستمرار في تشجيع شيخوخة القوى العاملة لنقل المعرفة الضمنية، كإنشاء برنامج باسم «خبير المعرفة / أمين الخبرة « يُناط بموظفين مختارين من شيخوخة القوى العاملة مهمتهم توثيق ونقل المعرفة الضمنية إلى الموظفين الجدد، وهذا سيسهم بشكل جلي في تقليل الفجوة المعرفية عند التقاعد، والحفاظ على الخبرة الاستراتيجية داخل المنظمة.
2. ترسيخ ثقافة إعادة صياغة وظائف شيخوخة القوى العاملة من خلال منحهم المرونة في توزيع مهامهم، كأن يُسمح للموظف الأكبر سنًا بإعادة ترتيب المهام، وإضافة مهام تدريبية وإشرافية تسهم في مشاركة خبرته، هذا سيؤدي لزيادة الانخراط الوظيفي، وتحويل الخبرة إلى ممارسات تدريبية داخل الإدارات.
3. تطوير بيئة داعمة للتبادل المعرفي كتأسيس منصة رقمية إلكترونية داخلية لمشاركة المعرفة الضمنية (فيديو، نصائح، خبرات، قصص نجاح) يُشجع الموظفون الأكبر سنًا على التسجيل والمشاركة، ذلك سيعكس توثيق المعرفة الضمنية، وتمكين الأجيال الجديدة من الوصول إلى التجارب الميدانية دون الاعتماد على الذاكرة الفردية.
4. اشراك الموظفين الأكبر سنًا في برامج التهيئة المبدئية لمشاركة معارفهم وخبراتهم المتراكمة وشعورهم بالثقة والأهمية.
5. إضافة مؤشرات أداء تحفيزية مرتبطة بمكافآت معنوية أو مادية، كتقديم عدد الدورات التدريبية والجلسات الحوارية مع الموظفين الجدد، سيؤدي لتحفيز الموظفين الأكبر سنًا في مشاركة المعرفة وترسيخ ثقافة المشاركة في المنظمة.
6. تعزيز التفاعل العملي بين الأجيال الوظيفية كتصميم برامج تبادل مهني حيث يُعمل الموظف الأكبر سنًا مع موظف أصغر سنًا في فرق مشتركة، مع توزيع الأدوار لتشجيع مشاركة المهارات والخبرة، ذلك سيعزز مهارات القيادة المعرفية لدى الموظفين الأكبر سنًا، بما يدعم نقل المعرفة الضمنية عبر الفرق وفق مبدأ التبادل الاجتماعي.
7. تصميم نموذج تدريبي يدمج ممارسات إعادة صياغة الوظيفة مع مهارات إدارة ومشاركة المعرفة، لرفع مستوى الوعي الوظيفي لدى جميع الموظفين بكيفية إعادة صياغة وظائفهم بطريقة تدعم نقل المعرفة، بما يدعم تطبيق مبادئ نظرية توافق الفرد مع الوظيفة.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وحدودها، يُقترح أن تتناول الدراسات المستقبلية المحاور التالية:

- إجراء دراسات على فترات زمنية متباعدة لمتابعة تطور سلوك الموظفين الأكبر سنًا ومدى انخراطهم في سلوكيات إعادة صياغة الوظيفة، وقياس تأثير ذلك على الأداء التنظيمي.
- إجراء دراسة مقارنة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص لاكتشاف مدى مساهمة شيخوخة القوى العاملة في مشاركة المعرفة.
- دراسة واقع شيخوخة القوى العاملة داخل بيئات العمل، والتحديات التي تواجههم.
- تحليل دور القيادة التحويلية أو الخادمة في تعزيز مشاركة المعرفة لدى الموظفين الأكبر سنًا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الحربي، عبدالله بن مداري عبدالله. (2025). شيخوخة القوى العاملة: التحديات والنظريات ودور إدارة الموارد البشرية: دراسة مراجعة. *مجلة الإدارة العامة، 56*(3)، 661-698

محمد، خميس ناصر، وإبراهيم، طارق دخيل. (2021). علاقة التشارك المعرفي في دعم الأداء الإبداعي: بحث استطلاعية في عينة من مؤسسات التعليم العالي. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 17*(55)، 408-423

مكتب العمل الدولي (2013). العمالة والحماية الاجتماعية في السياق الديموغرافي الجديد: التقرير الرابع لمؤتمر العمل الدولي، الدورة 102، مكتب العمل الدولي: جنيف.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2025). DLyFmc/pw.2u//:https

Arabic References:

Al-Ḥarbī, Allāh ibn mdāry Allāh. (2025). Shaykhūkhat al-quwá al-ʻāmilah : al-taḥaddiyāt wa-al-naẓarīyāt wa-dawr Idārat al-mawārid al-basharīyah : dirāsah murājaʻat. Majallat al-Idārah al-ʻĀmmah, 56 (3), 661-698.

Muḥammad, Khamīs Nāṣir, wa-Ibrāhīm, Ṭāriq Dakhīl. (2021). ʻalāqat altshārk al-maʻrifī fī Daʻm al-adāʾ al-ibdāʻī : baḥth istiṭlāʻīyah fī ʻayyinah min Muʾassasāt al-Taʻlīm al-ʻĀlī. Majallat Tikrīt lil-ʻUlūm al-Idārīyah wa-al-iqtiṣādīyah, 17 (55), 408-423.

Maktab al-ʻamal al-dawlī (2013). al-ʻAmālah wa-al-ḥimāyah al-ijtimāʻīyah fī al-siyāq al-dīmūghrāfī al-jadīd : al-taqrīr al-rābiʻ li-Muʾtamar al-ʻamal al-dawlī, al-dawrah 102, ṭ1, Maktab al-ʻamal al-dawlī : Jinīf.

Wizārat al-mawārid al-basharīyah wa-al-tanmiyah al-ijtimāʻīyah. (2025). https://2u.pw/DLyFmc

ثانيً: المراجع الأجنبية:

Baird, M., Williams, A., & Hamilton, M. (2024). The policy ladder: Understanding organisational policies for multigenerational workplaces. In The multigenerational workforce: Managing age and gender at work. *Springer Nature Singapore*.

Bakker, A.B., Demerouti, E (2017) Job demands-resources theory: taking stockand looking forward. *Journal of occupational health psychology*, *22*(3), 273.

Bashir, A., Hameed, M., Ammar, A., Bari, M., & Ullah, W. (2021). The impact of age-diverse workforce on organization performance: Mediating role of job crafting. *SAGE Open*, 11(1).

Burmeister, A., Wang, M., & Hirschi, A. (2020). Understanding the dynamics of knowledge sharing and knowledge transfer in age-diverse organizations: A multi-level perspective. *Journal of Applied Psychology,* 105(4), 321–338.

Chuymanee, K., & Sorod, B. (2018). The development of a knowledge sharing behavior scale in the Thai context. *Journal of Community Development Research*, 11(3), 27–38.

Czaja, S. J. (2020). Setting the stage: Workplace and demographic trends. In S. J. Czaja, J. Sharit, & J. B. James (Eds.), Current and emerging trends in aging and work. Routledge.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications. University of Minnesota Press.

Ellwart, T., Bündgens, M., & Rack, O. (2013). Age diversity and knowledge sharing in organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 24(10), 1970–1989.

Gao, J., Chang, P., & Guo, Y. (2026). The influence of workplace age discrimination on knowledge sharing: A moderated mediation model. *Journal of Knowledge Management*, 30(1), 90–110.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). Multivariate data analysis (7th ed.). Pearson.

Hans, S., Nayeem, A. M., Mikkilineni, S., & Gupta, R. (2023). Exploring the relationship between generational diversity and knowledge sharing: The moderating role of workplace intergenerational climate,

boundary-spanning leadership and respect. Employee Relations: *The International Journal*, 45(6), 1437–1454.

Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606.

Karanika-Murray, M., Van Veldhoven, M., Michaelides, G., Baguley, T., Gkiontsi, D., & Harrison, N. (2024). Curvilinear relationship between age and job performance and the role of job complexity. *Work, Aging and Retirement*, 10(2), 156–173.

Kohlbacher, F., Warwas, I., & Mollenhauer, H. (2017). Productive ageing society in Japan and Poland and its impacts on productivity and prosperity. In M. Flynn, Y. Li, & A. Chiva (Eds.), Managing the ageing workforce in the East and the West. *Emerald Publishing*.

Kooij, D. T. A. M., De Lange, A. H., & Van De Voorde, K. (2022). Stimulating job crafting behaviors of older workers: The influence of opportunity-enhancing human resource practices and psychological empowerment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 22–34.

Kooij, D. T. A. M., Nijssen, H., Bal, M., & Kruijssen, D. T. F. van. (2020). Crafting an interesting job: Stimulating an active role of older workers in enhancing their daily work engagement and job performance. *Work, Aging and Retirement*, 6(3), 165–174.

Kuyken, K., & Costanza, D. P. (2024). Because work is changing: A new paradigm for intergenerational workplace knowledge sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 23, 91–107.

Lagacé, M., Van De Beeck, L., Bergeron, C. D., & Rodrigues-Rouleau, P. (2023). Fostering positive views about older workers and reducing age discrimination: A retest of the workplace intergenerational contact and knowledge sharing model. *Journal of Applied Gerontology*, 42(6), 1223–1233.

Lu, Y., & Zhou, H. (2024). Perceived dissimilarity and knowledge sharing with younger workers: The role of generativity striving and knowledge receiving from younger workers. *Work, Aging and Retirement*, 11(3), 249–265.

Luu, T. T. (2021). Knowledge sharing in the hospitality context: The roles of leader humility, job crafting, and promotion focus. *International Journal of Hospitality Management*, 94, 102848.

Oliveira, M., Curado, C., Maçada, A., & Nodari, F. (2015). Using alternative scales to measure knowledge sharing behavior: Are there any differences? Computers in Human Behavior, 44, 132–140.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior, 80(1), 173–186.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. Academy of Management Review, 26(2), 179–201.

Zacher, H., & Rudolph, C. W. (Eds.). (2022). Age and work: Advances in theory, methods, and practice (1st ed.). Routledge.

Biographical Statement

Dr. Rawabi Hasan Al-shehri, is an Assistant Professor of Human Resource Management in the Department of Human Resource Management, College of Business, King Khalid University. Dr. Rawabi Hasan Al-shehri received her PhD degree in Philosophy in Business Administration (2024) from King Khalid University. Her research interests include focus on issues related to human capital and organizational behavior.

معلومات عن الباحث

د. روابي حسن الشهري، أستاذ إدارة الموارد البشرية المساعد في قسم إدارة الموارد البشرية، بكلية الأعمال، في جامعة الملك خالد، (المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة في إدارة الأعمال من جامعة الملك خالد عام 2024. تدور اهتماماتها البحثية حول قضايا رأس المال البشري، والسلوك التنظيمي.

Email: Ralshehry@kku.edu.sa

معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم

د. بسام بن فهد زيدان الرشيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف

(أرسل بتاريخ 31 /7/ 2026م، وقبل للنشر بتاريخ 20 /8/ 2026م)

الملخص:

هدف البحث التعرف على معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الجوف عبر أربعة أبعاد: الأكاديمية والإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية، والشخصية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة على عينة مكونة من (558) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات خلال العام الدراسي (1445–1444هـ)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، وأظهرت النتائج أن جميع المعوقات جاءت بدرجة متوسطة، وفق الترتيب الآتي: المعوقات الأكاديمية والإدارية (2.90)، ثم المعوقات الاقتصادية (2.89)، ثم المعوقات الاجتماعية (2.71)، وأخيرًا المعوقات الشخصية (2.17). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى إلى متغير النوع لصالح الذكور، وفروق تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي؛ حيث سجل طلبة المستوى الثالث أعلى متوسطات الرتب في ثلاثة أبعاد هي: المعوقات الأكاديمية والإدارية، والاجتماعية، والاقتصادية، في حين سجل طلبة المستوى الرابع أعلى متوسط رتبة في بعد المعوقات الشخصية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة التخصصات التربوية والإنسانية في جميع الأبعاد، بينما سجل طلبة التخصصات العلمية أدنى متوسطات الرتب في معظم الأبعاد، باستثناء المعوقات الشخصية التي سجل فيها طلبة التخصصات الصحية أدنى المتوسطات.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، العمل التطوعي الجامعي، معوقات العمل التطوعي، جامعة الجوف، طلبة الجامعة.

Obstacles to Volunteer Work Faced by Al-Jouf University Students: Students' Perspectives

Dr. Bassam Bin Fahad Zaidan Al-Rasheed

Professor of General Curriculum and Instruction Adjunct Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Al-Jouf University

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles to volunteer work among students at Al-Jouf University across four dimensions: academic and administrative, economic, social, and personal. A descriptive-analytical approach was employed, and a questionnaire was administered to a sample of (558) male and female students from various academic disciplines during the academic year (1444–1445 AH). Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results indicated that all obstacles were at a moderate level, ranked as follows: academic and administrative obstacles (2.90), economic obstacles (2.89), social obstacles (2.71), and personal obstacles (2.17). The results also revealed statistically significant differences at the significance level of (0.05) attributable to gender in favor of male students. Significant differences were also found according to academic level, with third-level students recording the highest mean ranks in three dimensions: academic and administrative, social, and economic obstacles, while fourth-level students recorded the highest mean rank in the personal obstacles dimension. Furthermore, statistically significant differences were found according to academic specialization in favor of students in educational and literary majors across all dimensions, whereas students in scientific majors recorded the lowest mean ranks in most dimensions, except for personal obstacles, in which students in health-related majors recorded the lowest means.

Keywords: Volunteer work, University volunteer work, Obstacles to volunteer work, Al-Jouf University, University students.

مقدمة:

يُعدّ العمل التطوعي سلوكًا حضاريًا راقيًا، يُسهم في تعزيز التماسك المجتمعي والارتقاء بالفرد على المستويين الأخلاقي والاجتماعي، وتتجلى مكانة هذا السلوك في الدين الإسلامي باعتباره من أعظم الأعمال التي يُستحب للمسلم القيام بها، لما تتضمنه من نية خالصة لخدمة الآخرين، وتحقيق النفع العام، وابتغاء الأجر والثواب من الله تعالى، ويُستدل على مكانة العمل التطوعي من خلال ما ورد في القرآن الكريم، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَن تَطَوَّعَ خَيرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: 158)، وقوله سبحانه: ﴿فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة: 48). كما قال رسول الله ﷺ: "خَيْرُ النَّاسِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ"، وقال أيضًا: "من مشى في حاجةِ أخيه، كان خيرًا له من اعتكاف عشر سنوات"، أخرجه (أخرجه الطبراني، 1983؛ ج12، ص. 453؛ والحاكم، 1990، ج1، ص. 472).

كما يُعد العمل التطوعي من أهم أشكال النشاط الاجتماعي التي تعكس مدى نضج المجتمع وازدهاره؛ إذ يرتبط تطور الأعمال التطوعية بتطور الفكر الإنساني وتقدم المجتمعات التي تُمارس فيها. وكلما زادت وتيرة الأعمال التطوعية، سواء كانت فردية أو جماعية أو مؤسسية، ارتفعت مستويات الرعاية الاجتماعية للمواطنين (صالح وعبد ربه، 2020).

ويأخذ العمل التطوعي لدى طلبة الجامعات أهمية متزايدة في مجالات حماية البيئة والخدمات الاجتماعية والفعاليات الرياضية والمساعدة المجتمعية، ويمثل نموذجًا يدمج بين المشاركة المجتمعية والممارسة العملية، مع التركيز على تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية للطلبة (Jing et al., 2022). ويُعد الشباب العمود الفقري لأي مجتمع؛ لكونهم الركيزة الأساسية للتنمية والقوة المحركة للتقدم والازدهار، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات المختلفة الاهتمام بتنمية قدراتهم وتوجيه طاقاتهم نحو الممارسات الإيجابية والمشاركة المجتمعية الفاعلة (نصر، 2024). كما أشار (Mustafa et al., 2020) إلى عدد من الفوائد المهمة للتطوع بالنسبة للطلاب، من أبرزها خدمة المجتمع، وتطوير المهارات، واكتساب الخبرات العملية، وبناء الوعي المجتمعي، وتوسيع العلاقات الاجتماعية؛ مما يجعل العمل التطوعي وسيلة مهمة لإعداد الطالب الجامعي وتأهيله للحياة المهنية والمجتمعية.

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالعمل التطوعي، ولا سيما بين فئة الشباب؛ انسجامًا مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي أكدت أهمية تمكين الشباب واستثمار قدراتهم وطاقاتهم في دعم التنمية الوطنية وتعزيز المشاركة المجتمعية. وفي هذا الإطار، استهدفت المملكة رفع أعداد المتطوعين وتوسيع نطاق العمل التطوعي بما يضمن إسهام الشباب بصورة فاعلة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة (البشري، 2019).

وقد شهد العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية تطورًا ملحوظًا خلال السنوات الأخيرة؛ حيث أظهرت نتائج مسح العمل التطوعي الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء لعام (2025) أن معدل التطوع للسكان بعمر (15) سنة فأكثر بلغ (19.0%) خلال الاثني عشر شهرًا السابقة للمسح، كما بلغ معدل التطوع خلال الأسابيع الأربعة السابقة للمسح (9.5%). كما بلغ متوسط ساعات التطوع خلال أربعة أسابيع (15) ساعة، وهو ما يعكس تنامي ثقافة العمل التطوعي واتساع نطاق المشاركة المجتمعية في المملكة ودعم مستهدفات رؤية المملكة (الهيئة العامة للإحصاء، 2025).

ومع ما يحققه العمل التطوعي من فوائد على المستويين الفردي والمجتمعي، فإنه يواجه عددًا من المعوقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتنظيمية التي قد تحد من فعاليته وتقلل من حجم المشاركة فيه. وتشير الأدبيات إلى أن معالجة هذه المعوقات تسهم في تعزيز أثر العمل التطوعي ورفع كفاءته في خدمة المجتمع (الهلالات، 2018). كما أن تزايد الاحتياجات الإنسانية وتعقد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتنموية جعل من العمل التطوعي ضرورة مجتمعية تسهم في دعم جهود القطاعين الحكومي والخاص، والمشاركة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للعمل التطوعي وما يحققه من فوائد للفرد والمجتمع، فإن تحقيق هذه الأدوار يتطلب مشاركة فاعلة من الشباب الجامعي في الأنشطة التطوعية. إلا أن هذه المشاركة قد تتأثر بعدد من التحديات والمعوقات المرتبطة بالفرد أو الجامعة أو المجتمع، الأمر الذي يجعل من الضروري التعرف على طبيعة هذه المعوقات ومستوى تأثيرها على مشاركة طلبة الجامعات في العمل التطوعي؛ بما يسهم في وضع تصورات ومقترحات تدعم العمل التطوعي وتعزز إسهام الطلبة في تحقيق أهداف التنمية المجتمعية.

مشكلة البحث

على الرغم من التوجه المحلي والعالمي نحو العمل التطوعي وإدراك أهميته في تحقيق التنمية الشاملة على الصعيدين الاقتصادي والبشري، بما يسهم في النهوض بالمجتمعات واستدامة تنميتها، فإن هناك عددًا من المعوقات التي قد تحد من الإقبال على العمل التطوعي والمشاركة فيه. ومن هذه المعوقات ضعف الوعي بأهمية العمل التطوعي، وقلة المعرفة بفرصه ومجالاته، إضافة إلى بعض التحديات التنظيمية والاجتماعية التي قد تؤثر في فاعلية المشاركة التطوعية واستمراريتها (حريري، 2017). كما تشير بعض التقارير والدراسات إلى أن المشاركة التطوعية في المجتمعات العربية ما تزال دون المستوى المأمول مقارنة ببعض الدول المتقدمة؛ إذ تشير تقديرات الأمم المتحدة لعام (2008) إلى وجود نحو (8.9) مليون متطوع في الدول العربية، بما يعادل (3%) من إجمالي السكان، في حين تصل نسبة المتطوعين إلى نحو (30%) في المملكة المتحدة و(22%) في نيوزيلندا. كما أظهر التقرير السنوي العاشر للشبكة العربية للمنظمات الأهلية حول حالة التطوع في المنطقة العربية وجود ضعف نسبي في اهتمام الشباب العربي بالمشاركة في الأعمال التطوعية (الفضالة، 2021).

كما أن وجود معوقات تحول دون مشاركة الشباب في العمل التطوعي قد ينعكس سلبًا على توظيف طاقاتهم وقدراتهم في خدمة المجتمع، ويحد من استفادة المجتمع من إمكاناتهم البشرية والتنموية، مما يؤثر في تحقيق الأهداف المجتمعية المنشودة (نجم ونجم، 2013).

وتؤكد الدراسات السابقة وجود معوقات تحد من مشاركة طلبة الجامعات في العمل التطوعي؛ فقد توصلت دراسة البكار وآخرين (2017) إلى وجود معوقات مرتبطة بالمؤسسات المجتمعية تحد من مشاركة الطلبة الجامعيين في العمل التطوعي. كما أشارت دراسة آل رفعة (2019) إلى أن المعوقات الجامعية جاءت في مقدمة العقبات التي تواجه العمل التطوعي الطلابي في الجامعات السعودية. كذلك بينت دراسة التوم (2021) أن المعوقات المرتبطة بالجوانب التطويرية والتنظيمية للعمل التطوعي جاءت في مقدمة التحديات التي تواجه الفرق التطوعية. كما أكدت دراسة هاشم وعبدالمعطي وفرغلي (2020) أهمية دور الجامعة في دعم العمل التطوعي وتذليل العقبات التي تواجه الطلبة الراغبين في المشاركة فيه.، وعلى الرغم من تناول عدد من الدراسات لمعوقات العمل التطوعي لدى الشباب وطلبة الجامعات، فإن طبيعة هذه المعوقات ومستوى تأثيرها قد تختلف باختلاف البيئة الجامعية والمجتمع المحلي. كما يلاحظ محدودية الدراسات التي تناولت معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الجوف على وجه الخصوص، الأمر الذي يمثل فجوة بحثية تستدعي الدراسة والبحث.

وانطلاقًا مما سبق، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم، والكشف عن طبيعة هذه المعوقات ومستواها.، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما المعوقات الشخصية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟
2. ما المعوقات الأكاديمية والإدارية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

3. ما المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟
4. ما المعوقات الاقتصادية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد الدراسة من طلبة وطالبات جامعة الجوف تُعزى إلى متغيرات (النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث نحو تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على المعوقات الشخصية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف.
2. التعرف على المعوقات الأكاديمية والإدارية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف.
3. التعرف على المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف.
4. التعرف على المعوقات الاقتصادية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف.
5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة نحو معوقات العمل التطوعي وفقًا لمتغيرات النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بالعمل التطوعي ومعوقاته لدى طلبة الجامعات، ولا سيما في البيئة السعودية.
- الإسهام في تسليط الضوء على المعوقات التي قد تحد من مشاركة طلبة الجامعات في الأعمال التطوعية.
- توفير إطار معرفي يتناول مفهوم العمل التطوعي وأهميته ومجالاته ومعوقاته، بما يدعم الباحثين والمهتمين بهذا المجال.
- دعم الجهود البحثية الرامية إلى تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب الجامعي، وفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تتناول هذا الموضوع من زوايا مختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تزويد إدارات الجامعات بمؤشرات علمية حول أبرز المعوقات التي تواجه طلبة الجامعات في ممارسة العمل التطوعي، بما يساعدها على تطوير البرامج والمبادرات التطوعية المناسبة.
- مساعدة الجهات والمؤسسات التطوعية على التعرف إلى التحديات التي تحد من مشاركة الطلبة في الأعمال التطوعية، والعمل على معالجتها وتقليل آثارها.
- الإسهام في دعم صناع القرار والقائمين على التخطيط للبرامج الشبابية والتطوعية من خلال نتائج علمية تسهم في تعزيز مشاركة طلبة الجامعات في العمل التطوعي.
- المساهمة في اقتراح سبل عملية لتطوير بيئة العمل التطوعي الجامعي وتحفيز الطلبة على المشاركة الفاعلة في الأنشطة والمبادرات التطوعية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الجوف في الجوانب (الشخصية، والأكاديمية والإدارية، والاجتماعية، والاقتصادية).

- **الحدود الزمانية:** تتحدد الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام (1445-1444هـ).
- **الحدود البشرية:** طلبة جامعة الجوف من الطلاب والطالبات.
- **الحدود المكانية:** جامعة الجوف، بمدينة سكاكا، المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

المعوقات:

وتُعرف بأنها: شيء يضع الفرد في موقف صعب يحيطه الغموض ويعوق دون تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية ويمكن اعتبارها المسبب لحدوث فجوة بين مستوى الإنجاز الحقيقي ومستوى الإنجاز المتوقع (الفريخ، 2022).

وتُعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: جميع العوامل، أو الظروف أو التحديات الشخصية أو الأكاديمية والإدارية أو الاجتماعية أو الاقتصادية التي تحد من مشاركة طلبة جامعة الجوف في العمل التطوعي أو تقلل من فاعلية مشاركتهم فيه، كما تُقاس من خلال استجابات أفراد الدراسة على أبعاد الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

العمل التطوعي:

يُعرّف العمل التطوعي على أنه مبادرة يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد تحت إشراف مؤسسة اجتماعية أهلية أو حكومية. ويدفعهم للقيام بهذا العمل دوافع نبيلة قد تكون إنسانية أو دينية، سعيًا منهم لنيل الأجر في الدار الآخرة.، كما قد تكون دوافعهم دنيوية نابعة من الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع، سواء من الناحية الأمنية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الصحية. (المدني، 2021).

ويُعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الجهود والأنشطة التي يشارك فيها طلبة جامعة الجوف بصورة اختيارية ودون مقابل مادي، سواء كانت داخل الجامعة أو خارجها، لخدمة المجتمع أو المساهمة في البرامج والمبادرات ذات النفع العام، والتي تتأثر بدرجات متفاوتة بالمعوقات الشخصية والأكاديمية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية التي تقيسها أداة الدراسة.

الإطار النظري للبحث

أولاً: تعريف العمل التطوعي وأهدافه:

شهد العمل التطوعي في نطاق التعليم الجامعي تطورًا ملحوظًا منذ أواخر القرن العشرين؛ حيث بدأ في الجامعات الأمريكية استجابةً لمتطلبات مجتمعية وتعليمية، ثم تطور ليصبح عنصرًا مدمجًا في البرامج الأكاديمية الرسمية. وقد أسهم تأسيس تحالف (Campus Compact) عام 1985 في ترسيخ هذا النهج، من خلال تعزيز التعاون بين الجامعات والمجتمع المحلي، وتوسيع فرص الطلاب للمشاركة في أنشطة ذات طابع تطوعي وتعليمي في آنٍ واحد (Gazley et al., 2012)، ومع تزايد الوعي بفوائد العمل التطوعي، شهدت فترة التسعينيات وبداية الألفية الثانية انتشارًا واسعًا لبرامج العمل التطوعي داخل الجامعات. ولم تقتصر هذه البرامج على تقديم الخدمات المجتمعية فحسب، بل ركزت أيضًا على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب، مثل القيادة والعمل الجماعي والتواصل (Conn et al., 2014).

ويُقصد بالعمل التطوعي العمل الذي يقوم به الفرد لتحقيق أهداف اجتماعية معينة، دون أن يكون هدفه الحصول على مكافأة مالية أو منفعة شخصية (الخطيب، 2010)، وهو أيضًا العمل الذي يقوم به الإنسان بإرادة حرة، دون أي مقابل مادي أو غيره، وقد يتمثل في الأعمال الخيرية على مستوى المجتمع المحلي أو المجتمع العام، سواء من خلال أنشطة مباشرة أو غير مباشرة، أو عبر تقديم النصح والمشورة (ناجي، 2018).

ويُعرف أيضًا بأنه: "جهود إنسانية تُبذل من أفراد المجتمع بصورة جماعية أو فردية، وتقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي،

سواء أكان هذا الدافع شعوريًا أم لا شعوريًا، ولا يهدف المتطوع إلى تحقيق مقابل مادي أو ربح خاص، بل إلى اكتساب شعور الانتماء إلى المجتمع وتحمل بعض المسؤوليات التي تسهم في تلبية احتياجات اجتماعية مُلحة أو خدمة قضية من القضايا التي يعاني منها المجتمع" (البقمي والبرديسي، 2021).

كما يُعد العمل التطوعي تجسيدًا عمليًا لفكرة التكافل الاجتماعي، بوصفه مجموعة من الأعمال الخيرية التي يقوم بها الأفراد بهدف تحقيق الخير والمنفعة للآخرين (السعدي والوبر، 2020).

ويُنظر إلى العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين على أنه أحد أنواع الممارسات والإجراءات المنظمة أو غير المنظمة التي يؤديها طلاب الجامعة داخل الحرم الجامعي أو خارجه، لاستثمار أوقات فراغهم بصورة تطوعية، دون السعي إلى الحصول على عائد مادي أو تنمية موارد شخصية (Islary et al., 2015).

ومما سبق يمكن ملاحظة أن التعريفات المتنوعة للعمل التطوعي تشترك في التأكيد على كونه نشاطًا اختياريًا غير مدفوع الأجر، نابعًا من دافع ذاتي، ويهدف إلى خدمة المجتمع وتعزيز الانتماء وتحمل المسؤولية. كما تُبرز هذه التعريفات أن العمل التطوعي يُعد ممارسة تربوية واجتماعية تسهم في تنمية الفرد والمجتمع معًا.

أهداف العمل التطوعي

إن قيام المؤسسات والأفراد بالعمل التطوعي ينطلق من رغبتهم في تحقيق أهداف تنعكس إيجابًا على المجتمع والأفراد معًا. ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي (الكليب، 2023):

- مساعدة المتطوعين على سد النقص في القوى العاملة التي تعاني منها كثير من مؤسسات المجتمع.
- تخفيف الأعباء الملقاة على الهيئات والمؤسسات الحكومية.
- إسهام أفراد المجتمع في الأعمال التطوعية، بما يعزز التفاهم بينهم ويقودهم إلى الاتفاق على أهداف مجتمعية مرغوبة.
- تنمية روح المشاركة المجتمعية ومواجهة السلبية واللامبالاة.
- ومن الأهداف أيضًا ما ذكره Güntert et al. (2022)، ويوجزه الباحث في التالي:
- تلبية الاحتياجات المجتمعية: من خلال دعم الفئات المحتاجة وتعزيز الخدمات العامة والاهتمام بالقضايا الإنسانية والاجتماعية.
- تعزيز التماسك الاجتماعي: عبر بناء علاقات مجتمعية قوية وترسيخ قيم التضامن والانتماء.
- تحسين الصحة النفسية والرفاه العام: من خلال منح المتطوعين الشعور بالرضا والسعادة وتعزيز الرفاهية النفسية.
- تنمية القدرات والمهارات الفردية: عبر اكتساب المهارات القيادية والاجتماعية وتحقيق النمو الشخصي والمهني.
- توفير الدعم للمنظمات المجتمعية: بما يسهم في تعزيز كفاءتها وقدرتها على تقديم خدمات نوعية.
- تعزيز فرص التوظيف: من خلال اكتساب الخبرات العملية وبناء شبكة علاقات مهنية تسهم في تحسين فرص العمل والدراسات العليا.

ثانيًا: أهمية العمل التطوعي

للعمل التطوعي أهمية كبيرة لكلٍّ من المجتمعات والأفراد؛ فعلى الصعيد المجتمعي يُعدّ العمل التطوعي من الركائز الأساسية الداعمة لمسيرة التنمية الشاملة، من خلال إتاحة الفرصة أمام الأفراد للمشاركة في الجهود الرامية إلى التخفيف من معاناة الآخرين، وبناء جسور التواصل بين أفراد المجتمع، بما يُجسّد مبدأ التكافل الاجتماعي. كما يُعدّ أحد الوسائل الفاعلة لمساندة الجهود الحكومية في مختلف المجالات، ويُمثل مؤشرًا صادقًا على مدى شعور المواطنين بالانتماء والمواطنة، وقدرتهم على التعاون وتحمل المسؤولية والولاء

للدين والمجتمع (المهدي، 2012).

كما تبرز أهمية العمل التطوعي من خلال أدواره المتعددة في دعم جوانب مختلفة من المجتمع المعاصر، ومن ذلك:

- على الصعيد الاقتصادي: يسهم العمل التطوعي في تقليل الأعباء المالية التي تتحملها الدولة لتوفير الخدمات المجتمعية، ولا سيما في ظل التحديات المرتبطة بتوفير فرص العمل في القطاع الحكومي.
- على الصعيد الأمني: يعزز روح الانتماء والعطاء لدى الأفراد، مما يسهم في بناء مجتمع أكثر تماسكًا واستقرارًا.
- على الصعيد الديني: يُجسّد العمل التطوعي مبادئ الإسلام الداعية إلى الخير والإحسان لجميع الناس، ويعكس صورة مشرقة عن تعاليمه الإنسانية، محققًا بذلك التكافل والتكامل الاجتماعي (العزام، 2020).

أما على المستوى الفردي، فيُسهم العمل التطوعي في تعزيز العلاقات الاجتماعية وترسيخ قيم التعاون والتسامح، كما يساعد على تحسين حياة الأفراد المحتاجين من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي لهم. وفي الوقت ذاته، يطوّر المتطوع ذاته من خلال اكتساب مهارات حياتية ومهنية متعددة، مثل القيادة، والتواصل، والعمل الجماعي. بالإضافة إلى ذلك، يُتيح العمل التطوعي فرصًا لبناء شبكات اجتماعية ومهنية، ويُعزّز الوعي بالقضايا الاجتماعية والبيئية، مما يُرسّخ الشعور بالمسؤولية والانتماء. كما يمنح الأفراد شعورًا بالرضا والإثراء الشخصي نتيجة تأثيرهم الإيجابي في حياة الآخرين (Halilou, 2025).

ويرى الباحث أن أهمية العمل التطوعي تكمن في كونه أداةً أساسيةً لطلبة الجامعة لاكتساب الخبرات وتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، وفي الوقت نفسه وسيلةً فاعلةً لتعزيز روح المسؤولية والمساهمة في تنمية المجتمع وتحقيق التكافل الاجتماعي.

ثالثًا: مجالات العمل التطوعي

تتعدد مجالات العمل التطوعي لتشمل الجوانب المادية والمعنوية كافة، وتغطي معظم احتياجات المجتمع. ومن أبرز هذه المجالات ما يأتي (التويجري، 2019؛ الهجرسي، 2022):

1. المجال الاجتماعي والإنساني: ويشمل تقديم المساعدة لكبار السن، ودعم الأسر المحتاجة، وزيارة دور الأيتام، ورعاية الأحداث، والاهتمام بالطفولة، والأمومة.
2. المجال المدني والتنموي: ويتمثل في المساهمة في صيانة وتجديد المدارس والمستشفيات ومؤسسات الرعاية الاجتماعية، والمشاركة في إنشاء الجسور والطرق، ودعم مشروعات البنية التحتية، والتعاون في حملات النظافة العامة بالتنسيق مع الجهات المختصة.
3. المجال البيئي: ويتضمن أنشطة متنوعة، مثل تقليم الأشجار، وتنظيف الأحياء والشواطئ والحدائق، وتنفيذ البرامج التوعوية الهادفة إلى المحافظة على البيئة.
4. المجال التعليمي والتربوي: ويشمل برامج محو الأمية، وتنظيم الورش التوعوية المتعلقة برعاية الأم والطفل، وتقديم الإسعافات الأولية، وتنفيذ حملات التوعية المجتمعية.
5. المجال الثقافي: ويشمل المحافظة على الهوية الثقافية، والاعتزاز بالتراث المحلي، وتعزيز قيم الانتماء، والمحافظة على العادات والتقاليد الإيجابية في المجتمع.
6. المجال الصحي: ويشمل زيارة المرضى، وتقديم الدعم النفسي والمعنوي لهم، والمشاركة في البرامج التوعوية الصحية، ومساندة ذوي الاحتياجات الخاصة.
7. المجال المالي والإلكتروني: ويتمثل في تقديم التبرعات المالية، وإنشاء المنصات الإلكترونية الداعمة للعمل التطوعي، ونشر ثقافته، وتسجيل بيانات المتطوعين وتنظيمها.
8. المجال المهني والتأهيلي: ويشمل برامج التدريب والتعليم المهني، مثل تعليم الحاسوب، وأعمال السكرتارية، والخياطة والتطريز،

ومحو الأمية، والتدريب على الحرف اليدوية المختلفة.

9. المجال الترفيهي والشبابي: ويتضمن تنظيم المعسكرات الصيفية، والأنشطة الترفيهية، واستثمار أوقات فراغ الشباب في برامج وأنشطة مفيدة.

10. المجال الديني: ويتضمن تحفيظ القرآن الكريم، ونشر الكتب والنشرات الدينية والتوعوية، وتنظيم الندوات والمحاضرات ذات الطابع الديني والثقافي.

رابعًا: النظريات المفسرة للعمل التطوعي:

سعت العديد من النظريات الاجتماعية إلى تفسير دوافع المشاركة في العمل التطوعي والعوامل المؤثرة فيه، ومن أبرز هذه النظريات:

1. نظرية التبادل الاجتماعي :(Social Exchange Theory) تنظر هذه النظرية إلى العمل التطوعي بوصفه عملية تبادل اجتماعي بين الفرد والمجتمع أو المؤسسة؛ إذ يقدم المتطوع وقته وجهده وخبراته، وفي المقابل يحصل على مكاسب مختلفة، مثل الرضا النفسي، والتقدير الاجتماعي، واكتساب الخبرات، وتوسيع العلاقات الاجتماعية. وترى النظرية أن استمرار الفرد في العمل التطوعي يرتبط بمدى إدراكه للتوازن بين ما يقدمه من جهد وما يحققه من فوائد ومكاسب (Islary et al., 2015).

2. نظرية رأس المال الاجتماعي :(Social Capital Theory) تفترض هذه النظرية أن العمل التطوعي يسهم في بناء رأس المال الاجتماعي من خلال تعزيز الثقة والتعاون والعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع. كما تساعد المشاركة التطوعية على تكوين شبكات اجتماعية تدعم الفرد وتزيد من فرص اندماجه ومشاركته المجتمعية، وهو ما يسهم في تنمية روح التعاون والتكافل الاجتماعي (Jing et al., 2022).

3. النظرية الوظيفية (Functional Theory): ترى النظرية الوظيفية أن الأفراد يشاركون في الأعمال التطوعية لإشباع مجموعة من الحاجات والوظائف النفسية والاجتماعية، مثل تحقيق الذات، وتنمية المهارات، واكتساب الخبرات، وبناء العلاقات الاجتماعية. وتؤكد أن دوافع التطوع قد تختلف من فرد إلى آخر وفقًا للأهداف والاحتياجات التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مشاركته التطوعية (Conn et al., 2014).

يتضح من النظريات السابقة أن المشاركة في العمل التطوعي لا ترتبط بدافع واحد، وإنما تتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية والاجتماعية والتنظيمية. كما تؤكد هذه النظريات أهمية البيئة الجامعية والاجتماعية في تشجيع العمل التطوعي أو الحد من المشاركة فيه، الأمر الذي يجعلها إطارًا نظريًا مناسبًا لفهم معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الجوف وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

خامسًا: معوقات العمل التطوعي:

على الرغم من إسهام العمل التطوعي في نهضة المجتمعات وأهميته، فإن هناك العديد من المعوقات التي تحد من قيام المتطوع بعمله. ويشير برزان (2017) إلى عدد من العوامل التي تعوق عمل المتطوعين، من أبرزها: عدم وضوح الهدف من العمل بالنسبة لهم، واختلاف وجهات النظر بينهم وبين إدارة المؤسسة، وعدم تحديد دور معين يلتزم به المتطوع، وعدم أهليته للعمل المكلف به، وعدم الجدية في الالتزام بتعليمات المؤسسة، وضعف التنسيق بين المتطوعين، إضافة إلى بعض القوانين التي تعوق عملهم. كما أشار (Jones et al., 2019) إلى عدد من معوقات العمل التطوعي، من أبرزها:

- النظرة السلبية للتطوع الإجباري في البداية، مما قد يقلل من دافعية الطلاب الذاتية.
- القيود الزمنية والمادية التي تمنع بعض الطلاب من المشاركة، حتى إن كانوا راغبين.
- عدم تكافؤ الفرص؛ حيث يكون المتطوعون في الغالب من الطلاب الميسورين، مما قد يؤدي إلى عدم عدالة الاستفادة من فوائد العمل التطوعي.

ويُمكن إيجاز أهم معوقات العمل التطوعي بالاعتماد على عبد السميع (2017) وذلك في الجدول (1) التالي:

جدول (1)

أهم معوقات العمل التطوعي

المعوقات الراجعة للمتطوع	المعوقات الراجعة للمؤسسة	المعوقات الراجعة للمجتمع
الخوف من تحمّل المسؤولية	تعارض وقت النشاط مع وقت المتطوع	انخفاض مستوى المعيشة
تعارض العمل التطوعي مع وقت المتطوع	عدم وضوح أولويات العمل التطوعي	خلو المناهج التعليمية من التشجيع على التطوع
ضعف الوعي بأهمية العمل التطوعي	عدم وضوح دور المتطوع	ضعف التنسيق بين المؤسسات التطوعية
الظروف الاقتصادية السيئة	غياب التدريب والتأهيل	غياب التوعية الإعلامية بأهمية التطوع
الخجل والانغلاق على الذات		عدم تقبّل بعض الأسر لتطوّع أبنائها

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة الرجراجي (2025): هدفت إلى التعرف على واقع ثقافة العمل التطوعي التي تقدمها جامعة طيبة لطلابها من وجهة نظرهم، والتعرف على إطارها المفاهيمي وأشكالها وأبعادها ومعوقاتها وآليات تفعيلها، ولتحقيق هذا الهدف، واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت أداة الدراسة (استبانة) على عينة تم اختيارها من طلاب (6) كليات من كليات جامعة طيبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1446هـ، وأظهرت النتائج أن البعد الخاص بآليات تفعيل دور جامعة طيبة في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها حقق أعلى درجات التوفر، بينما حققت الأبعاد الأخرى درجة توفر متوسطة في المتوسط العام والمتوسطات الحسابية لعباراتها. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة بالنسبة للأداة ككل تُعزى لمتغير التخصص (كليات عملية / كليات نظرية)، وفي حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطلبات حول واقع ثقافة العمل التطوعي، وكذلك حول المعوقات وآليات التفعيل، وكانت الفروق لصالح الطالبات. وبناءً على النتائج قدمت الدراسة عدة مقترحات لتطوير ثقافة العمل التطوعي بالجامعة.
2. دراسة السلمي (2022): وهدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تُحدّ من مشاركة طلاب جامعة الملك سعود في الأعمال التطوعية؛ حيث ركزت على ثلاثة أنواع رئيسة من المعوقات: الأكاديمية، والاقتصادية، والاجتماعية، واستخدم منهج المسح الاجتماعي بالعينة؛ حيث تم تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (103) طلاب من الكليات الإنسانية بالجامعة. وأظهرت النتائج أن (73.8%) من أفراد العينة لديهم رغبة في المشاركة في الأعمال التطوعية، كما أن (71.8%) منهم سبق لهم ممارسة أنشطة تطوعية، وأظهرت النتائج اتفاق الطلاب الجامعيين على وجود معوقات أكاديمية واقتصادية واجتماعية تحول دون مشاركتهم الفاعلة في العمل التطوعي، وجاءت المعوقات الاقتصادية في المرتبة الأولى من حيث التأثير بمتوسط حسابي (3.76)، تلتها المعوقات الاجتماعية بمتوسط (3.73)، ثم المعوقات الأكاديمية في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.70). كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين أبدوا رغبة في المشاركة في العمل التطوعي كانوا أكثر تأثرًا بالمعوقات الأكاديمية تحديدًا.
3. دراسة البقمي والحميدي (2022): هدفت إلى تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لوحدات العمل التطوعي بالجامعات السعودية، والتعرف على واقع تحقيق هذه المتطلبات من وجهة نظر الطالبات، وتقديم الآليات المقترحة لتطوير العمل التطوعي، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أُعدت على مرحلتين؛ الأولى: تحديد قائمة بالمتطلبات التربوية مكونة من

(40) عبارة موزعة على ثلاثة محاور وتطبيقها على عينة مكونة من (126) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، والثانية: بناء استبانة موجهة للطالبات مكونة من (40) عبارة موزعة على محورين وتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (612) طالبة من أربع جامعات سعودية، وأظهرت النتائج أن نجاح العمل التطوعي يتطلب دقة التنظيم والتخطيط وحسن الإدارة وإدراك المتطوعين لأهميته والعمل على نشر ثقافته. كما كشفت النتائج عن أن درجة تحقيق المتطلبات التربوية لوحدات العمل التطوعي جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر الطالبات بمتوسط حسابي عام بلغ (3.59)، وجاء من أبرز الآليات المقترحة لتطوير العمل التطوعي بدرجة أهمية عالية: وضع نقاط مكتسبة للطالب المتطوع تدرج كساعات مهارية في سيرته الذاتية، ونشر القيم والمفاهيم التي تحث على التطوع، واستخدام أساليب إبداعية لتشجيع الطلاب على المشاركة.

4. دراسة العمري (2022): هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة طلبة الجامعة في مجال العمل التطوعي من خلال تسليط الضوء على طلبة جامعتي الجوف وحائل. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات المكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المجال الاجتماعي والثقافي، المجال التربوي والتعليمي، المجال الصحي والبيئي، والمجال الوطني والأمني)، وتم تطبيق الأداة على عينة احتمالية بلغ قوامها (850) طالبًا وطالبة من كلا الجامعتين (444 من جامعة الجوف و406 من جامعة حائل)، وأظهرت النتائج أن مساهمة طلبة كلا الجامعتين في جميع مجالات العمل التطوعي الأربعة جاءت بدرجة منخفضة؛ حيث جاء المجال الصحي والبيئي في المرتبة الأولى والمجال التربوي والتعليمي في المرتبة الأخيرة لدى طلبة جامعة الجوف، بينما جاء المجال الاجتماعي والثقافي في المرتبة الأولى والمجال الوطني والأمني في المرتبة الأخيرة لدى طلبة جامعة حائل. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المساهمة تُعزى لمتغيرات (التخصص، المستوى العلمي، الجنس) في جميع المجالات والدرجة الكلية. في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة مساهمة طلبة جامعة الجوف وطلبة جامعة حائل لصالح طلبة جامعة الجوف. وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التطوع بين الطلبة عبر المؤتمرات وورش العمل والمقررات الدراسية.

5. دراسة الفضالة (2021): هدفت إلى التعرف على درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف؛ تم استخدام استبانة مكونة من (44) فقرة موزعة على أربعة مجالات لقياس مستوى المعوقات، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية بلغ قوامها (811) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن أعلى درجة للمعوقات تمثلت في المجال المرتبط بالبيئة الجامعية، بينما جاءت بدرجة متوسطة في مجالات المعوقات المتعلقة بالطالب، وبمؤسسات العمل التطوعي، وبالمجتمع، وكذلك على الدرجة الكلية للأداة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى المعوقات وفي جميع المجالات (باستثناء مجال مؤسسات العمل التطوعي) تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الإناث. كذلك وُجدت فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية وجميع المجالات (باستثناء مجال المجتمع) تعزى لمتغير المشاركة في العمل التطوعي، وكانت الفروق لصالح غير المشاركين.

6. دراسة عثمان والمكاوي (2020): هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعات المصرية للعمل التطوعي ومبرراته ومعوقاته، وذلك في ضوء متغيرات: النوع (ذكر – أنثى)، والإقامة (ريف – حضر)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة وشملت مجالات (مشاركة طلاب الجامعات المصرية في العمل التطوعي واتجاههم نحوه)، و(مبررات العمل التطوعي من وجهة نظر الطلاب)، و(معوقات العمل التطوعي)، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية بلغت (797) طالبًا وطالبة من طلاب جامعات (الأزهر – كفر الشيخ – القاهرة – أسيوط)، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر متوسطة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق إحصائية

بين استجابات الطلاب عينة الدراسة في ممارستهم للعمل التطوعي تبعًا لمتغير الإقامة (ريف – حضر)، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير النوع (ذكر – أنثى) على الاستبانة مجملة.

7. دراسة الشلاقي (2020): هدفت إلى معرفة دور بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية (العمر، النوع، المستوى التعليمي، الدخل الشهري) في مشاركة الشباب في العمل التطوعي بأندية الأحياء (الأندية التطوعية)، وتم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات الميدانية من أندية الأحياء بمركز الملك عبد العزيز الكشفي في مدن (الرياض، جدة، حائل، المنطقة الشرقية)، وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى العمري وتوفر الدافعية للمشاركة في الأنشطة التطوعية؛ حيث تبين أن الفئة العمرية (من 20 إلى أقل من 25 سنة) هي الأكثر مشاركة في العمل التطوعي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين النوع والدافعية للمشاركة؛ إذ اتضح أن الشباب الذكور في الفئة العمرية (15–35 سنة) أكثر مشاركة في العمل التطوعي مقارنة بالفتيات في الفئة العمرية نفسها، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير واضح للمستوى التعليمي على المشاركة التطوعية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المشاركة تُعزى لاختلاف متغير الدخل الشهري للأسرة.

8. دراسة أحمد (2020): هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي، والأسباب الدافعة للمشاركة في العمل التطوعي، والعوامل المؤثرة في مشاركة طالبات الجامعة بجامعة العلوم والتقنية في الفجيرة بدولة الإمارات العربية المتحدة خلال العام (2019)، واعتمدت على المنهج المسحي الاجتماعي لملاءمته للموضوع، وتكونت العينة من (129) طالبة من مختلف التخصصات، وتم استخدام استمارة استبانة خاصة بالطالبات الجامعيات؛ حيث بلغ معامل الثبات لاستمارة الاستبيان وفقًا لمعامل ألفا كرونباخ (0.85)، وهذا يَعني أن الاستمارة على درجة عالية من الثبات وعلى هذا يمكن الاعتماد عليها والاطمئنان لنتائجها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على مشاركة طالبات الجامعة بالعمل التطوعي والمرتبطة بالطالبة نفسها، وبالمؤسسة التعليمية، وبالمجتمع، وتم وضع برنامج مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتنمية مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي، وقدمت الدراسة العديد من التوصيات كان من أهمها: ضرورة توعية المؤسسات التطوعية بأهمية مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي.

9. دراسة الشويحات وآخرون (2019): هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة حدة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تواجه العمل التطوعي في المجتمعات العربية من وجهة نظر طلبة الجامعة الألمانية الأردنية (الأردن) وجامعة الكويت (الكويت)، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقت الاستبانة على عينة طبقية بلغت (780) طالبًا وطالبة، تمثل (10%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لحدة المعوقات بلغ (3.34) بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت معوقات ثقافة المجتمع في المرتبة الأولى بحدة مرتفعة، تلتها معوقات البيئة الجامعية، ثم معوقات المؤسسات التطوعية، وأخيرًا المعوقات الأسرية، جميعها بتقدير متوسط الحدة باستثناء المجالين الأول والثاني، وأشارت النتائج إلى أن أبرز المعوقات تمثلت في: ضعف الوعي المجتمعي بأهمية التطوع، غياب التخطيط المؤسسي من قبل وزارة التعليم العالي، وعدم توفر الدعم المالي الكافي للمؤسسات، إضافة إلى غياب الوعي الأسري بدور التطوع في التنمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المجالات تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وخاصة في مجالي الأسرة والمؤسسات، وفروق في مجال الأسرة تبعًا لمتغير الممارسة لصالح الذكور غير المشاركين في العمل التطوعي، إضافة إلى وجود تفاعلات دالة بين متغيري الجنس والجامعة في معظم المجالات.

10. دراسة أبو العلا (2017): هدفت إلى الكشف عن اتجاهات وإسهامات الشباب الجامعي في دعم المبادرات التطوعية،

وتحديد العوامل المؤثرة في تشكيل سلوكياتهم نحوها واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة العمدية، وطبقت الاستبانة لجمع البيانات من عينة عمدية مكونة من (179) طالبًا من طلاب قسم الخدمة الاجتماعية (ذكور) بجامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في مشاركة الطلاب في تدعيم وتفعيل المبادرات التطوعية، كما أظهرت أن من أبرز الاتجاهات الإيجابية المكتسبة منها تهذيب السلوك وتغيير المجتمع. وجاءت أولوية نجاح المبادرات التطوعية في مجالات: رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، رعاية الفقراء، زيارة المرضى، قضايا أطفال الشوارع، المحافظة على البيئة، ورعاية الأسرة، والطفولة والمرأة، وأبرزت النتائج عدة فوائد للمشاركة؛ كاكتساب مهارات جديدة، شغل وقت الفراغ، زيادة الخبرة، تنمية الثقة بالنفس، وبناء الشخصية الاجتماعية.

11. دراسة بن عودة (2017): هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تعترض مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، والوقوف على دوافع وأسباب مشاركتهم والمجالات التي يرغبون في التطوع بها، وأظهرت النتائج وجود عدة معوقات تحول دون المشاركة الفعالة للشباب الجامعي في الأعمال التطوعية؛ جاء في مقدمتها المعوقات المتعلقة بالمتطوعين أنفسهم (مثل زيادة الأعباء المعيشية والدراسية، وقيلة الخبرة والمعرفة بالعمل التطوعي، وتعارض أوقات النشاط مع أوقاتهم الشخصية)، والمعوقات المتعلقة بالمؤسسات (مثل غياب الإدارات المتخصصة لشؤون المتطوعين، وقلة البرامج التدريبية والتعريفية بالأنشطة، وضبابية المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم)، بالإضافة إلى المعوقات المجتمعية (مثل ضعف الوعي العام بأهمية التطوع، وقلة الحوافز والتقدير للجهود المبذولة).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

12. دراسة (Demirbilek & Ozturk 2023): هدف الباحثون إلى اكتشاف الأسباب التي تدفع طلاب الجامعات – والذين يُعدّون من أكثر الفئات قيمة في مجال التطوع خلال الكوارث – إلى عدم التطوع في مثل هذه المواقف. وقد تم تنفيذ البحث باستخدام التصميم الظاهري (الظاهراتي)، وتم اختيار مجموعة الدراسة من خلال أسلوبي العينة القصوى التباين والعينة المعيارية. وتتكون مجموعة الدراسة من ثلاثة عشر طالبًا جامعيًا يتمتعون بخصائص مميزة. وأُستخدمت المقابلة كوسيلة لجمع البيانات، واعتمد الباحثون على نموذج مقابلة شبه مُنظّمة قاموا بتطويره. وتم إجراء التحليل الموضوعي باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA 2020) على البيانات التي تم جمعها، وأسفر تحليل البيانات عن ظهور سبعة محاور تمثّلت في: المعلومات، الاقتصاد، الروابط الشخصية، الغموض وعدم اليقين، الخصائص الفردية، تصورات التطوع، وأنشطة الترويج والإعلان.

13. دراسة (Wu et al. (2022: هدفت إلى استكشاف دور رأس المال النفسي للمتطوعين واهتمام الأسرة في تأثير القيادة الأصيلة والمناخ التنظيمي على سلوك التطوع لدى طلاب الكليات ضمن المنظمات التطوعية الجامعية، وتم استخدام الاستبانة على عينة تكونت من (945) طالبًا متطوعًا من المنظمات التطوعية بالجامعات الصينية، أُخذت استجاباتهم عبر ثلاث نقاط زمنية مختلفة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من القيادة الأصيلة والمناخ التنظيمي وبين سلوك التطوع ورأس المال النفسي لدى الطلاب. كما كشفت النتائج عن أن القيادة الأصيلة والمناخ التنظيمي يؤثران إيجابيًا على سلوك التطوع بطريقة مباشرة، وأيضًا بطريقة غير مباشرة من خلال الدور الوسيط لرأس المال النفسي للمتطوعين، علاوة على ذلك أظهرت النتائج أن اهتمام الأسرة يلعب دورًا معدِّلًا في التأثير غير المباشر للقيادة الأصيلة والمناخ التنظيمي على سلوك التطوع عبر رأس المال النفسي؛ حيث أشار النموذج المعدِّل الوسيط إلى أنه كلما زاد اهتمام الأسرة لدى طلبة الكليات، زاد التأثير الإيجابي غير المباشر للقيادة الأصيلة والمناخ التنظيمي على سلوكهم التطوعي عبر

رأس مالهم النفسي.

14. دراسة (Alsolami, 2022) : هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات الأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية التي تحد من مشاركة طلاب جامعة الملك سعود في العمل التطوعي، واعتمدت منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغ قوامها (103) طلاب من الكليات الإنسانية بالجامعة، وأظهرت النتائج أن (73.8%) من أفراد العينة لديهم رغبة في المشاركة بالعمل التطوعي، وأن (71.8%) منهم سبق لهم المشاركة فيه بالفعل. كما كشفت النتائج عن موافقة الطلاب على وجود كافة المعوقات المقاسة التي تحول دون مشاركتهم؛ حيث جاءت المعوقات الاقتصادية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.76)، تلتها المعوقات الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.73)، بينما جاءت المعوقات الأكاديمية في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.70)، وبيّنت الدراسة أيضًا أن الطلاب الذين لديهم رغبة في المشاركة التطوعية هم الأكثر موافقة وتأثرًا بالمعوقات الأكاديمية.

15. دراسة (Haski-Leventhal et al. 2020): هدفت إلى مقارنة الفوائد والمنافع المخرجة للتطوع الطلابي بالتوقعات المسبقة لدى ثلاث أطراف رئيسية (الطلاب، الجامعات، والمنظمات غير الربحية NPOs)، وذلك بتطبيق نظرية العقد النفسي؛ لبناء نموذج يوضح الفوائد متعددة الأبعاد للتطوع الجامعي بالنسبة لهذه المجموعات الثلاث، ولتحقيق هذا الهدف استندت الدراسة إلى منهج بحث كيفي واسع النطاق تضمن إجراء أكثر من (60) مقابلة شخصية معمقة في ست جامعات أسترالية، وأظهرت نتائج الدراسة تحليلًا عميقًا لفوائد التطوع الطلابي والمفاجآت السارة (الفوائد التي فاقت التوقعات) والإحباطات (التوقعات التي لم تتحقق) لكل فئة من أصحاب المصلحة، وبيّنت النتائج أن التدريب الجيد، والإعداد المسبق، وإدارة التوقعات تساهم بشكل مباشر في بناء منافع ونتائج إيجابية مستدامة لجميع الأطراف، واختتمت الدراسة بتقديم مضامين عملية للجامعات والمنظمات غير الربحية، وتحديد اتجاهات مستقبلية للبحوث حول التطوع الطلابي.

16. دراسة (Jones et al. 2019).: هدفت إلى التعرف على ما إذا كان المتطوعون من طلبة الجامعات يمثلون "عبئًا" أم "شريانًا حيويًا" للقطاع التطوعي في المدن الجامعية، واستندت الدراسة إلى تطبيق منهج دراسة الحالة من خلال مسح ميداني شمل (55) قياديًا في المنظمات غير الربحية للتعرف على قدرات إدارة المتطوعين لديهم، وتقييم تجاربهم مع المتطوعين الطلاب (مع التركيز على مدى التوافق بين العرض والطلب)، بالإضافة إلى تقديم مقترحات للتطوير، وأظهرت النتائج أن الطلاب المتطوعين يشكلون نسبة كبيرة ومهمة من إجمالي المجتمع التطوعي في تلك المنظمات، ويمتلكون مهارات وحماسًا يضيف قيمة عالية للعمل، وفي المقابل كشفت النتائج عن وجود فجوة وعدم توافق بين الطلب على الطلاب المتطوعين والمعروض منهم، لا سيما فيما يتعلق بمدى توفر الأوقات المناسبة للتطوع. كما أظهرت أن الطلاب قد يتحولون إلى عبء إذا كانت المؤسسات تفتقر للقدرة الإدارية الكافية أو إذا كان الطلاب غير مستعدين للمهام الموكلة إليهم، واختتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات لتحسين تجربة التعلم الخدمي والتطوعي للطلبة والمؤسسات على حدٍّ سواء.

17. دراسة Barton et al. (2019): هدفت إلى التعرف إلى تصورات طلاب علم النفس حول فوائد العمل التطوعي وأثره في قابليتهم للتوظيف ورضاهم عن دراستهم الجامعية. واعتمدت المنهج النوعي، من خلال مجموعات تركيز شملت 11 طالبًا، ومقابلات فردية مع 6 خريجين من إحدى الجامعات البريطانية، وأظهرت النتائج أن الدوافع المهنية كانت أبرز أسباب البدء في التطوع، بينما ارتبط الاستمرار بالشعور بالمكافأة والتطور الشخصي. كما أسهم العمل التطوعي في تعزيز التعلم، وتنمية المهارات، وتحسين تصورات المشاركين حول فرص التوظيف والدراسات العليا.

18. دراسة (Serag, 2017): هدفت هذه الدراسة الكيفية إلى التعرف على الدوافع والمعوقات التي يواجهها طلاب مرحلة البكالوريوس أثناء التطوع في المنظمات الطلابية المختلفة، وتم تطبيق نماذج قوائم وظائف التطوع ومعوقات الترويح عن النفس في السياق المصري مع التركيز على إحدى الجامعات الخاصة غير الهادفة للربح، وأبرزت النتائج الدور المحوري للمؤسسات التعليمية في تشجيع وتطبيق الأنشطة التطوعية داخل الحرم الجامعي بين الطلاب. كما حددت الدراسة ثلاث مجموعات رئيسية للعوامل المحفزة لعمل الطلاب التطوعي في هذا السياق، وهي: الدوافع الاجتماعية، والتطوير الشخصي، والدوافع المهنية/المستقبل الوظيفي، وفي المقابل كشفت النتائج عن ثلاثة أنواع من المعوقات التي تواجه التطوع الطلابي، تمثلت في: المعوقات الهيكلية (التنظيمية)، والمعوقات النفسية الداخلية (الشخصية)، والمعوقات المتبادلة بين الأفراد، واختتمت الدراسة بتقديم توصيات متعلقة بالسياسات لزيادة وتشجيع التطوع الطلابي داخل الحرم الجامعي في مصر عبر مشاركة وزارة التعليم العالي، وإدارات الجامعات، ومؤسسات المجتمع المدني.

19. دراسة Kelly (2014): هدفت إلى استكشاف تجارب وآراء طلاب السنة النهائية بدوام كامل في مرحلة البكالوريوس الذين يشاركون في أنشطة تطوعية في أيرلندا، وقد تناول الدوافع التي تحفز الطلاب على التطوع، والمعوقات التي تحدّ من مشاركتهم، والفوائد التي يحصلون عليها من الانخراط في العمل التطوعي، وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة مع ستة مشاركين مناسبين، ثم تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، وأشارت النتائج إلى أن الدافع الرئيسي لتطوع الطلاب يتمثل في تطوير الفرص المهنية وزيادة قابليتهم للتوظيف، ومن الدوافع الأخرى التي حددتها الدراسة: إحداث تأثير إيجابي في المجتمع، والحصول على فرصة لتعلّم مهارات وصفات جديدة وتطويرها. وكان نقص الوقت هو العائق الرئيسي الذي يمنع الطلاب من المشاركة في العمل التطوعي، كما أشارت إلى وجود عوائق إضافية مثل: قلة الخبرة الناتجة عن صغر سن الطلاب، والقيود المالية، وتوصلت إلى وجود أوجه تشابه واختلاف بين تجارب طلاب السنة النهائية الجامعيين وغيرها من الفئات المتطوعة في المجتمع، وأكدت على أهمية أخذ وجهة نظر الطلاب وتجاربهم في العمل التطوعي بعين الاعتبار.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بموضوع العمل التطوعي لدى طلبة الجامعات والشباب، إلا أنها اختلفت في أهدافها ومجالات تركيزها؛ فبعض الدراسات تناولت واقع المشاركة في العمل التطوعي وثقافته ودوافعه، مثل دراسات الرجراجي (2025)، والعمري (2022)، وعثمان والمكاوي (2020)، وأبو العلا (2017)، في حين ركزت دراسات أخرى على المعوقات التي تحد من المشاركة في العمل التطوعي، مثل دراسات السلمي (2022)، والفضالة (2021)، والشويحات وآخرون (2019)، وبن عودة (2017)، إضافة إلى عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت دوافع التطوع ومعوقاته لدى طلبة الجامعات، مثل دراسة Demirbilek & Ozturk (2023)، ودراسة Serag (2017)، ودراسة Kelly (2014). كما تشابهت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها فئة طلبة الجامعات واعتمادها المنهج الوصفي والاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات، إلا أنها اختلفت من حيث البيئات الدراسية التي طبقت فيها، وطبيعة المتغيرات التي تناولتها، وأبعاد العمل التطوعي أو معوقاته محل الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة اتفاقًا نسبيًا على وجود معوقات متعددة تؤثر في مشاركة الطلبة في العمل التطوعي، تمثلت في المعوقات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، كما أكدت بعض الدراسات أهمية البيئة الجامعية والدعم المؤسسي في تعزيز المشاركة التطوعية، وأشارت أخرى إلى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية، مثل النوع والتخصص والمستوى الدراسي، في درجة المشاركة أو إدراك المعوقات.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد معوقات العمل التطوعي، وبناء الإطار النظري، وصياغة أداة الدراسة، وتفسير النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. كما تتميز عن الدراسات السابقة بتركيزها على طلبة جامعة الجوف، وبمحاولة الكشف عن المعوقات الشخصية والأكاديمية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجههم في العمل التطوعي، ودراسة الفروق المرتبطة بمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي.

منهج البحث:

لتحقيق أغراض البحث؛ استُخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليلها وتفسيرها بصورة تتجاوز مجرد الوصف، ويعتمد هذا المنهج على جمع البيانات الكمية والنوعية وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ويُستخدم بصورة رئيسة في الدراسات الميدانية والمسحية (المقبل، 2019).

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على جميع طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، والمسجلين خلال العام الدراسي (1444-1445هـ)، والبالغ عددهم (17173) طالبًا وطالبة موزعين على مختلف الكليات والتخصصات العلمية والصحية والتربوية والإنسانية بالجامعة.

عينة البحث: تم تطبيق أداة الدراسة إلكترونيًا على طلبة جامعة الجوف، وبلغ عدد الاستجابات المكتملة الصالحة للتحليل الإحصائي (558) طالبًا وطالبة من مختلف الكليات والتخصصات العلمية والأدبية بالجامعة.

آلية جمع البيانات وضمان جودتها:

تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا عبر عدد من القنوات الجامعية، مثل البريد الإلكتروني الجامعي، ومنصة البلاك بورد، ومجموعات التواصل الخاصة بالكليات. وقد صُممت الاستبانة إلكترونيًا بحيث تمنع تسجيل أكثر من استجابة للمستخدم الواحد من خلال تفعيل خاصية تسجيل الدخول، كما تم تفعيل خاصية الإجابة الإلزامية على جميع الفقرات؛ لضمان اكتمال البيانات وعدم وجود استجابات ناقصة أو مكررة، الأمر الذي أسهم في رفع جودة البيانات ودقتها.

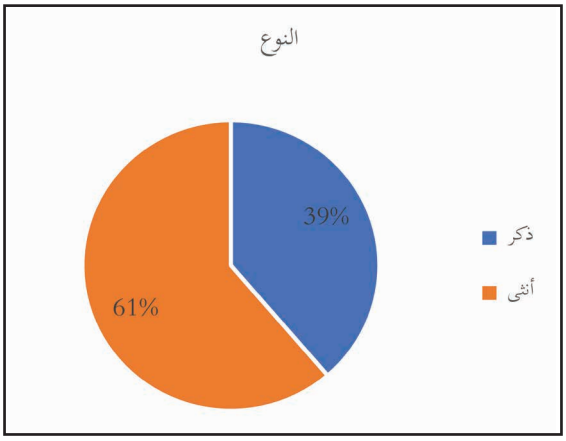
وصْف العينة البحثية:

أولا: وصف العينة البحثية وفقًا للنوع:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للنوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية:
ذكر	216	38.7%
أنثى	342	61.3%
الإجمالي	558	100%



الشكل (1): توزيع أفراد العينة وفقًا للنوع

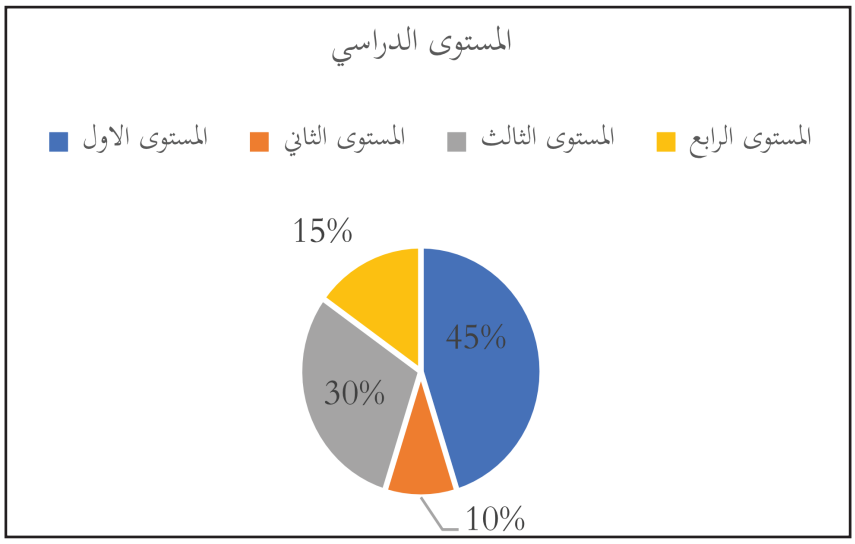
يتضح من الجدول (2) والشكل (1) أن النسبة الأعلى من أفراد العينة كانت من الطالبات؛ حيث بلغت نسبتهن (61.3%) من إجمالي عينة البحث، مقابل (38.7%) للطلاب. ويُعزى ذلك إلى أن الطالبات يشكلن نسبة مرتفعة من مجتمع طلبة جامعة الجوف مقارنة بالطلاب.

ثانيًا: توزيع العينة وفقًا للمستوى الدراسي:

جدول (3)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للمستوى الدراسي

المستوى	التكرار	النسبة المئوية:
المستوى الأول	252	45.2٪
المستوى الثاني	54	9.7٪
المستوى الثالث	168	30.1٪
المستوى الرابع	84	15.1٪
الإجمالي	558	100%



الشكل (2): توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للمستوى الدراسي

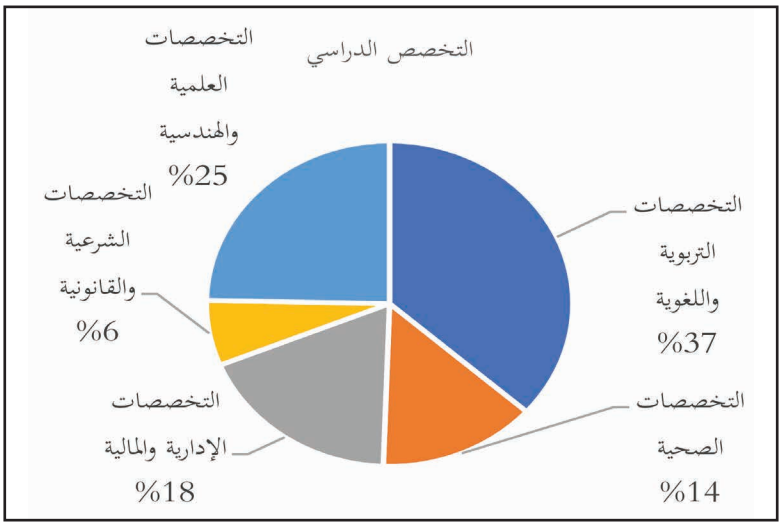
يتضح من الجدول (3) والشكل (2) أن أغلب أفراد العينة كانوا من طلبة المستوى الأول بنسبة (45.2%)، يليهم طلبة المستوى الثالث بنسبة (30.1%)، ثم طلبة المستوى الرابع بنسبة (15.1%)، في حين كانت أقل نسبة من طلبة المستوى الثاني بنسبة (9.7%).

ثالثًا: توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للتخصص الدراسي:

جدول (4)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للتخصص الدراسي

التخصص	التكرار	النسبة المئوية٪
التخصصات التربوية والإنسانية	204	36.6٪
التخصصات الصحية	78	14.0٪
التخصصات الإدارية والمالية	102	18.3٪
التخصصات الشرعية والقانونية	36	6.5٪
التخصصات العلمية والهندسية	138	24.7٪
الإجمالي	558	100%



الشكل (3): توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للتخصص الدراسي

يتضح من الجدول (4) والشكل (3) أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت من التخصصات التربوية والإنسانية بنسبة (36.6%)، تليها التخصصات العلمية والهندسية بنسبة (24.7%)، ثم التخصصات الإدارية والمالية بنسبة (18.3%)، فالتخصصات الصحية بنسبة (14.0%)، في حين جاءت التخصصات الشرعية والقانونية في المرتبة الأخيرة بنسبة (6.5%). ويعكس هذا التوزيع تنوعًا في التخصصات الأكاديمية، مما يدعم تمثيل وجهات نظر متنوعة حول معوقات العمل التطوعي لدى طلبة الجامعة.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي؛ صمم الباحث استبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات؛ بهدف التعرف على معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف، وقد أُعدت الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة: تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع العمل التطوعي

ومعوقاته، ولا سيما الدراسات التي استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وفي ضوء ذلك صُممت الاستبانة في صورتها الأولية من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور؛ لتغطية أهم جوانب معوقات العمل التطوعي.

2. عرض الاستبانة على المحكمين: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في علم الاجتماع؛ لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة فقراتها لأهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ملاحظاتهم حُذفت فقرتان، وأُجريت تعديلات لغوية على عدد من الفقرات، ليصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (38) فقرة موزعة على أربعة محاور، هي:

المحور الأول: المعوقات الشخصية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف، ويتكون من (10) فقرات.

المحور الثاني: المعوقات الأكاديمية والإدارية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف، ويتكون من (10) فقرات.

المحور الثالث: المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف، ويتكون من (10) فقرات.

المحور الرابع: المعوقات الاقتصادية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف، ويتكون من (8) فقرات.

3. طريقة قياس الاستجابات على فقرات الاستبانة: اعتمد الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي؛ لتحديد درجة وجود المعوقات في محاور الاستبانة، بحيث تقابل كل عبارة خمس استجابات تعكس درجة الموافقة عليها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5)

درجات القيمة الوزنية، ودرجات الإجابة عن العبارات باستخدام طريقة لكرت الخماسية

درجة الموافقة	الدرجة	نطاق المتوسط		الاستجابة
موافق بشدة	5	4,21	5	عالية جدًا
موافق	4	3,41	4,20	عالية
محايد	3	2,61	3,40	متوسطة
غير موافق	2	1,81	2,60	قليلة
غير موافق بشدة	1	1.00	1,80	قليلة جدًا

التأكد من الخواص السيكو مترية لأداة البحث:

أولاً: صدق الاستبانة:

أ- **الصدق الظاهري**: يُعرف الصدق الظاهري بصدق المحكمين، وقد أُعدت الصورة الأولية للاستبانة ثم عُرضت على ستة محكمين ومحكمات من المتخصصين في علم الاجتماع؛ للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباطها بالمحاور التي تنتمي إليها، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين نحو (85%) لجميع فقرات الأداة، وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاستبانة للاستخدام في الدراسة. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة محاور.

ب- **صدق البناء (الاتساق الداخلي)**: بعد التحقق من الصدق الظاهري للأداة، بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الجوف من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للأداة، وقد استُخدمت بيانات العينة الاستطلاعية لحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى الصدق الداخلي للاستبانة، وتم حساب معامل

الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وقد لوحظ أن جميع معاملات الارتباط في جميع المحاور كانت دالة عند مستوى (0.01)، مما يبين صدق عبارات المحور في قياس ما وُصفت لقياسه، وهذا يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحاور وجودة بنائها (أبو شقيق، 2015)، ويوضح الجدول (6) الآتي القيم الخاصة بمعاملات الاتساق على فقرات الاستبانة:

جدول (6)

معاملات بيرسون للاتساق الداخلي بين عبارات الأداة والمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	الاتساق الداخلي	رقم العبارة	الاتساق الداخلي	رقم العبارة	الاتساق الداخلي
1	.629**	14	.884**	27	.858**
2	.724**	15	.933**	28	.679**
3	.812**	16	.899**	29	.797**
4	.781**	17	.915**	30	.806**
5	.727**	18	.855**	31	.848**
6	.817**	19	.890**	32	.821**
7	.760**	20	.915**	33	.855**
8	.820**	21	.868**	34	.778**
9	.806**	22	.826**	35	.883**
10	.828**	23	.884**	36	.866**
11	.780**	24	.802**	37	.899**
12	.767**	25	.684**	38	.835**
13	.859**	26	.788**		

***الدلالة=0.01**

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة.

الاتساق الداخلي بين المحاور والأداة ككل

جدول (7)

درجة الاتساق بين المحور والأداة ككل

المحور	الاتساق الداخلي
المحور الأول	.804**
المحور الثاني	.910**
المحور الثالث	.952**
المحور الرابع	.872**

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الاتساق الداخلي بين كل محور والأداة ككل تراوحت بين (0.804) و(0.952)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يؤكد جودة بنائها وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة (Cho, 2016).

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

لقياس ثبات أداة البحث؛ استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية. ويوضح الجدول (8) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والأداة ككل:

جدول (8)

معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	الفا كرو نباخ
المحور الأول	10	0.919
المحور الثاني	10	0.945
المحور الثالث	10	0.937
المحور الرابع	8	0.944
الأداة ككل	38	0.976

يشير الجدول (8) إلى أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور تراوحت بين (0.919) و(0.945)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.976)، وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، مما يجعلها مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

تم تسجيل الردود الخاصة بالاستبانات وجدولتها بمساعدة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار (17.0)، وذلك بغرض التعرف على درجة معوقات العمل التطوعي التي تواجه طلبة الجامعة على الجوانب المختلفة، وقد تضمنت الأساليب الإحصائيات الآتي:

- متوسط الدرجات والانحراف المعياري والتكرارات،
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتِّساق الداخلي للأداة (صدق البناء).
- اختبار كروسكال –واليس ومان ويتني للتعرف على الفروق الدالة إحصائية بيت إجابات أفراد العينة والتي تُعزي لمتغيرات (النوع – المستوى الدراسي – التخصص الدراسي).

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

سيتم عرض نتائج البحث وفقًا للإجابة على الأسئلة البحثية كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول ونصه: ما المعوقات الشخصية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات على المحور الأول للاستبانة، والجدول (9) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (9)

قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة وفقًا للمحور الأول للاستبانة (المعوقات الشخصية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
7	لم تُوكل إلى أي مهام تطوعية مسبقًا	2.63	1.375	متوسطة	1
5	عدم توفر القدوة التي تحفزني للعمل التطوعي	2.54	1.309	قليلة	2
2	لم أعتد في المدرسة على ممارسة الأعمال التطوعية أو المشاركة فيها	2.54	1.259	قليلة	2
6	لا أشعر بالالتزام تجاه الأعمال التطوعية	2.31	1.174	قليلة	3
9	يحتاج العمل التطوعي لمهارات ليست متوفرة لدي	2.09	1.085	قليلة	4
1	لا أدرك تمامًا المقصود بالعمل التطوعي	1.99	1.132	قليلة	5
4	لا أقتنع أن المجتمع بحاجة لتلك الممارسات طالما هناك جهات مسؤولة	1.97	1.103	قليلة	6
10	لا أملك الثقة الكافية للمشاركة في الأعمال التطوعية	1.94	1.116	قليلة	7
8	لا أجد الرغبة في القيام بأي عمل تطوعي	1.94	.960	قليلة	7
3	أشعر بالحرج من ممارسة العمل التطوعي	1.73	.882	قليلة جدًا	8
	إجمال المحور	2.167	.874	قليلة	

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المعوقات الشخصية للعمل التطوعي بلغ (2.17)، وهو ما يشير إلى أن المعوقات الشخصية جاءت بدرجة قليلة من وجهة نظر أفراد العينة. كما أظهرت النتائج أن أعلى المعوقات الشخصية تمثلت في العبارة "لم تُوكل إليّ أي مهام تطوعية مسبقًا" بمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وجاءت بدرجة متوسطة، تلتها عبارتا "عدم توفر القدوة التي تحفزني للعمل التطوعي" و"لم أعتد في المدرسة على ممارسة الأعمال التطوعية أو المشاركة فيها" بمتوسط حسابي بلغ (2.54) لكل منهما، وهما بدرجة قليلة.

وتشير هذه النتائج إلى أن محدودية الخبرات التطوعية السابقة، وضعف التعرض المبكر للممارسات التطوعية، وقلة النماذج المحفزة تمثل أبرز المعوقات الشخصية التي قد تؤثر في مشاركة الطلبة في العمل التطوعي. كما تعكس أهمية التنشئة التربوية والاجتماعية في غرس قيم العمل التطوعي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه.

وفي المقابل، جاءت العبارة "أشعر بالحرج من ممارسة العمل التطوعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.73) وبدرجة تقدير قليلة جدًا، مما يشير إلى أن الشعور بالحرج لا يمثل عائقًا رئيسًا أمام مشاركة طلبة جامعة الجوف في العمل التطوعي، وأن المعوقات الشخصية الأكثر تأثيرًا ترتبط بالخبرة السابقة والقدوة والتنشئة أكثر من ارتباطها بالعوامل النفسية المرتبطة بالخجل أو الحرج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بن عودة (2017) التي أشارت إلى أن ضعف المعرفة والخبرة بالعمل التطوعي من أبرز المعوقات التي تواجه الشباب الجامعي، كما تتفق مع دراسة الشويحات وآخرون (2019) التي أكدت أهمية الوعي المجتمعي والثقافة الداعمة للعمل التطوعي في تعزيز مشاركة الشباب في الأعمال التطوعية. كذلك تتفق جزئيًا مع دراسة أحمد (2020) التي أوضحت أن بعض العوامل المرتبطة بالفرد والبيئة التعليمية تؤثر في المشاركة بالعمل التطوعي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية رأس المال الاجتماعي التي تؤكد أهمية العلاقات الاجتماعية والقدوة وشبكات التفاعل المجتمعي في تشجيع الأفراد على المشاركة في الأنشطة التطوعية؛ فكلما ضعفت هذه الشبكات أو غابت النماذج الإيجابية الداعمة للعمل التطوعي، انخفضت فرص المشاركة فيه. كما يمكن تفسيرها في ضوء النظرية الوظيفية التي ترى أن الأفراد يقبلون على العمل التطوعي عندما يدركون ما يحققه لهم من فوائد ومنافع شخصية واجتماعية، الأمر الذي يجعل التهيئة المبكرة والخبرة السابقة عاملين مهمين في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التطوعي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: ونصه ما المعوقات الأكاديمية والإدارية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثاني للاستبانة، والجدول (10) يوضح تلك النتائج:

جدول (10)

قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة وفقًا للمحور الثاني للاستبانة (المعوقات الأكاديمية والإدارية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
6	عدم وجود لوائح جامعية مخصصة للعمل التطوعي	3.15	1.279	متوسطة	1
5	لا توجد قاعدة معلومات عن أنشطة العمل التطوعي داخل الجامعة	3.12	1.303	متوسطة	2
2	مجال دراستي لا يترك لي وقتًا للقيام بمثل تلك الأعمال	3.09	1.268	متوسطة	3
3	عدم وجود جهة رسمية داخل الجامعة مسؤولة عن تنظيم العمل التطوعي	2.97	1.325	متوسطة	4
7	عدم وجود برامج تدريبية أو ورش عمل تنمي مهارات العمل التطوعي	2.94	1.286	متوسطة	5
4	الحاجة إلى زيادة دعم الجامعة للمشاريع التطوعية	2.83	1.216	متوسطة	6
9	مستوى التوجيه والتشجيع الذي تقدمه الجامعة للمشاركة في العمل التطوعي غير كافٍ	2.80	1.215	متوسطة	7
10	لا يوجد برامج تدريبية تقدمها الجامعة للمؤسسات التطوعية	2.77	1.194	متوسطة	8
8	لا تعقد أي مؤتمرات أو ندوات للتوعية بالعمل التطوعي	2.69	1.156	متوسطة	9
1	لا أجد أي تشجيع أو تعاون من قبل أعضاء هيئة التدريس	2.67	1.240	متوسطة	10
	إجمال المحور	2.90	1.086	متوسطة	

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المعوقات الأكاديمية والإدارية بلغ (2.90)، مما يشير إلى أن المعوقات الأكاديمية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.

كما أظهرت النتائج أن أعلى المعوقات تمثلت في عبارة "عدم وجود لوائح جامعية مخصصة للعمل التطوعي" بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، تلتها عبارة "لا توجد قاعدة معلومات عن أنشطة العمل التطوعي داخل الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، ثم عبارة "مجال دراستي لا يترك لي وقتًا للقيام بمثل تلك الأعمال" بمتوسط حسابي بلغ (3.09). وتشير هذه النتائج إلى أن بعض الطلبة يرون أن الجوانب التنظيمية والإجرائية المرتبطة بالعمل التطوعي، إلى جانب الالتزامات الأكاديمية ومتطلبات الدراسة، تمثل من أبرز التحديات التي قد تؤثر في مستوى مشاركتهم في الأنشطة التطوعية.

كما جاءت عبارة "عدم وجود جهة رسمية داخل الجامعة مسؤولة عن تنظيم العمل التطوعي" بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وعبارة "عدم وجود برامج تدريبية أو ورش عمل تنمي مهارات العمل التطوعي" بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، وهو ما قد يشير إلى أهمية تعزيز التعريف بالجهات والمبادرات التطوعية داخل الجامعة، وتوسيع البرامج التدريبية الموجهة للطلبة؛ بما يسهم في رفع مستوى المشاركة التطوعية وتنمية المهارات المرتبطة بها.

كذلك جاءت عبارة "الحاجة إلى زيادة دعم الجامعة للمشاريع التطوعية" بمتوسط حسابي بلغ (2.83)، تلتها عبارة "مستوى التوجيه والتشجيع الذي تقدمه الجامعة للمشاركة في العمل التطوعي غير كافٍ" بمتوسط حسابي بلغ (2.80)، مما يعكس وجود حاجة من وجهة نظر أفراد العينة إلى مزيد من الدعم والتعريف بالفرص التطوعية المتاحة، وتعزيز قنوات التواصل المتعلقة بالمبادرات والأنشطة التطوعية داخل الجامعة.

وفي المقابل، جاءت عبارة "لا أجد أي تشجيع أو تعاون من قبل أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، مما يدل على أنها كانت أقل المعوقات الأكاديمية والإدارية تأثيرًا من وجهة نظر أفراد العينة، رغم بقائها ضمن مستوى المعوقات المتوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة آل رفعة (2019) التي أشارت إلى أن المعوقات المرتبطة بالبيئة الجامعية والتنظيم الإداري تعد من أبرز العوامل المؤثرة في مشاركة الطلبة في العمل التطوعي، كما تتفق مع دراسة البكار وآخرين (2017) التي أكدت أن الجوانب التنظيمية والمؤسسية قد تحد من مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية رأس المال الاجتماعي التي تؤكد أهمية العلاقات التنظيمية والمؤسسية وشبكات التواصل الاجتماعي في تشجيع الأفراد على المشاركة في الأنشطة التطوعية؛ حيث تسهم قنوات التواصل والتعريف بالمبادرات والفرص المتاحة في تعزيز المشاركة المجتمعية. كما يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي التي ترى أن الأفراد يكونون أكثر استعدادًا للمشاركة في الأنشطة التطوعية عندما تتوافر لهم الفرص بصورة واضحة ومنظمة، وعندما يدركون المنافع الشخصية والاجتماعية المترتبة على مشاركتهم فيها.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال البحثي الثالث ونصه "ما المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال السابق؛ تم كذلك تم أيضًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات على المحور الثالث للاستبانة، والجدول (11) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (11)

قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة وفقًا للمحور الثالث للاستبانة (المعوقات الاجتماعية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
6	لا يوجد تعاون بين الطلبة بعضهم البعض	3.00	1.329	متوسطة	1
2	صعوبة التواصل مع المؤسسات المجتمعية الراغبة في استقطاب المتطوعين.	2.97	1.169	متوسطة	2
3	هناك مؤسسات لا تلقى التشجيع من المجتمع للعمل التطوعي بها	2.97	1.300	متوسطة	2
7	تفضل الجهات التطوعية ذاتها فئات أخرى غير طلاب الجامعة	2.87	1.120	متوسطة	3
10	ضعف التعريف بالمؤسسات والجهات التي تستقطب المتطوعين.	2.85	1.192	متوسطة	4
1	لا تتعاون المؤسسات المجتمعية مع الجامعة لتسهيل تلك الأعمال	2.82	1.245	متوسطة	5
4	استغلال بعض العاملين في المجال التطوعي لتحقيق مصالح شخصية	2.77	1.272	متوسطة	6
9	لا يوجد أي تعزيز من القيادات المجتمعية للمشاركة في تلك الأعمال	2.44	1.103	متوسطة	7
5	لا أجد أي دعم من أفراد أسرتي	2.22	1.182	متوسطة	8
8	بعض العادات الاجتماعية قد تحد من مشاركة بعض الطلبة في الأعمال التطوعية.	2.16	1.091	متوسطة	9
	إجمال المحور	2.71	.961	متوسطة	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المعوقات الاجتماعية بلغ (2.71)، بانحراف معياري قدره (0.961)، مما يشير إلى أن المعوقات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة. كما أظهرت النتائج أن أعلى المعوقات الاجتماعية تمثلت في العبارة "لا يوجد تعاون بين الطلبة بعضهم البعض" بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، تلتها عبارتا "صعوبة التواصل مع المؤسسات المجتمعية الراغبة في استقطاب المتطوعين" و**"هناك مؤسسات لا تلقى التشجيع من المجتمع للعمل التطوعي بها" بمتوسط

حسابي بلغ (2.97) لكل منهما. وتشير هذه النتائج إلى أن بعض الطلبة يرون أن محدودية التعاون بين الأقران، وضعف التواصل مع الجهات المجتمعية، وقلة الدعم المجتمعي لبعض المؤسسات التطوعية تمثل تحديات قد تؤثر في مستوى مشاركتهم في العمل التطوعي.

كما جاءت عبارة "تفضل الجهات التطوعية ذاتها فئات أخرى غير طلاب الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (2.87)، تلتها عبارة "ضعف التعريف بالمؤسسات والجهات التي تستقطب المتطوعين" بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، وهو ما قد يشير إلى وجود حاجة إلى تعزيز التعريف بالفرص التطوعية المتاحة للطلبة وتسهيل الوصول إلى الجهات المستفيدة من جهودهم التطوعية.

وفي المقابل، جاءت عبارة "بعض العادات الاجتماعية قد تحد من مشاركة بعض الطلبة في الأعمال التطوعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.16)، كما جاءت عبارة "لا أجد أي دعم من أفراد أسرتي" بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، مما يدل على أن العوامل الأسرية والعادات الاجتماعية كانت أقل المعوقات الاجتماعية تأثيرًا من وجهة نظر أفراد العينة مقارنة ببقية المعوقات الواردة في المحور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشويحات وآخرون (2019) التي أكدت أهمية الدعم المجتمعي والتوعية بالعمل التطوعي في تعزيز مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية، كما تتفق مع دراسة بن عودة (2017) التي أشارت إلى أن محدودية التواصل مع المؤسسات والجهات المعنية بالعمل التطوعي قد تمثل أحد المعوقات التي تحد من مشاركة الشباب الجامعي في الأنشطة التطوعية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية رأس المال الاجتماعي التي تؤكد أهمية شبكات العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الأفراد والمؤسسات في تعزيز المشاركة المجتمعية؛ فكلما توافرت قنوات التواصل والتعاون بين الطلبة والمؤسسات المجتمعية زادت فرص المشاركة في العمل التطوعي. كما يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي التي ترى أن الأفراد يكونون أكثر ميلًا للمشاركة عندما تتوافر لهم فرص واضحة للتفاعل والاستفادة المتبادلة مع المجتمع والمؤسسات المختلفة، الأمر الذي يجعل بناء الشراكات المجتمعية والتعريف بالفرص التطوعية من العوامل المهمة في تعزيز العمل التطوعي بين طلبة الجامعة.

رابعًا: الإجابة عن السؤال البحثي الرابع ونصه "ما المعوقات الاقتصادية للعمل التطوعي التي تواجه طلبة جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال السابق؛ تم كذلك تم أيضًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات على المحور الرابع للاستبانة، والجدول (12) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (12)

قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة وفقًا للمحور الرابع للاستبانة (المعوقات الاقتصادية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
4	لا ترصد الجامعة أي مكافآت للطلبة ممن يقومون بالعمل التطوعي	3.22	1.303	متوسطة	1
1	لا يوجد دعم مادي للقيام بالعمل التطوعي	2.98	1.288	متوسطة	2
5	صعوبة تحمل تكاليف التنقل إلى مواقع تنفيذ الأعمال التطوعية.	2.89	1.325	متوسطة	3
7	وجود رسوم عضوية في بعض المؤسسات التطوعية قد يحد من المشاركة فيها.	2.89	1.249	متوسطة	3
8	العمل التطوعي يكلفني أعباء مالية إضافية	2.88	1.261	متوسطة	4
6	ارتفاع رسوم الاشتراك في البرامج التدريبية التي تنمي مهارات العمل التطوعي	2.88	1.261	متوسطة	4
3	عدم توفير الجامعة دعمًا ماليًا كافيًا للطلبة للمشاركة في الأعمال التطوعية.	2.77	1.247	متوسطة	5
2	عدم كفاية الموارد المالية المخصصة لدعم الأنشطة التطوعية بالجامعة.	2.62	1.227	متوسطة	6
	إجمالي المحور	2.89	1.078	متوسطة	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المعوقات الاقتصادية بلغ (2.89)، بانحراف معياري قدره (1.078)، مما يشير إلى أن المعوقات الاقتصادية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.

كما أظهرت النتائج أن أعلى المعوقات الاقتصادية تمثلت في عبارة "عدم رصد حوافز أو مكافآت للطلبة المشاركين في الأعمال التطوعية" بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، تلتها عبارة "عدم توافر دعم مالي كافٍ للمشاركة في الأعمال التطوعية" بمتوسط حسابي بلغ (2.98). وتشير هذه النتائج إلى أن الجوانب المالية والحوافز المرتبطة بالمشاركة في العمل التطوعي تمثل عاملًا مؤثرًا في تشجيع الطلبة على الانخراط في الأنشطة التطوعية واستمرارهم فيها.

كما جاءت عبارتا "صعوبة تحمل تكاليف التنقل إلى مواقع تنفيذ الأعمال التطوعية" و"وجود رسوم عضوية في بعض المؤسسات التطوعية قد يحد من المشاركة فيها" بمتوسط حسابي بلغ (2.89) لكل منهما، مما يشير إلى أن بعض التكاليف المباشرة وغير المباشرة المرتبطة بالمشاركة في الأنشطة التطوعية قد تمثل عائقًا أمام بعض الطلبة. كذلك جاءت عبارتا "العمل التطوعي يكلفني أعباء مالية إضافية" و**"ارتفاع رسوم الاشتراك في البرامج التدريبية التي تنمي مهارات العمل التطوعي" بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وهو ما يؤكد أهمية مراعاة الجوانب الاقتصادية عند التخطيط للبرامج والمبادرات التطوعية الموجهة للطلبة.

وفيما يتعلق بعبارتي "عدم توفير الجامعة دعمًا ماليًا كافيًا للطلبة للمشاركة في الأعمال التطوعية" و"عدم كفاية الموارد المالية المخصصة لدعم الأنشطة التطوعية بالجامعة" فقد بلغ متوسطاهما الحسابيان (2.77) و(2.62) على التوالي، وجاءتا ضمن مستوى المعوقات المتوسطة. وقد تعكس هذه النتيجة تصورات أفراد العينة نحو مستوى الدعم المالي المرتبط بالأنشطة التطوعية، وما إذا كان يلبي احتياجاتهم ومتطلبات مشاركتهم في تلك الأنشطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بن عودة (2017) التي أكدت أن الأعباء المعيشية والتكاليف المرتبطة بالمشاركة في العمل التطوعي تعد من أبرز المعوقات التي تواجه الشباب الجامعي. كما تتفق مع دراسة السلمي (2022) التي أظهرت أن المعوقات الاقتصادية جاءت في المرتبة الأولى بين معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة الجامعة. كذلك تتفق مع دراسة Kelly 2014)) التي أشارت إلى أن القيود المالية تمثل أحد العوائق الرئيسة التي تحد من مشاركة الطلبة في الأنشطة التطوعية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي التي تفترض أن الأفراد يوازنون بين المنافع المتوقعة والتكاليف المرتبطة بالمشاركة في الأنشطة المختلفة؛ فكلما ارتفعت التكاليف المادية أو الزمنية المدركة، أو انخفضت الحوافز المتوقعة، تراجعت الرغبة في المشاركة. كما يمكن تفسيرها في ضوء النظرية الوظيفية التي ترى أن المشاركة في العمل التطوعي ترتبط بقدرة النشاط على تحقيق منافع وفوائد للفرد؛ ومن ثم فإن زيادة الأعباء المالية أو ارتفاع تكاليف المشاركة قد يضعف دافعية الطلبة نحو الانخراط في الأنشطة التطوعية.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال البحث الخامس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) **بين إجابات أفراد الدراسة من طلبة وطالبات جامعة الجوف تُعزى لمتغيرات (النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة، كما يأتي:

أولاً: النتائج وفقًا لمتغير النوع:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لمتغير النوع؛ تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney).

جدول (13)

نتائج اختبار مان ويتني للاختلاف في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع اختبار مان ويتني لقياس مدى تأثير النوع على الأبعاد الأربعة للاستبانة

البعد	النوع	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	الدلالة
المحور الأول	ذكر	216	342.67	23292.000	0.000
	أنثى	342	239.61		
المحور الثاني	ذكر	216	334.83	24984.000	0.000
	أنثى	342	244.55		
المحور الثالث	ذكر	216	331.92	25614.000	0.000
	أنثى	342	246.39		
المحور الرابع	ذكر	216	332.58	25470.000	0.000
	أنثى	342	245.97		

يتضح من نتائج اختبار مان–ويتني الواردة في جدول (13) أن قيم مستوى الدلالة لجميع المحاور بلغت (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير النوع.

كما تبين أن متوسطات الرتب لدى الذكور جاءت أعلى من متوسطات الرتب لدى الإناث في جميع محاور الدراسة، مما يدل على أن الذكور كانوا أكثر إدراكًا لوجود معوقات العمل التطوعي مقارنة بالإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفضالة (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير النوع، كما تتفق جزئيًا مع دراسة الشويحات وآخرون (2019) التي كشفت عن وجود فروق في بعض مجالات المعوقات الاجتماعية والثقافية تبعًا للجنس. بينما تختلف مع نتائج دراسة عثمان والمكاوي (2020) التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة العمل التطوعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي التي تفترض أن الأفراد يختلفون في تقديرهم للتكاليف والمكاسب المرتبطة بالمشاركة في العمل التطوعي، الأمر الذي قد ينعكس على درجة إدراكهم للمعوقات المرتبطة بهذه المشاركة.

ثانيًا: النتائج وفقًا لمتغير المستوى الدراسي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لمتغير المستوى الدراسي بين أفراد عينة البحث؛ تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis)، وذلك لملاءمته لمقارنة أكثر من فئتين مستقلتين.

جدول (14)

نتائج اختبار كروكسال واليس للاختلاف في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لقياس مدى تأثير المستوى الدراسي على الأبعاد الأربعة للاستبانة

البعد	المستوى	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كروكسال واليس	الدلالة
البعد الأول	الأول	252	251.07	3	38.911 38.911	0.000
	الثاني	54	205.17			
	الثالث	168	319.79			
	الرابع	84	332.00			
البعد الثاني	الأول	252	218.36	3	74.225	0.000
	الثاني	54	281.17			
	الثالث	168	349.89			
	الرابع	84	321.07			
البعد الثالث	الأول	252	233.79	3	39.118	0.000
	الثاني	54	297.83			
	الثالث	168	328.57			
	الرابع	84	306.71			
البعد الرابع	الأول	252	241.36	3	27.374	0.000
	الثاني	54	318.17			
	الثالث	168	317.64			
	الرابع	84	292.79			

تشير نتائج اختبار كروسكال-واليس الواردة في جدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد العينة تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي في جميع محاور الدراسة؛ حيث بلغت قيم الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05).

وقد سجل طلبة المستوى الثالث أعلى متوسطات الرتب في محور المعوقات الأكاديمية والإدارية (349.89)، ومحور المعوقات الاجتماعية (328.57)، ومحور المعوقات الاقتصادية (317.64)، في حين سجل طلبة المستوى الرابع أعلى متوسط رتبة في محور المعوقات الشخصية (332.00).

وتدل هذه النتائج على وجود اختلاف في مستوى إدراك معوقات العمل التطوعي باختلاف المستوى الدراسي؛ حيث تبدو المعوقات أكثر وضوحًا لدى بعض المستويات مقارنة بغيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشلاقي (2020) حول تأثير بعض الخصائص الديموغرافية في المشاركة التطوعية، كما تتفق مع دراسة العمري (2022) التي تناولت أثر بعض المتغيرات الأكاديمية في إدراك العمل التطوعي والمشاركة فيه.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية رأس المال الاجتماعي التي تفترض أن تزايد التفاعل الاجتماعي والخبرات الجامعية يسهم في زيادة وعي الطلبة ببيئة العمل التطوعي وما يرتبط بها من فرص وتحديات. كما تفسرها النظرية الوظيفية التي تؤكد أن الخبرات المتراكمة للفرد خلال مسيرته التعليمية تؤثر في إدراكه للأدوار الاجتماعية والمعوقات المرتبطة بها.

ثالثًا: نتائج البحث وفقًا لمتغير التخصص الدراسي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لمتغير التخصص الدراسي بين أفراد عينة البحث حول معوقات العمل التطوعي؛ تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis)، والجدول (15) الآتي يوضح نتائج الاختبار.

جدول (15)

نتائج اختبار كروكسال واليس للاختلاف في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص الدراسي لقياس مدى تأثير التخصص الدراسي على الأبعاد الأربعة للاستبانة

البعد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كروكسال واليس	الدلالة
البعد الأول	التخصصات التربوية والإنسانية	204	327.24	4	41.805	0.000
	التخصصات الصحية	78	218.58			
	التخصصات الإدارية والمالية	102	298.74			
	التخصصات الشرعية والقانونية	36	255.50			
	التخصصات العلمية والهندسية	138	235.41			
البعد الثاني	التخصصات التربوية والإنسانية	204	299.53	4	15.066	0.005
	التخصصات الصحية	78	292.88			
	التخصصات الإدارية والمالية	102	288.50			
	التخصصات الشرعية والقانونية	36	285.50			
	التخصصات العلمية والهندسية	138	234.11			
البعد الثالث	التخصصات التربوية والإنسانية	204	332.18	4	53.339	0.000
	التخصصات الصحية	78	266.35			
	التخصصات الإدارية والمالية	102	284.09			
	التخصصات الشرعية والقانونية	36	287.50			
	التخصصات العلمية والهندسية	138	203.59			
البعد الرابع	التخصصات التربوية والإنسانية	204	314.44	4	19.653	0.001
	التخصصات الصحية	78	271.65			
	التخصصات الإدارية والمالية	102	280.56			
	التخصصات الشرعية والقانونية	36	246.50			
	التخصصات العلمية والهندسية	138	240.11			

أظهرت نتائج اختبار كروسكال-واليس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تخصصات الطلبة في جميع أبعاد الدراسة؛ حيث بلغت قيم الدلالة للمحاور الأربعة (0.000، 0.005، 0.000، 0.001)، وهي جميعها أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

كما تبين أن طلبة التخصصات التربوية والإنسانية سجلوا أعلى متوسطات الرتب في جميع محاور الدراسة؛ حيث بلغ متوسط الرتب في محور المعوقات الاجتماعية (332.18)، وفي محور المعوقات الشخصية (327.24)، وفي محور المعوقات الاقتصادية (314.44)، وفي محور المعوقات الأكاديمية والإدارية (299.53). وتشير هذه النتائج إلى ارتفاع مستوى إدراك أفراد هذه التخصصات

للمعوقات المرتبطة بالعمل التطوعي مقارنة ببقية التخصصات.

وفي المقابل، سجل طلبة التخصصات العلمية والهندسية أدنى متوسطات الرتب في ثلاثة محاور هي: المعوقات الأكاديمية والإدارية (234.11)، والمعوقات الاجتماعية (203.59)، والمعوقات الاقتصادية (240.11)، مما يشير إلى اختلاف مستوى إدراك المعوقات المرتبطة بالعمل التطوعي تبعًا لاختلاف التخصص الدراسي.

كما أظهرت النتائج أن طلبة التخصصات الصحية سجلوا أدنى متوسط رتبة في محور المعوقات الشخصية (218.58)، وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى إدراكهم للمعوقات الشخصية مقارنة ببقية التخصصات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشلاقي (2020) التي أشارت إلى تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية والتعليمية في المشاركة التطوعية، كما تتفق مع دراسة العمري (2022) التي تناولت الاختلافات المرتبطة بخصائص الطلبة ومستوى مشاركتهم في العمل التطوعي. كذلك تتفق بصورة جزئية مع دراسة الرجراجي (2025) التي أكدت أهمية البيئة الجامعية والتخصص الدراسي في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية رأس المال الاجتماعي التي تؤكد أن طبيعة العلاقات الاجتماعية وشبكات التفاعل التي يكتسبها الطالب خلال دراسته قد تؤثر في مستوى إدراكه للفرص والمعوقات المرتبطة بالعمل التطوعي. كما يمكن تفسيرها في ضوء النظرية الوظيفية التي ترى أن اختلاف الخبرات والاهتمامات والأدوار المرتبطة بالتخصصات الأكاديمية المختلفة يؤدي إلى تباين إدراك الأفراد للعمل التطوعي ومعوقاته، تبعًا للوظائف والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال المشاركة التطوعية.

الاستنتاجات:

- جاءت معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الجوف بدرجة متوسطة بوجه عام.
- جاءت المعوقات الأكاديمية والإدارية في المرتبة الأولى بين معوقات العمل التطوعي، تلتها المعوقات الاقتصادية، ثم المعوقات الاجتماعية، وأخيرًا المعوقات الشخصية.
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الذكور في جميع محاور الدراسة.
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؛ حيث سجل طلبة المستوى الثالث أعلى متوسطات الرتب في المعوقات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية، في حين سجل طلبة المستوى الرابع أعلى متوسط رتبة في المعوقات الشخصية.
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات التربوية والإنسانية في جميع محاور الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- تطوير لوائح وإجراءات تنظيم العمل التطوعي داخل الجامعة بما يسهم في وضوح الأدوار والمسؤوليات المرتبطة بالمشاركة التطوعية.
- إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تتضمن الفرص التطوعية، والمؤسسات المستفيدة وآليات التسجيل والمشاركة.
- التوسع في البرامج التدريبية وورش العمل التي تسهم في تنمية مهارات طلبة الجامعة في مجال العمل التطوعي.
- تعزيز قنوات التواصل بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية؛ لتوفير فرص تطوعية مناسبة للطلبة.

- توفير حوافز مادية ومعنوية للطلبة المشاركين في الأعمال التطوعية، بما يسهم في زيادة الدافعية نحو المشاركة.
- دعم المبادرات والمشروعات التطوعية التي تستهدف طلبة الجامعة، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذها.
- تضمين الأنشطة التعريفية والتوعوية بالعمل التطوعي ضمن البرامج الموجهة للطلبة المستجدين؛ لتعزيز الوعي بأهمية العمل التطوعي وطرق المشاركة فيه.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول معوقات العمل التطوعي لدى طلبة الجامعات من زوايا أخرى أو في جامعات سعودية مختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو العلا، تركي بن حسن عبدالله. (2017). إسهامات طلاب الجامعة في دعم المبادرات التطوعية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، *10* (1)، 201-272.

أبو شقيق، محمد أحمد. (2015). *موسوعة المقاييس في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية والإدارية*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

أحمد، هدى عبد الرحمن. (2020). واقع مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي: دراسة ميدانية على طالبات جامعة العلوم والتقنية في الفجيرة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17* (1)، 111-147.

آل رفعة، محمد بن عبد الله. (2019). معوقات تعزيز المشاركات في العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات السعودية (حالة جامعة المجمعة). *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *14* (2)، 173-191.

برزان، جاسم عبد الله. (2017). *العمل التطوعي*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ودار الجنادرية للنشر والتوزيع.

البشري، سعد بن سعيد. (2019). اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، *61*(1)، 15-38. http://search.mandumah.com/Record/98871

البقمي، نورة عبد الله، والبرديسي، محمد السيد. (2021). معوقات مشاركة الطالبة الجامعية في العمل التطوعي: دراسة ميدانية مطبقة على طالبات جامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية*، *37*(4)، 1-33.

بن عودة، نصر الدين. (2017). المعوقات التي تعترض مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (10)، 155-174.

التوم، مشاعل بنت عبد الله بن محمد. (2021). معوقات العمل التطوعي من وجهة نظر أعضاء الفرق التطوعية: دراسة ميدانية على أعضاء الفرق التطوعية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *59*(1)، 12-80. http://search.mandumah.com/Record/1130485

التويجري، هند سعد. (2019). *التطوع: ثقافته وتنظيمه*. دار العبيكان.

الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله. (1990). *المستدرك على الصحيحين* (تحقيق مصطفى عبد القادر عطا). دار الكتب العلمية. (العمل الأصلي نُشر 405 هـ / 1014 م).

الحربي، خالد بن سعد. (2024). معوقات مشاركة طلاب جامعة طيبة في العمل التطوعي من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(2)، 45-67.

حريري، هدى. (2017). واقع العمل التطوعي في مجال البحث العلمي عبر شبكات التواصل الاجتماعي لطالبات كلية التربية بجامعة جدة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *2*(173)، 1-55.

الخطيب، أحمد عبد القادر. (2010). *العمل التطوعي الجماعي*. الشركة العربية المتحدة للتسويق.

الدغيري، عبد الله بن عبد العزيز. (2021). دور العمل التطوعي في تعزيز القيم الإيجابية لدى الفتيات. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، *12* (3)، 71-84. http://search.mandumah.com/Record/1327506

الرجراجي، خلود عبدالله. (2025). دراسة تقويمية لواقع ثقافة العمل التطوعي بجامعة طيبة من وجهة نظر طلابها. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، *36*(144)، 70-130.

الرشيدي، فهد بن مطلق. (2025). معوقات العمل التطوعي لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12*(1)، 33-55.

السعدي، محمد، والوبر، جواد. (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17*(1)، 111-147.

السلمي، عبد الله بن سعد. (2022). دراسة معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب الكليات الإنسانية جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *6*(12)، 65-87.

الشلاقي، تركي بن ليلي. (2020). أهمية دوافع المشاركة المجتمعية لدى الشباب: دراسة تطبيقية – الأندية التطوعية نموذجًا. *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، *9*(23)، 533-570.

الشويحات، محمد، وآخرون. (2019). درجة حدة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تواجه العمل التطوعي في المجتمعات العربية. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *46*(1)، 1-21.

صالح، عبد الله فهد، وعبد ربه، محمد محمود. (2020). العمل التطوعي في المجتمع العماني في فترة ما قبل النهضة: دراسة مطبقة على عينة من كبار السن. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، *11*(1)، 1-27. https://doi.org/10.21608/aial.2020.120520

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1983). *المعجم الكبير* (تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي). (ط.2). مكتبة ابن تيمية.

العزام، محمد فهد. (2020). اتجاهات شابات السعودية للمشاركة في برامج العمل التطوعي واقتراحها في ظل وجود المعوقات الاجتماعية والثقافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(43)، 102-117.

العمري، فاضل. (2022). درجة مساهمة طلبة جامعتي الجوف وحائل في مجال العمل التطوعي: دراسة وصفية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *36*(4)، 707-734.

الفريخ، أحمد فؤاد. (2022). تصور مقترح لمواجهة المعوقات التي تواجه الأخصائيات الاجتماعيات عند متابعة الأسر الحاضنة للأيتام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، *29*(1)، 15-58. https://doi.org/10.21608/jfss.2022.254860

الفضالة، خالد محمد. (2021). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، *37*(4)، 1-33. http://search.mandumah.com/Record/1157458

الكليب، أحمد بن عبد الله. (2023). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *17*(1)، 214-265. https://doi.org/10.21608/jfust.2023.28618

محمد، دعاء عبدالحميد عبدالسميع. (2017). واقع المشاركة المجتمعية لطالبات جامعة الدمام في مجالات العمل التطوعي. مجلة الخدمة الاجتماعية، *58*(4)، 306-330. http://search.mandumah.com/Record/892146

المدني، محمد مبارك. (2021). دور المسجد في تنمية قيم التعاون والعمل التطوعي في المجتمع. مركز أبو الكلام آزاد للتوعية الإسلامية.

المقبل، زيد. (2019). تعلم إعداد الأبحاث والدراسات العلمية. دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

المليجي، إبراهيم. (2004). تنظيم المجتمع: مداخل نظرية ورؤية واقعية. دار المعرفة الجامعية.

المهدي، سحر عبد الرحمن محمد. (2012). *دور قنوات الاتصال الدينية المتخصصة في تفعيل العمل التطوعي وأنشطة التنمية البشرية في المجتمع المصري: دراسة مسحية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة عين شمس.

ناجي، أحمد عبد الله. (2018). العمل الاجتماعي التطوعي: الأدوار والمسؤوليات في ظل النظام العالمي الجديد. المكتب الجامعي الحديث.

نصر، هدى حسن حسن. (2024). التحول الرقمي وبناء القدرات لدى الشباب المصري. *مجلة البحث العلمي في الآداب، 25*(6)، 1-55.

هاشم، دعاء محمد، وفرغلي، أحمد صابر، وعبد المعطي، أحمد حسن. (2020). دور الجامعة في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها. *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2*(4)، 42-61. http://search.mandumah.com/Record/1099689

الهجرسي، أحمد محمد. (2022). ترسيخ ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 41*(196)، 305-390.

الهلالات، خالد إبراهيم. (2018). معوقات العمل التطوعي في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 11*(1)، 1-21. http://search.mandumah.com/Record/886462

الهيئة العامة للإحصاء. (2025). مسح العمل التطوعي لعام 2025. الهيئة العامة للإحصاء.

Arabic References

Abū al-ʻUlā, Turkī ibn Ḥasan Allāh. (2017). Isʹhāmāt ṭullāb al-Jāmiʻah fī Daʻm al-Mubādarāt al-taṭawwuʻīyah. Majallat Jāmiʻat Umm al-Qurá lil-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 10 (1), 201-272.

Abū shaqīq, Muḥammad Aḥmad. (2015). Mawsūʻat al-maqāyīs fī al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah wa-al-tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-idārīyah. Dār Ghaydāʼ lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Aḥmad, Hudá ʻAbd al-Raḥmān. (2020). wāqiʻ Mushārakat ṭālibāt al-Jāmiʻah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī : dirāsah maydānīyah ʻalá ṭālibāt Jāmiʻat al-ʻUlūm wa-al-Tiqnīyah fī al-Fujayrah. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 17 (1), 111-147.

Āl Rifʻat, Muḥammad ibn ʻAbd Allāh. (2019). Muʻawwiqāt taʻzīz al-Mushārakāt fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭullāb al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah (ḥālat Jāmiʻat al-Majmaʻah). Majallat Jāmiʻat Ṭaybah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 14 (2), 173-191.

Brzān, Jāsim ʻAbd Allāh. (2017). al-ʻamal al-taṭawwuʻī. Dār Yāfā al-ʻIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ, wa-Dār al-Janādirīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

al-Bishrī, Saʻd ibn Saʻīd. (2019). Ittijāhāt al-Shabāb al-Saʻūdī Naḥwa al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī ḍawʼ ruʼyah al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah 2030. Majallat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, 61 (1), 15-38. http : / / search. mandumah. com / Record / 98871

al-Baqmī, Nūrah ʻAbd Allāh, wālbrdysy, Muḥammad al-Sayyid. (2021). Muʻawwiqāt Mushārakat al-ṭālibah al-Jāmiʻīyah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī : dirāsah maydānīyah muṭabbaqah ʻalá ṭālibāt Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 37 (4), 1-33.

Ibn ʻAwdah, Naṣr al-Dīn. (2017). al-muʻawwiqāt allatī tʻtrḍ Mushārakat al-Shabāb al-Jāmiʻī fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī. Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah, (10), 155-174.

al-Tūm, Mashāʻil bint ʻAbd Allāh ibn Muḥammad. (2021). Muʻawwiqāt al-ʻamal al-taṭawwuʻī min wijhat naẓar aʻḍāʼ al-firaq al-taṭawwuʻīyah : dirāsah maydānīyah ʻalá aʻḍāʼ al-firaq al-taṭawwuʻīyah fī Madīnat al-Riyāḍ. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 59 (1), 12-80. http : / / search. mandumah. com / Record / 1130485

al-Tuwayjirī, Hind Saʻd. (2019). al-taṭawwuʻ : thaqāfatuh wa-tanẓīmahu. Dār al-ʻUbaykān.

al-Ḥākim al-Nīsābūrī, Abū ʻAbd Allāh Muḥammad ibn ʻAbd Allāh. (1990). al-Mustadrak ʻalá al-ṣaḥīḥayn (taḥqīq Muṣṭafá ʻAbd al-Qādir ʻAṭā ; al-Ṭabʻah 1, J. 4). Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah. (al-ʻamal al-aṣlī nushr 405 H / 1014 M).

al-Ḥarbī, Khālid ibn Saʻd. (2024). Muʻawwiqāt Mushārakat ṭullāb Jāmiʻat Ṭaybah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī min wijhat naẓarihim. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 8 (2), 45-67.

Ḥarīrī, Hudá. (2017). wāqiʻ al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī majāl al-Baḥth al-ʻIlmī ʻabra Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʻī lṭālbāt Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat Jiddah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʻat al-Azhar, 2 (173), 1-55.

al-Khaṭīb, Aḥmad ʻAbd al-Qādir. (2010). al-ʻamal al-taṭawwuʻī al-jamāʻī. al-Sharikah al-ʻArabīyah al-Muttaḥidah lil-Taswīq.

Aldghyry, ʻAbd Allāh ibn ʻAbd al-ʻAzīz. (2021). Dawr al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī taʻzīz al-Qayyim al-Ījābīyah ladá al-Fatayāt. Majallat al-Ādāb wa-al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 12 (3), 71-84. http : / / search. mandumah. com / Record / 1327506

al-Rajrājī, Khulūd Allāh. (2025). dirāsah taqwīmīyah li-wāqiʻ Thaqāfat al-ʻamal al-taṭawwuʻī bi-Jāmiʻat Ṭaybah min wijhat naẓar ṭlābhā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah-Jāmiʻat Banhā, 36 (144), 70-130.

al-Rashīdī, Fahd ibn Muṭlaq. (2025). Muʻawwiqāt al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭalabat Jāmiʻat Ḥāʼil min wijhat naẓarihim. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 12 (1), 33-55. al-Saʻdī, Muḥammad, wālwbr, Jawād. (2020). Dawr al-Madrasah fī taʻzīz Thaqāfat al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭalabat al-Taʻlīm al-ʻāmm bi-Amānat al-ʻĀṣimah Ṣanʻāʼ. Majallat Jāmiʻat al-Shāriqah lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 17 (1), 111-147.

al-Sulamī, ʻAbd Allāh ibn Saʻd. (2022). dirāsah Muʻawwiqāt al-mushārakah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭullāb al-Kullīyāt al-Insānīyah Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 6 (12), 65-87.

Alshlāqy, Turkī ibn Laylá. (2020). Ahammīyat Dawāfiʻ al-mushārakah al-mujtamaʻīyah ladá al-Shabāb : dirāsah

taṭbīqīyah-al-andiyah al-taṭawwuʻīyah namūdhajan. Majallat Jāmiʻat Ṭaybah lil-Ādāb wa-al-ʻUlūm al-Insānīyah, 9 (23), 533-570.

Alshwyḥāt, Muḥammad, wa-ākharūn. (2019). darajat ḥiddat al-muʻawwiqāt al-ijtimāʻīyah wa-al-thaqāfīyah allatī tuwājihu al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī al-mujtamaʻāt al-ʻArabīyah. Dirāsāt : al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 46 (1), 1-21.

Ṣāliḥ, ʻAbd Allāh Fahd, wa-ʻAbd Rabbih, Muḥammad Maḥmūd. (2020). al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī al-mujtamaʻ al-ʻUmānī fī fatrat mā qabla al-Nahḍah : dirāsah muṭabbaqah ʻalá ʻayyinah min kibār al-Sinn. al-Majallah al-ʻIlmīyah lil-Khidmah al-ijtimāʻīyah, 11 (1), 1-27. https : / / doi. org / 10. 21608 / aial. 2020. 120520

al-Ṭabarānī, Abū al-Qāsim Sulaymān ibn Aḥmad. (1983). al-Muʻjam al-kabīr (taḥqīq Ḥamdī ibn ʻAbd al-Majīd al-Salafī ; al-Ṭabʻah 2, J. 12). Maktabat Ibn Taymīyah. (al-ʻamal al-aṣlī nushr 360 H / 971 M).

al-ʻAzzām, Muḥammad Fahd. (2020). Ittijāhāt shābāt al-Saʻūdīyah lil-mushārakah fī Barāmij al-ʻamal al-taṭawwuʻī wāqtrāḥhā fī ẓill wujūd al-muʻawwiqāt al-ijtimāʻīyah wa-al-thaqāfīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4 (43), 102-117.

al-ʻUmarī, Fāḍil. (2022). darajat musāhamah ṭalabat Jāmiʻatay al-Jawf wḥā'l fī majāl al-ʻamal al-taṭawwuʻī : dirāsah waṣfīyah. Majallat Jāmiʻat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʻUlūm al-Insānīyah), 36 (4), 707-734.

Alfrykh, Aḥmad Fu'ād. (2022). Taṣawwur muqtaraḥ li-muwājahat al-muʻawwiqāt allatī tuwājihu al'khṣā'yāt al-ijtimāʻīyāt ʻinda mutābaʻat al-usar alḥāḍnh lil-Aytām bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat Kullīyat al-khidmah al-ijtimāʻīyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-ijtimāʻīyah, 29 (1), 15-58. https : / / doi. org / 10. 21608 / jfss. 2022. 254860

al-Faḍālah, Khālid Muḥammad. (2021). Muʻawwiqāt al-mushārakah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 37 (4), 1-33. http : / / search. mandumah. com / Record / 1157458

al-Kulayb, Aḥmad ibn ʻAbd Allāh. (2023). Muʻawwiqāt al-mushārakah fī al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-madāris al-ḥukūmīyah min wijhat naẓar almʻlmāt. Majallat Jāmiʻat al-Fayyūm lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 17 (1), 214-265. https : / / doi. org / 10. 21608 / jfust. 2023. 28618

Muḥammad, Duʻā' ʻAbd-al-Ḥamīd ʻbdālsmyʻ. (2017). wāqiʻ al-mushārakah al-mujtamaʻīyah lṭālbāt Jāmiʻat al-Dammām fī majālāt al-ʻamal al-taṭawwuʻī. Majallat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, 58 (4), 306-330. http : / / search. mandumah. com / Record / 892146

al-Madanī, Muḥammad Mubārak. (2021). Dawr al-Masjid fī Tanmiyat Qayyim al-Taʻāwun wa-al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī al-mujtamaʻ. Markaz Abū al-kalām Āzād lil-Tawʻiyah al-Islāmīyah.

al-Muqbil, Zayd. (2019). taʻallum iʻdād al-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-ʻIlmīyah. Dār al-Kitāb al-Thaqāfī lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Diʻāyah wa-al-Iʻlān.

al-Malījī, Ibrāhīm. (2004). tanẓīm al-mujtamaʻ : madākhil Naẓarīyat wa-ru'yah wāqiʻīyah. Dār al-Maʻrifah al-Jāmiʻīyah.

al-Mahdī, Saḥar ʻAbd al-Raḥmān Muḥammad. (2012). Dawr Qanawāt al-ittiṣāl al-dīnīyah al-mutakhaṣṣiṣah fī Tafʻīl al-ʻamal al-taṭawwuʻī wa-anshiṭat al-tanmiyah al-basharīyah fī al-mujtamaʻ al-Miṣrī : dirāsah masḥīyah [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʻat ʻAyn Shams.

Nājī, Aḥmad ʻAbd Allāh. (2018). al-ʻamal al-ijtimāʻī al-taṭawwuʻī : al-adwār wālms'wlyāt fī ẓill al-niẓām al-ʻĀlamī al-jadīd. al-Maktab al-Jāmiʻī al-ḥadīth.

Naṣr, Hudá Ḥasan Ḥasan. (2024). al-taḥawwul al-raqmī wa-binā' al-qudrāt ladá al-Shabāb al-Miṣrī. Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Ādāb, 25 (6), 1-55.

Hāshim, Duʻā' Muḥammad, wfrghly, Aḥmad Ṣābir, wa-ʻAbd al-Muʻṭī, Aḥmad Ḥasan. (2020). Dawr al-Jāmiʻah fī tadʻīm Thaqāfat al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭlābhā. al-Majallah al-Tarbawīyah li-taʻlīm al-kibār, 2 (4), 42-61. http : / / search. mandumah. com / Record / 1099689

al-Hajrasī, Aḥmad Muḥammad. (2022). tarsīkh Thaqāfat al-ʻamal al-taṭawwuʻī ladá ṭullāb Jāmiʻat al-Manṣūrah fī ḍaw' baʻḍ al-khibrāt al-ʻĀlamīyah al-muʻāṣirah. al-Tarbiyah (al-Azhar) : Majallat ʻilmīyah Maḥkamat lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 41 (196), 305-390.

Alhlālāt, Khālid Ibrāhīm. (2018). Muʻawwiqāt al-ʻamal al-taṭawwuʻī fī al-Urdun. al-Majallah al-Urdunīyah lil-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 11 (1), 1-21. http : / / search. mandumah. com / Record / 886462

al-Hay'ah al-ʻĀmmah lil-Iḥṣā'. (2025). Masḥ al-ʻamal al-taṭawwuʻī li-ʻām 2025. al-Hay'ah al-ʻĀmmah lil-Iḥṣā'.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alsolami, A. A. (2022). Obstacles to participating in volunteer work among students of humanitarian faculties. *Arab Journal for Sciences and Research Publishing, 6*(12), 1-18. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R100422

Barton, E., Bates, E. A., & O'Donovan, R. (2019). 'That extra sparkle': Students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 453-466.

Cho, E. (2016). Making reliability reliable: A systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods, 19*(4), 651-682.

Conn, Z., Fernandez, S., O'Boyle, A., & Brewis, G. (2014). *Students, volunteering and social action in the UK: History and policies*. The Institute for Public Policy Research (IPPR).

Demirbilek, O., & Ozturk, S. (2023). Understanding university students who do not want to volunteer in disasters: A qualitative study from Turkiye. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 96*, Article 103994.

Gazley, B., Littlepage, L., & Bennett, T. A. (2012). What about the host agency? Nonprofit perspectives on community-based student learning and volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 41*(6), 1029-1050.

Güntert, S. T., et al. (2022). *Volunteer work: Its functions and benefits*. Journal of Social Psychology, 45(2), 1-15.

Halilou, N. (2025). Volunteer work: Its obstacles and factors for its success. *Journal of Social Studies and Research, 12*(4), 538-554.

Haski-Leventhal, D., Paull, M., & Alony, I. (2020). The multidimensional benefits of university student volunteering: Psychological contract, expectations, and outcomes. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 49*(1), 113-133. https://doi.org/10.1177/0899764019863108

Islary, J., & Phunghsok, Y. (2015). Volunteering by students in higher education: An inter-cultural and participatory development experience from Northeast India. *The Journal of Development Practice, (2)*, 151-178.

Jing, L., Wu, S., Yu, S., & Zhao, S. (2022). Research on the influence of voluntary service activities participation on university students' mental health and social development. *Journal of Healthcare Engineering, 2022*, Article 6024045. https://doi.org/10.1155/2022/6024045

Jones, J., Giles, E., & Carroll, E. (2019). Student volunteers in a college town: Burden or lifeblood for the voluntary sector? *Active Learning in Higher Education, 9*(1), 1-20.

Kelly, J. (2014). *The motivations and obstacles of final year undergraduate students volunteering in Ireland* [Unpublished master's thesis]. Dublin Institute of Technology.

Mustafa, S. M. S., Wahab, R. A., Radzi, F. A. M., & Hamzah, K. H. J. K. (2020). Participation in and benefits of volunteering activities among university students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10* (14), 31-37.

Najm, M., & Najm, I. (2013). Reasons for youth reluctance to engage in voluntary work. In *Proceedings of the First International Conference of the Deanship of Student Affairs: University Students: Reality and Hopes*. Islamic University.

Serag, B. (2017). *Campus-based student volunteering in Egypt: A case study of students in a private university* [Master's thesis, The American University in Cairo]. AUC Knowledge Fountain. https://fount.aucegypt.edu/etds/669

Wu, Y., & Xu, L. (2022). The effect of authentic leadership and organizational climate on the volunteering behavior of college students: A moderated mediation model. *PsyCh Journal, 11*(6), 852-862. https://doi.org/10.1002/pchj.555

معلومات عن الباحث	Biographical Statement
د. بسام بن فهد زيدان الرشيد، أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك قسم المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية، في جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة من جامعة الملك سعود عام ١٤٣٨هـ تدور اهتماماته البحثية حول قضايا التربية والتعليم وإستراتيجيات التدريس.	**Author's name is Bassam Fahad Zedan Alrasheid** Associate Professor of General Curricula and Teaching Methods in the Department of Curricula Methods, College of Education, Jouf and Teaching University, Kingdom of Saudi Arabia. He holds a Ph.D. in General Curricula and Teaching Methods (obtained in 1438 AH). from King Saud University His research interests focus on education-related issues and teaching strategies.

Email: bfalrashid@ju.edu.sa

الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزها؛ محافظة شقراء نموذجًا

د. نوره ناصر الدوسري

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك، قسم أصول التربية، كلية التربية بشقراء، جامعة شقراء

(أرسل بتاريخ 19 /7/ 2026م، وقبل للنشر بتاريخ 25 /8/ 2026م)

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (152) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن جاء بدرجة مرتفعة، جاءت الموافقة على متطلبات تعزيز واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن مرتفعة، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه تعزى لمتغير التخصص لصالح ذوات التخصص الشرعي، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المدركة، حقوق الطفل، معلمات المرحلة الابتدائية، بمحافظة شقراء.

Primary School Teachers' Perceived Practices in Raising Awareness of Children's Rights in Islam and the Requirements for Enhancing Them: Shaqra as a Case Study.

Dr. Nora Nasser Al-Dossary

Associate Professor, Department of Educational Foundations, College of Education, Shaqra, Shaqra University

Abstract:

The study aimed to reveal the reality of the role of elementary school female teachers in Shaqra Governorate in raising awareness of children's rights in Islam and the requirements for promoting them from their perspective, To achieve this objective, the study employed a descriptive approach, relying on a questionnaire for data collection. The study was conducted on a sample of 152 elementary school female teachers in Shaqra Governorate. The results of the study indicated the following: The actual role of elementary school female teachers in Shaqra Governorate in raising awareness of children's rights in Islam, from their perspective, was rated highly. Agreement with the requirements for strengthening the actual role of elementary school female teachers in Shaqra Governorate in raising awareness of children's rights in Islam, from their perspective, was also high. There were statistically significant differences between the mean responses of the study sample regarding the actual role of elementary school female teachers in Shaqra Governorate in raising awareness of children's rights in Islam and the requirements for strengthening that role, attributable to the variable of academic specialization in favor of those with a specialization in Islamic studies, as well as differences attributable to the variable of years of experience in favor of more experienced teachers.

Keywords*:* Perceived practices, children's rights, elementary school teachers, Shaqra Governorate.

المقدمة:

تولي الشريعة الإسلامية مرحلة الطفولة عناية تبدأ قبل ميلاد الطفل؛ إذ يرتبط بناء الأسرة منذ البداية بحسن اختيار الزوجين على أساس الدين والخلق، لما لذلك من أثر في استقرار الأسرة وقدرتها على أداء مسؤولياتها تجاه الأبناء. وقد أشار القرآن الكريم إلى ما تقوم عليه العلاقة الزوجية من السكينة والمودة والرحمة في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾﴾ [الرُّوم: 21]. ومن هذا المنطلق، فإن صلاح البيئة الأسرية يعد أساسًا مهمًا في تهيئة الطفل للنمو النفسي والتربوي السليم وصيانة حقوقه منذ المراحل الأولى لحياته.

وتبرز مسؤولية التربية الإسلامية في بناء عقل المتعلم وتنميته، وهي مسؤولية تشترك فيها الأسرة والمدرسة والمجتمع؛ فالتربية القائمة على أسس إسلامية تسعى إلى تنمية التفكير والابتعاد عن الخمول والتبعية، كما تجعل من العلم والتعلم وسيلة لاكتشاف المواهب وإنضاج القدرات العقلية (علوان، 1985). وقد رفع الإسلام منزلة العلم، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ [المُجَادلَة: 11]، ومن ثم حمّل الآباء والمربين مسؤولية تعليم الأبناء وتوجيههم نحو الفهم والمعرفة والإدراك السليم (علوان، 1985).

وقد "كان نهج النبي ﷺ التربوي مع الكبير والصغير يتكئ على دعامة الرحمة والرأفة والرفق، وصدق أنس -رضي الله عنه- حينما قال: كان رسول الله أرحم الناس بالصبيان" فهذه شهادة من غلام عايش النبي ﷺ عشر سنين متصلة". (أيوب، 2014، ص.74).

يقول عبد العال (2005):

ولا تقتصر حقوق الطفل على تقريرها في النصوص الشرعية أو المواثيق والأنظمة، بل تظهر قيمتها الحقيقية عندما تتحول إلى ممارسات يعيشها الطفل في واقعه؛ فالحق في اللعب أو الحرية، على سبيل المثال، لا يكتسب معناه بالنسبة للطفل إلا من خلال ممارسته في إطار مناسب. (ص.16).

وتؤكد الشريعة الإسلامية رعاية الطفل وحمايته منذ مرحلة الجنين، ثم تستمر هذه الرعاية بعد ولادته من خلال جملة من الحقوق، من بينها الحق في الاسم والنسب والحياة والتعليم وحسن المعاملة واللعب، إلى جانب التربية الدينية والأخلاقية، مع تقرير المساواة في الحقوق والواجبات بين الذكور والإناث (بوادي، 2005).

كما أن التعليم في الصغر دائم الأثر، والطفل في هذه المرحلة يتمتع بنشاط الجسم وصفاء الذهن ويقظة العقل؛ مما يجعل أمر إكسابه للمفاهيم والآداب الإسلامية أمرًا سهلًا ميسورًا يقول الغزالي (2002):

الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يقال فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه كل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له (ج3، ص.72).

وتكتسب حماية حقوق الأطفال ونشر الوعي بها أهمية تنموية إلى جانب أهميتها الحقوقية؛ إذ ترتبط تنمية الطفولة المبكرة بمستقبل التنمية البشرية، الأمر الذي يبرز حاجة المجتمعات العربية إلى دعم منظومات حماية الطفل وتعزيزها بصورة مستمرة (شعلان وآخرون، 2008).

وتسهم البيئة التعليمية، تحت إشراف المعلمة، في تعريف الطفل تدريجيًا بمبادئ الدين الإسلامي وتنمية عاداته السليمة وسلوكه الإيجابي، كما تساعده على اكتساب المسؤولية والتعاون والاندماج مع الآخرين، بما يدعم توافقه النفسي والاجتماعي.

وفي هذا السياق تؤدي المعلمة دورًا محوريًا في توعية الطفل بحقوقه؛ فطبيعة عملها تتيح لها ملاحظة جوانب القوة والمهارات المختلفة لدى الأطفال (إسماعيل وفكري، 2015)، كما تستلزم توظيف أساليب تربوية تحفزهم وتنمي قدراتهم. ويعد تعريف الأطفال بحقوقهم من الأدوار المهمة للمعلمة في ظل التغيرات المعاصرة (Richard, 2015)، كما أشارت شريفي (2012) إلى أن الطفل بخصائصه

وسماته يمثل محور اهتمام العمل التربوي للمعلمة.

مشكلة الدراسة:

يحتل موضوع حقوق الطفل وحرياته في العصر الحالي مساحة كبيرة؛ حيث إن رقي الأمة وتطورها لا يقاس بنسبة المتعلمين فيها، بل بمقدار المساحة التي توفرها الدول لأفرادها للتعبير عن أفكاره وآرائهم بحرية، دون تقييد أو ترهيب من السلطات القائمة سواء أكانت هذه السلطات سياسية أم إدارية أم تربوية أم اجتماعية (العاصي، 2010).

ومن الملاحظ أن تربية الطفل في الوقت الحالي تواجه تحديات عديدة فرضتها طبيعة العصر وظروفه والمتمثلة في أن التقنية الرقمية أصبحت تُشكل قوام الحياة اليومية للأفراد الآن، فالعصر الذي نعيش فيه، يُطلق عليه العصر الرقمي أو العصر التكنولوجي، نظرًا للطفرة التكنولوجية التي ميزته بحيث أصبح الاعتماد على الوسائل التكنولوجية أمرًا لا مفر منه، ويتعلق بكافة جوانب حياتنا تقريبًا وعلى الجانب الآخر المظلم للتقنية الرقمية فإنها تُشكل تزايد في التهديدات والمخاطر الناجمة عن الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا الرقمية، في ظل عالم مفتوح تحكمه تفاعلات غير مرئية وغياب سلطة قانونية عليا تسيطر عليه. (الدهشان، 2018)

ولذا فإن الأمر يتطلب زيادة حملات التوعية لطلاب المدارس بحقوق الطفل، وكيف يمكن لهم اكتساب مهارات الوقاية والتعامل مع مشكلة الإساءة ضدهم، ونشر الثقافة والوعي في المجتمع عن أضرار وآثار الإساءة للأطفال. وذلك لن يحدث دون توافر الإطار الاجتماعي العام الرافض لثقافة الإساءة عمومًا، والذي يهيئ البيئة السليمة لنمو الطفل نموًا عقليًا وجسديًا صحيحًا (شعلان وآخرون، 2008).

وفي ضوء أهمية حقوق الطفل وضرورة توعيته بها تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية في توعية الأطفال بحقوقهم وفق المنظور التربوي الإسلامي وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن؟
2. ما متطلبات تعزيز واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن؟
3. ما مدى تأثير متغيري التخصص (شرعي/ لغوي/ ثقافي) وعدد سنوات الخبرة (أقل من سنة/ من سنة إلى أقل من خمس سنوات/ خمس سنوات فأكثر) في رؤية عينة الدراسة لواقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف: عن واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام وتحديد متطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن؟ وذلك من خلال ما يلي:

1. الكشف عن واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن.
2. تحديد متطلبات تعزيز واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن.
3. بيان مدى تأثير متغيري التخصص (شرعي/ لغوي/ ثقافي) وعدد سنوات الخبرة (أقل من سنة/ من سنة إلى أقل من خمس سنوات/ خمس سنوات فأكثر) في رؤية عينة الدراسة لواقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. الضرورة القصوى لإعداد الأطفال العرب والمسلمين للمستقبل في ظل دخول العالم للألفية الثالثة وما يُميز هذا العصر من تقدم علمي وتكنولوجي سريع ومتلاحق يحتم إعداد الأطفال للتعامل معه والتفوق فيه.
2. أهمية المرحلة الابتدائية في حياة الطفل؛ بكونها مرحلة تربوية هادفة، وفيها تتشكَّل شخصية الطفل، وتنمَّى إلى أن يصل مراحل تعليمية متقدِّمة مما يبرز أهمية توعيته بحقوقه وفق الرؤية التربوية الإسلامية.
3. أهمية الرؤية الإسلامية بصفة عامة وفي مرحلة الطفولة بصفة خاصة باعتبارها سبقت الأنظمة الوضعية في التأصيل لمرحلة الطفولة وما لها من حقوق وما تتطلبه من احتياجات وما تعانيه من مشكلات وصعوبات وكيفية التعامل معها.
4. فكرة هذه الدراسة منبثقة من التطوير المستمر للعملية التعليمية في المرحلة الابتدائية والتي ترتبط غالبًا بدراسة العوامل المؤثرة فيها.
5. الإثراء العلمي الذي تقدِّمه هذه الدراسة للمكتبة العربية، بحيث تفيد المهتمين والباحثين في حقوق الأطفال وفق الرؤية التربوية الإسلامية.

الأهمية التطبيقية

1. توجيه أنظار معلمات المرحلة الابتدائية نحو أهمية تنمية وعي الأطفال بحقوقهم وفق الرؤية التربوية الإسلامية.
2. يؤمَّل أن تكون هذه الدراسة قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن جوانب أخرى تتعلق بالأطفال في المرحلة الابتدائية.
3. الخروج بنتائج وتوصيات مقترحة يؤمل منها تعزيز دور المعلمة بالمرحلة الابتدائية في تنمية وعي الأطفال بحقوقهم وفق الرؤية التربوية الإسلامية.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه.
2. الحدود البشرية: عينة من معلمات المرحلة الابتدائية موزعين وفق متغيري (التخصص/ سنوات الخبرة).
3. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1448-1447هـ.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الدور:

يُعرّف الدور بأنه: "مجموعة الأعمال والنشاطات التي يمارسها القائمون على عمليات التعلم استنادًا الى المهام الموكلة إليهم، وما يتعلقّ بها من مسؤوليات يتم استقصاؤها من برامج الإعداد المهني، واللوائح للوظائف التي يشغلونها" (القداح، 2011، ص.80).

ويقصد بالدور إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنه الجهود والأساليب التي تقوم بها معلمة المرحلة الابتدائية لتنمية وعي الأطفال بحقوقهم وفق الرؤية التربوية الإسلامية، عن طريق الاستعانة بكافة الطرق والاستراتيجيات التربوية المبتكرة المناسبة للمرحلة.

مفهوم الطفل:

جاء في معجم لغة الفقهاء، "الطفل: بكسر فسكون، الصبي من حين الولادة إلى البلوغ" (قلعجي وقنيبي، 1988، ص.291)،

وجاء في التعريفات الفقهية "الطِّفل: الصبي من حين يسقط من البطن إلى أن يحتلم". (البركتي، 2003، ص.136)

ويقصد بمرحلة الطفولة إجرائيًا المرحلة المبكرة من حياة الانسان، التي يكون الطفل خلالها في استقلال تام عن الآخرين، وهي التي تلي مرحلة الطفولة غير المميزة وتسبق البلوغ، ومن ثم فهي ما بين السابعة والبلوغ.

مفهوم حقوق الطفل:

يمكن القول إن حقوق الطفل عبارة عن مجموعة من القوانين والأنظمة التي تهدف إلى ضمان الحقوق الخاصة والعامة للطفل (العاصي، 2018).

وتعرف حقوق الطفل إجرائيًا بأنها الاحتياجات والمتطلبات التي من الأهمية توعية تلاميذ المرحلة الابتدائية بها في الجانب العقدي والجانب العبادي والجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الاقتصادي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة المريان (2022): هدفت إبراز "حقوق الطفل" التي كفلتها له الشريعة الإسلامية من خلال تقديم تصور مقترح لإعادة صياغة اتفاقية حقوق الطفل في ضوء المنظور التربوي الإسلامي، من خلال معرفة واقع تطبيق العالم العربي لاتفاقية حقوق الطفل، ومن خلال معرفة واقع التطبيق العالمي لاتفاقية حقوق الطفل، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تجربة الاتحاد الأوربي لحقوق الطفل، وكذلك معرفة تجربة المملكة العربية السعودية في وثيقة حقوق الطفل السعودي في الأنظمة الوطنية، كما هدفت إلى معرفة مدى ملاءمة الاتفاقية للبعد التعليمي، ومعرفة مدى ملاءمة الاتفاقية المقترحة للبعد الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن لأغلب الدول العربية تحفظات على اتفاقية حقوق الطفل فيما يخالف الشريعة الإسلامية، أو دساتير وأنظمة البلدان، كما أن لبعض دول العالم كذلك تحفظات على ما لا يتلاءم مع دساتيرها وقوانينها، وجاء من أبرز النتائج ضرورة إعادة صياغة بعض بنود اتفاقية حقوق الطفل في ضوء المنظر التربوي الإسلامي.
2. دراسة أبو واكدة (2020): هدفت التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في دراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال وعلاجها في ضوء التوجيهات النبوية، وبيان أهمية كل من رياض الأطفال واعداد معلمة رياض الأطفال، والكشف عن أهم المشكلات السلوكية لدى الأطفال، وذلك بالتعرف على التوجيهات النبوية في تربية الأطفال وكيف يمكن الاستفادة منها في علاج المشكلات السلوكية لدى الاطفال، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي (المسح الاجتماعي)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الاطفال بروضات مدينة أبها والبالغ عددهم (308) معلمة رياض اطفال، وطُبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات على عينة عدد أفرادها (130) معلمة، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج وتوصيات قد تساعد معلمة الروضة في تذليل الصعاب والمشكلات السلوكية التي تواجه طفل الروضة منها: الغيرة بين السنة الأولى والخامسة من العمر انفعال سوي شائع بين كثير من الأطفال، بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، يتكون الموقف الخلقي لدى الطفل وفقًا للبيئة التي يعيش فيها، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا بين الأطفال هي مشكلة العناد، بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، أسهمت القنوات التلفزيونية وبعض الألعاب الإلكترونية في تشجيع الطفل على السلوك العدواني، بمتوسط حسابي بلغ (2.75).
3. دراسة الأنصاري (2020): هدفت الكشف عن مدى إدراج حقوقَ الطفل في منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية الثقافة السعودية، وقد استخدم الباحث بطاقة تحليلِ المحتوى، وتمثلت النتائج في إعداد قائمة مكونة من 97 حقًا للطفل توزعت في 8 مجالات، وكشفت نتائج تحليل المحتوى إلى انخفاض شديد وبشكل غير متوازن

ومتفاوت في تضمين حقوق الأطفال بكتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

4. دراسة الحبشي (2020): هدفت معرفة مراعاة حقوق الطفل التربوية في التعليم الأساسي أثناء تدريسه وجهة نظر قادة المدارس، واتبع المنهج الوصْفيَ التحليلي. وتضمن مُجتمع الدِرَاسة كافة قادة المدارس العاملين في مدينة ينبع في السعودية والبالغ عددهم (49) مديرًا ووكيلًا بالمدارس. وكأنه أداة الدراسة استبانة لجمع المعلومات، وأسفرت النتائِجُ بتبيان متوسطات استجابة قادة المدارس بدرجة كبيرة على المحور الثاني من حيث مراعاة المعلم لحقوق الطفل في التعليم الفعال.
5. دراسة الحربي (2017): هدفت الكشف عن درجة توافر حقوق الطفل في كتب مادتي التربيةِ الاجتماعيةِ والمواطنة بالمرحلة الابتدائية بالسعودية، ومعرفة تقديرات المعلمينَ والمعلماتِ في محافظة الطائف لدرجة أهمية تضمينها في تلك الكتب في ضوء مِيثاقِ حقوقِ الطفل العالمي. واتبعتْ هذهِ الدراسَة منْهجًا وصْفيًا من خلال تحليلِ محتوى الكتب، واتباع المنهج المسحي للمشاركين في الدراسة، كما تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى، واستبانة لتقديرات المشاركين. وأسفرت النتائج عن تَضمِين كافة الحقوق المعيشية والصحية والتعليمية والاقتصادية، والترفيهية، والأمنية للطفل في تلك الكتب مع ملاحظة عدم توزان توزيعها على الكتب، وتضمين ما نسبته (86,9%) من إجمالي الحقوق الأسرية، وتوافر ما نسبته (61,9%) من الحقوق الدينية للطفل.
6. دراسة (Keup & Mulote, 2014): هدفت تحسين جلسات القصص لدعم التربية الأخلاقية في رياض الأطفال. وذلك من خلال جلسات مناقشة لإعطاء فرصة للأطفال للتفكير وتبادل الآراء مع زملائهم. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من 6 إلى 10 أطفال تتراوح أعمارهم ما بين خمس إلى ست سنوات في إحدى رياض الأطفال بمدينة كامبي، وتوصلت الدراسة إلى أن القصص تعد الأداة الفعالة للتنمية الأخلاقية، ومن خلال إعطاء الفرصة للأطفال للتفكير وتبادل الآراء مع زملائهم أظهرت الدراسة أن الأطفال استطاعوا تذكر المآزق الأخلاقية في القصة بعد عدة أسابيع.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مرتبة زمنيًا من الأحدث للأقدم، وترى الباحثة أنه في ضوء ما تم عرضه يوجد تنوع في الدراسات التي اهتمت بمرحلة الطفولة بوجه عام سواء ما يتعلق بدور المدرسة أو الأسرة في تنمية شخصية الطفل أو بيان مدى تأثره ببعض العوامل أو تنمية بعض المهارات والقيم لديه، أو الكشف عن مدى تضمن بعض المقررات الدراسية لحقوق الطفل أو إبراز موقف بعض العلماء من مرحلة الطفولة ومدى اهتمامهم بها، كما يلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي سواء باستخدام الاستبانة أو استمارة تحليل المحتوى، مع تنوع البيئات التي ركزت عليها هذه الدراسات، ومن ثم تأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بمرحلة الطفولة بوجه عام ومن حيث استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، بينما تختلف الدراسة الحالية في تركيزها على الجانب التربوي الإسلامي من جهة وفي التركيز على حقوق الطفل في المرحلة الابتدائية والكشف عن واقع دور المعلمات في التوعية بهذه الحقوق وكذلك تحديد متطلبات تعزيز هذا الواقع، إضافة لاختلاف الدراسة الحالية كذلك في مجتمعها وعينتها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بيان الفجوة البحثية ومن ثم التحديد الدقيق لمشكلتها بجانب الاستفادة من هذه الدراسات في عرض بعض المفاهيم النظرية وفي بناء وتصميم الأداة، إضافة للاستفادة من هذه الدراسات في تفسير ومناقشة النتائج.

الإطار النظري:

1. مفهوم حقوق الطفل:

تعرف حقوق الطفل بأنّها: "مجموعة حقوق فردية وشخصية للطفل، تركّز على صفة حاملها، بوصفه طفلًا وإنسانًا في حاجة إلى رعاية وعناية". (الطراونة، 2008، ص.27)

وحقوق الطفل هي: "مجموعة من الميزات أو القيم مادية كانت أو معنوية، يتمتع بها الطفل وتقرها المواثيق والمعاهدات الدولية والقوانين الخاصة بالطفولة، بحيث تحقق للطفل الفائدة المرجوة في شتى مجالات الحياة بغرض تكوين شخصية متكاملة ليصبح فردا ناجحا ونافعا لذاته ولمجتمعه" (البسيوني، 2006، ص.436).

كما تعرف بأنّها: "حظُّه ونصيبه الذي فُرض له، وما كفَلتْه له الشريعة الإسلامية من حاجات ضروريَّة، تضمن له شخصية سوية متكاملة" (سويلم، 2004، ص. 32).

2. اهتمام الإسلام بحقوق الطفل:

رغم أن الصياغات المعاصرة لحقوق الإنسان والطفل تأثرت بعوامل قومية ودولية متعددة، فإن الشريعة الإسلامية تضمنت مبادئ واضحة في تكريم الإنسان ورعاية الطفل "وتبدأ هذه الرعاية قبل الولادة من خلال العناية باختيار الزوجين وتحميل الأسرة مسؤولية صيانة حقوق الأبناء" (القاضي، 2006، ص.73). "وقررت للطفل بعد ولادته حقوقًا مادية ومعنوية تكفل حمايته ورعايته" (علوان، 2002، ص.160).

وتمنح الرؤية الإسلامية مرحلة الطفولة مكانة خاصة بوصفها مرحلة تأسيس للإنسان في مستقبله. ويتجلى ذلك في الهدي النبوي في التعامل الرحيم مع الأطفال، كما تمتد الحقوق من مرحلة ما قبل الولادة إلى حقوق النسب والميراث والرضاعة والاسم الحسن والنفقة والعدل والعلاج والتعليم واللعب والرعاية، مع عناية خاصة بحقوق الأيتام، وتستمر مرحلة الطفولة وفق هذا التصور حتى بلوغ الرشد (عثمان وآخرون، 2016).

وتشمل حقوق الطفل في التصور الإسلامي جوانب متعددة، من بينها "الحقوق المدنية والصحية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية. ويأتي حق الحياة والحماية من الإيذاء والاعتداء والتمييز ضمن أبرز هذه الحقوق، مع مسؤولية المجتمع والدولة عن توفير الحماية القانونية اللازمة للأطفال" (عبد الهادي، 1996، ص.46).

كما تؤكد الرؤية الإسلامية "أهمية الرعاية الصحية والتغذية السليمة، وتضع على الأسرة مسؤولية أساسية في تربية الطفل داخل بيئة مستقرة تدعم شخصيته وقيمه وسلوكه الاجتماعي. وتمتد المسؤولية إلى توفير التعليم وصيانة الهوية الثقافية وتنمية المواهب وتلبية الاحتياجات المادية بما يحقق للطفل حياة كريمة" (المقوسي، 1997، ص.24).

3. أبرز حقوق الطفل في الإسلام:

تتنوع حقوق الطفل في الإسلام ومن أبرزها ارتباطًا بطفل المرحلة الابتدائية ما يلي:

أ. بعض حقوق طفل المرحلة الابتدائية في الجانب العقدي:

تشكل حقوق الطفل في الجانب العقدي القاعدة العميقة لأي وضعية تربوية وعلى مقدار متانة تلك القاعدة تكون صلابة البناء التربوي والثقافي والمعرفي؛ إذ أن العقائد هي الأفكار التي يؤمن بها الإنسان ويصدر عنها تصرفاته وسلوكه؛ لذا ركزت التربية الإسلامية على مبدأ ترسيخ الإيمان في نفوس النشء؛ حيث تقوم العقيدة الإسلامية على الإيمان بالله وملائكته ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، أي التربية على الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وما يتبع ذلك من بدء الخليقة ومن نظرة الإسلام والإنسان

والحياة والكون، وترابط ذلك كله في سلسلة أو منظومة متكاملة محكمة السبك ومتصلة الحلقات (النحلاوي، 1988).

إن تأسيس العقيدة السليمة منذ الصغر أمر بالغ الأهمية في منهج التربية الإسلامية، وأمر بالغ السهولة كذلك إذا ما وعى الوالدان واجباتهما في أداء هذه المهمة التي أوكلها الله عز وجل لهما (فاطمة، 1998).

كما ورد في التراث التربوي "واعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصوره. وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له (الغزالي، 2002).

ب. بعض حقوق طفل المرحلة الابتدائية في الجانب العبادي:

لما تحتويه العبادة من معاني شاملة في حياة المسلم فقد عرفها كثير من العلماء بمعنى شامل وذلك بقولهم: "كل ما يحبه الله ويرضاه من الأفعال والأقوال الظاهرة والباطنة" (روشة، 2005، ص.58)، فمثال الأفعال الظاهرة الصلاة، ومثال الأقوال الظاهرة التسبيح، ومثال الأقوال والأفعال الباطنة الإيمان بالله وخشيته والتوكل عليه، والحب والبغض في الله. وما دامت العبادة تُطلق للدلالة على كلِّ ما يحبُّه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة، فإنَّ للعبادة دورًا رئيسًا في حياتنا وسلوكنا، ومن هنا فإنَّ المسلم مطالبٌ برفض اعتبار العبادة مجرَّد شعائر، وهذا المفهوم الشامل للعبادة ينطوي على مردودٍ تربوي هام، ذلك أنَّه يُؤَكِّد على تكامُل السلوك الإنساني الموصول بالخالق – سبحانه وتعالى – ويتضح أنَّ للعبادة أثرًا في تكوين شخصيَّة الفرد، وتقرير هذه الحقيقة يقودُ إلى حقيقة أخرى مُؤدَّاها أنَّ العبادة أصل أصيل من أصول التربية الإسلامية، وأن للعبادة مفهوم واسع في الإسلام، فهي "كل نوع من أنواع السلوك الإنساني الفطري والمكتسب والفردي والاجتماعي، الذي يؤديه الإنسان بنية صالحة" (المبارك، 1975، ص.196). فالأكل والشرب إذا كانا بنية الوقاية من الضعف وتقوية الجسد لمقاومة الأمراض والدفاع عن المقدسات، فهما عملان يثاب عليهما الإنسان، وكذلك عمل العامل والتاجر والطالب والباحث والعالم المكتشف والجندي في موقعه، والطبيب والمهندس، كل ذلك نوع من العبادة إذا كان الدافع إليها خدمة المجتمع المسلم، وتأمين متطلباتها بأمانة وحب وإخلاص وإتقان.

ج. بعض حقوق طفل المرحلة الابتدائية في الجانب الأخلاقي:

لتحقيق القيم الخلقية النبيلة في نفس الطفل يقول محمد (1993):

فعلى المربي المسلم أن يستثمر فترة الطفولة وصغر السن في توجيهه وتربيته على المنهج الإسلامي القويم، وذلك لأن الطفل أكثر قابلية للتشكيل، فشخصية الطفل تتحدد في السنوات الأولى من عمره، لهذا كان استغلال هذه الفترة الحرجة من عمر الطفل في توجيهه نحو الخير، وتركيز المعاني الحسنة في نفسه وعقله له الأثر الأكبر –بعد توفيق الله– في استقامته وصلاحه عند كبره، فغرس القيم في الطفل منذ نشأته هي التي تسلحه بالإرادة والشجاعة والتغلب على مشكلات الحياة والعزم على محاربة أهوائه وتحفظه من الانحراف (ص.118).

إضافة إلى ذلك إن للقيم الخلقية أهميتها في تحديد معايير الحلال والحرام وما هو مقبول ومرفوض في المجتمع بما تشكل سلوك الطفل وتعامله الاجتماعي مع الآخرين، وهذا الثابت في الأخلاق الإسلامية التي تنفرد بها عن القيم والأخلاق الوضعية التي يتعارف عليها الناس بعيدا عن وحي الله المبارك، فالقيم الخلقية المستمدة من القرآن ثابتة لا تتغير ولا تتبدل، فلا يمكن بحال أن يصبح الكذب والخيانة في يوم ما من الفضائل، أو الصدق والأمانة من الغباء أو بذاءة اللسان من الأدب، بل إن ما جاء الإسلام بذمه فهو مذموم إلى يوم القيامة، وما جاء بتحسينه ومدحه فهو كذلك إلى يوم القيامة لا يتغير أبدًا (بركات، 2005).

د. بعض حقوق طفل المرحلة الابتدائية في الجانب الاجتماعي:

حقوق الطفل الاجتماعية هي "انعكاس مواصفات المجتمع على أفرادها عن طريق تحقيق التربية لتلك المواصفات والخصائص في أجيال المجتمع، ثم اتباع الأساليب التربوية الخاصة في المؤسسات التربوية، مثل الأسرة والمدرسة والإعلام وغيرها لتحقيقها" (يالجن، 2004، 131). وهذا يقودنا إلى تعريف التربية الاجتماعية التي تنطلق منها تلك الأصول فهي كما يقول علما التربية: تنشئة الأجيال على القيم والآداب والثقافة الاجتماعية على حسب مواصفات هذا المجتمع المسلم وخصائصه العامة.

ومما يرتبط بالحقوق الاجتماعية للطفل حق النسب، حيث عمد الإسلام إلى صيانة الأنساب من الضياع والكذب والزيف، وجعل ثبوت النسب حقًا للطفل يدفع به عن نفسه معرة الهمز واللمز أو الجهل. قال صلى الله عليه وسلم: "من تولى قومًا بغير إذن مواليه فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين" (البخاري، 1987، رقم 1870)، ولا يحق لأحد أن يتبرأ من ولده ولو لتعريض، وحقّ الطفل في نسبه، هو من أهمّ الحقوق التي يدعو إليها القرآن الكريم، ولا يجوز التفريط بهذا الحقّ، وفقد الطفل حقٌّ مهمٌ من حقوقه الأساسية، يجعل شخصيته غير متوازنة، ويؤثّر ذلك على علاقاته الاجتماعية عندما يصبح ناضجًا، فيعاني من اضطرابات نفسية قد تجرّه إلى الانحراف، وجاء رجل إلى النبي ﷺ، قال: يا رسول الله، إن امرأتي ولدت غلامًا أسود. فقال النبي "هل لك من إبل؟" قال نعم قال "فما لونها؟" قال: حمر. قال النبي: "فهل فيها من أورق؟" قال نعم. قال النبي: "أنى أتاها ذلك؟" قال: لعل عرقًا نزع. فقال النبي: "وهذا لعل عرقًا نزع" (البخاري، 1987، رقم 7314).

ومن حقوق الطفل على المجتمع حق التعليم، فقد ذهب معظم المربيين المسلمين إلى ضرورة البدء في تربية الطفل وتعليمه مبكرا؛ حتى يتحصَّن بالصفات والأخلاق الحميدة قبل أن يتعرض للمؤثرات البيئية المختلفة؛ خوفا عليه من أن يكتسب من البيئة المحيطة بعض الأخلاق المذمومة فتترسخ في نفسه وتصبح له طبعا وعادة، حتى أن ابن سينا (1982) قد طالب بضرورة البدء في تربية الطفل وتهذيبه بعد الفطام مباشرة انطلاقا من مبدأ الوقاية خير من العلاج، وفي هذا يقول:

إِذا فطم الصَّبِي عَن الرَّضَاع بُدِئَ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أَن تهجم عَلَيْهِ الْأَخْلَاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة فَإِن الصَّبِي تتبادر إِلَيْهِ مساوئ الْأَخْلَاق وتنثال عَلَيْهِ الضرائب الخبيثة فَمَا تمكن مِنْهُ من ذَلِك غلب عَلَيْهِ فَلم يسْتَطع لَهُ مُفَارقَة وَلَا عَنهُ نزوعا فَيَنْبَغِي لغنم الصَّبِي أَن يجنبه مقابح الْأَخْلَاق وينكب عَنهُ معايب الْعَادَات بالترهيب وَالتَّرْغِيب والإيناس والإيحاش وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرّة وبالتوبيخ أُخْرَى مَا كَانَ كَافِيا (ص.101).

فابن سينا يدعو إلى العناية بتربية الطفل وتأديبه وتهذيب أخلاقه منذ سن مبكرة للغاية، ويعلل ذلك بأن هذه التربية المبكرة تكسب الطفل الأخلاق والعادات الحميدة، ويرى أن إذا إهمال تأديب الطفل في هذه السن المبكرة ستكون له عواقب وخيمة، فقد تتمكن فيه الأخلاق الذميمة والعادات السيئة، ويصبح من الصعب الإقلاع عنها إذا ما شبَّ عليها.

ه. بعض حقوق طفل المرحلة الابتدائية في الجانب النفسي:

ترتبط حقوق الطفل في الجانب النفسي بمعالم الطبيعة الإنسانية والتي تعني —كما يقول الجرجاني (1408هـ) في التعريفات "الطبيعة عبارة عن القوة السارية في الأجسام التي بها يصل الجسم إلى كماله الطبيعي" (ص.568). فهي مجموعة السمات والصفات والدوافع والحاجات الفطرية التي يولد كل إنسان مزودا بها (يالجن، 2004). وما ذكره يالجن في تعريفه السابق هو بذاته ما يعنيه أهل التربية عند حديثهم عن الأصول النفسية للتربية.

والمتأمل في كتاب الله تستوقفه آيات التكوين الانساني فتارة يجد قول تعالى ﴿مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَىٰ﴾ [طه: 55]، وتارة يجد قوله تعالى: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ﴾ [الحِجْر: 29]. ففي كلتا الآيتين توضيح للتكوين الإنساني، وبيان لهذا التكوين. فهو مخلوق مكون من عنصرين أساسين هما مادة تكوينه، الأول عنصر أرضي

والآخر عنصر سماوي. يطلق على الأول الجسد وعلى الثاني الروح – النفس –. وكل عنصر يستمد أهميته ومنزلته بحسب مصدره ومادة تكوينه.

ويرتبط بحقوق الطفل النفسية التعرض لحاجاته، فهناك حقيقة مؤكدة وهي تداخل حاجات الطفل وتأثرها ببعضها البعض، تلك الحاجات ترتبط بأهداف الحياة الإنسانية وغاياتها عموما، لكن كل إنسان يختلف عن الآخر في طريقة إشباع حاجاته كما يختلفون في أهدافهم وفي طرق تحقيقها تبعًا لاختلاف عقائدهم التي من خلالها يرون الكون والحياة وعلى أساسها يفسرون السلوك الإنساني وغاياته. ويمكن تقسيم حاجات الطفولة في ضوء مكونات الطفل الشخصية وفي ضوء ما ذكره مدكور آنفًا إلى ما يلي: الحاجات الخاصة بالنمو الجسمي للطفولة، وتشمل: حاجة الطفل للغذاء والشراب، حاجة الطفل إلى الإخراج، حاجة الطفل إلى الراحة والنوم، حاجة الطفل إلى النشاط واللعب، الحاجات الخاصة بالنمو النفسي والاجتماعي، وتشمل: الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى التقبل، الحاجة إلى الرعاية الوالدية، الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، الحاجة إلى توكيد الذات والتعبير عنها، الحاجة إلى الحركة والاستقلال، الحاجة إلى النجاح، الحاجة إلى اللعب، الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية، الحاجة إلى سلطة ضابطة، والحاجات الخاصة بالنمو العقلي، وتشمل: الحاجة إلى البحث والاطلاع، الحاجة إلى اكتساب المهارة اللغوية، الحاجة إلى تنمية القدرة على التفكير (جبريل، 2006).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء، وعددهن (250) معلمة وتمَّ أخذ عينة ممثلة من مجتمع المعلمات بطريقة عشوائية بسيطة، في وقت الدراسة، بمستوى ثقة (95%)، وهامش خطأ باستخدام جدول صممه كريجي ومورجان في عام 1970م (Krejcie & Morgan, 1970) وعددها (152) معلمة تمت عليها تجربة الدراسة، وإضافة (40) معلمة كعينة استطلاعية؛ لتقنين أداة الدراسة.

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحثة

تم إعداد الاستبانة بهدف الكشف عن واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه، وتم بناء وصياغة عبارات الاستبانة بالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، شمل الجزء الأول البيانات الأولية للمستجيبة، وتكون الجزء الثاني من محورين، تضمن المحور الأول العبارات التي تكشف عن واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام، وتضمن المحور الثاني العبارات التي تحدد متطلبات تعزيز واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام، وتكون كل محور من (20) عبارة بإجمالي (40) عبارة للاستبانة مجملة، وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة وتعطى (3) ثلاث درجات ومتوسطة وتعطى (2) درجتان، ومنخفضة وتعطى (1) درجة واحدة فقط، وتتراوح الدرجات على كل محور ما بين (20) إلى (60) درجة بينما تتراوح على الاستبانة مجملة ما بين (40) إلى (120) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود موافقة مرتفعة على عبارات المحور بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

صدق الاستبانة:

1. صدق المحتوى أو المضمون: اعتمد في تحديد صدق الاستبانة على الصدق المنطقي، ويقصد به مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي يقيسه، وقد روعي أثناء إعداد عبارات الاستبانة أن تكون ممثلة للهدف الذي تقيسه، والذي يتمثل في الكشف عن واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن، كما اعتمد على

الصدق الظاهري في تحديد صدقها، وتم وضع تصور مبدئي لها، وبعد إعدادها تم التحقق من صدقها عن طريق المحكمين، وعددهم (10) محكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية واللغوية والثقافية، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المحاور المختلفة، ووضوح العبارات وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وفى ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، أجريت التعديلات اللازمة؛ وذلك حتى تتلاءم الاستبانة مع طبيعة الدراسة الحالية ويصبح صالح للتطبيق.

2. الاتساق الداخلي: يقصد به تحديد التجانس الداخلي للاستبانة، بمعنى أن تهدف كل عبارة إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها العبارات الأخرى في الاستبانة، ويستخدم صدق الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الاستبانة، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يلي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه على الاستبانة

دور المعلمات في التوعية بحقوق الطفل		متطلبات تعزيز دور المعلمات في التوعية بحقوق الطفل	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.604**	1	0.517**
2	0.439**	2	0.465**
3	0.631**	3	0.684**
4	0.514**	4	0.566**
5	0.746**	5	0.673**
6	0.805**	6	0.758**
7	0.505**	7	0.867**
8	0.545**	8	0.646**
9	0.580**	9	0.661**
10	0.818**	10	0.680**
11	0.784**	11	0.766**
12	0.851**	12	0.568**
13	0.842**	13	0.581**
14	0.666**	14	0.745**
15	0.860**	15	0.607**
16	0.648**	16	0.648**
17	0.868**	17	0.602**
18	0.750**	18	0.735**
19	0.873**	19	0.738**
20	0.752**	20	0.773**

باستقراء بيانات الجدول السابق نجد أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.465** 0.873-**) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيًا، وهو دل عند مستوى دلالة (0,01)؛ وبذلك أصبحت الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

3. صدق التكوين: تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمحور الأخر والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة كما يلي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	دور المعلمات في التوعية	متطلبات تعزيز الدور	الاستبانة
دور المعلمات في التوعية	—		
متطلبات تعزيز الدور	0.920**	—	
الاستبانة	0.984**	0.975**	—

مما سبق يتضح أن جميع قيم معامل الارتباط ما بين (0.920** - 0.984**) دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة على عينة مماثلة لعينة الدراسة.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من مدى وضوح تعليمات الاستبانة، ومدى سلامة الصياغة الخاصة بعباراته ووضوحها، ومدى ملاءمة عبارات الاستبانة للبيئة المطبقة فيها، وللغرض الذي أعدت من أجله، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (40) من معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (3)

يوضح معامل ثبات الفا كرونباخ للأهداف الفرعية للاستبانة

	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الأول	دور المعلمات في التوعية	عبارة20	0.952**
الثاني	متطلبات تعزيز الدور	عبارة20	0.939**
	إجمالي الاستبانة	عبارة40	0.971**

(**) دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ارتباط الفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.971–0.939)، وللاستبانة ككل (0.971)، وهي دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة على عينة مماثلة لعينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم تفريغ بيانات الاستبانة باستخدام الجداول التكرارية لكل عبارة والتي شملت الاستجابات درجة الموافقة على مقياس ليكرت الثلاثي لمحور دور المعلمات في التوعية بحقوق الطفل (كبيرة – متوسطة – منخفض)، بينما محور متطلبات تعزيز دور المعلمات كان محك درجة الموافقة (مرتفعة – متوسطة – منخفضة)، ثم حساب المتوسط الحسابي، ونسبة الموافقة، ودرجة الموافقة، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSSV24) في إجراء تلك العمليات.

المعادلات الإحصائية: تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها بصورة مجملة لأفراد العينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء، وذلك في جداول أعدت خصيصًا لهذا الغرض، وقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات.

عرض نتائج السؤال الأول، ما واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن؟، ويتضح من خلال عرض نتائج آراء عينة الدراسة، على النحو التالي:

جدول (4)

الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ودرجة الموافقة المرتبطة بواقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	أقوم بتعريف الطفل معنى العقيدة وفقًا لمستواه العمري	4	2.72	0.533	90.6%	مرتفعة
2	أعرض للطفل حقيقة العبادة وأحكامها بما يناسب مستواه العمري	14	2.49	0.772	83.1%	مرتفعة
3	أوضح للطفل أحكام الصيام وضوابطه بما يلائم مستواه العمري	7	2.68	0.547	89.3%	مرتفعة
4	أعرف الطفل بماهية الصلاة وأحكامها بما يناسب قدراته العقلية	5	2.71	0.535	90.4%	مرتفعة
5	أعرض للطفل مفهوم الزّكاة وأحكامها بما يتماشى مع مستواه العمري	3	2.72	0.530	90.8%	مرتفعة
6	أشرح للطفل معاني الحج وشروطه وفقًا لطبيعتهم العمرية	11	2.56	0.698	85.3%	مرتفعة
7	أوعي الطفل بالقيم الأخلاقية المتطلب التزامه بها	2	2.79	0.409	93.0%	مرتفعة
8	أعرف الطفل بضوابط علاقاته الاجتماعية	1	2.84	0.467	94.5%	مرتفعة
9	أدرب الطفل على ممارسة حقوقه الاجتماعية	8	2.63	0.560	87.7%	مرتفعة
10	أوعي الطفل بأحقيته في النفقة على أهله	12	2.56	0.698	85.3%	مرتفعة

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
11	أعرف الطفل بحقه في الميراث وفقًا لتوجيهات الشريعة الإسلامية	16	2.47	0.700	82.5%	مرتفعة
12	أبرز للطفل حقه في النسب بناء على توجيهات الشريعة الإسلامية	20	2.39	0.746	79.6%	مرتفعة
13	أوعي الطفل بحقه في التعليم على ولي أمره	17	2.47	0.699	82.2%	مرتفعة
14	أبرز للطفل حقه في اللعب طبقًا لمرحلته العمرية	9	2.63	0.639	87.5%	مرتفعة
15	أوضح للطفل حقه في العدل بينه وبين إخوته	10	2.57	0.752	85.5%	مرتفعة
16	أعرف الطفل بأنه لحق حق في التملك وفق ضوابط الشريعة الإسلامية	18	2.47	0.699	82.2%	مرتفعة
17	أبرز للطفل أنه له حق في الحضانة الآمنة في ضوء التشريعات الإسلامية	15	2.48	0.805	82.7%	مرتفعة
18	أوعي الطفل بأن ثبوت النسب حق أصيل له أثبتته الشريعة الإسلامية	13	2.51	0.700	83.6%	مرتفعة
19	أشرح للطفل أن حاجته للحب والحنان حقًا أصيلًا له وفقًا لطبيعته العمرية	19	2.43	0.752	81.1%	مرتفعة
20	أوضح للطفل أن من حقوقه المعاملة باللين والرفق	6	2.71	0.605	90.4%	مرتفعة
اجمالي المحور			2.59	0.454	86.4%	مرتفعة

بالنظر إلى البيانات الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة حول واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن عند درجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (2.59)، وبانحراف معياري (0.454) وبنسبة موافقة (86.4%)، بما يعد دلالة واضحة على الدور الكبير لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام.

وجاءت جميع العبارات الخاصة بالممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام عند درجة موافقة (مرتفعة) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.39–2.84)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (79.6%–94.5%) مما يعني وجود بعض الأدوار المرتفعة لدور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى إسهام المعلمة في غرس المفاهيم الدينية والقيم الأخلاقية بأساليب تتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال في هذه المرحلة العمرية، وحرصها على تعريفهم بحقوقه التي كفلتها الشريعة الإسلامية، مثل حقه في التعليم، والرعاية، والعدل، واللعب، والحب والحنان، مع تبسيط هذه المفاهيم من خلال الأنشطة الصفية، والقصص التربوية، والمواقف الحياتية اليومية، وتعزيز وعيه بواجباته تجاه أسرته ومجتمعه، بما يحقق التوازن بين الحقوق والواجبات وفق المنهج الإسلامي القويم، بالإضافة إلى تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال من خلال توجيههم إلى الالتزام بالقيم الإسلامية والآداب الاجتماعية، وتدريبهم على احترام حقوق الآخرين وممارسة حقوقهم بصورة صحيحة، وتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة نفسيًا واجتماعيًا، تُشعر الطفل بقيمته وكرامته، وتعزز ثقته بنفسه وانتماءه لدينه ومجتمعه.

ويدعم النتيجة السابقة أن الشرع الحنيف قد وصى بهذه الحقوق، وقيدها بأحكام سامية في كل مراحل الطفولة، كما اهتم العالم بحقوق الطفل بوصفها نقطة بدء مهمة للتربية على حقوق الإنسان، فأصدرت وثيقة حقوق الطفل كلوائح قانونية ودولية وهي جزء من حقوق الإنسان. (الرميان، 2022).

وتتفق هذه النتيجة نسبيًا مع ما توصلت إليه دراسة أبو واكدة (2020) من أن للمعلمات دور مرتفع في مواجهة المشكلات السلوكية والتوعية بحقوق الطفل في ضوء التوجيهات النبوية.

عرض نتائج السؤال الثاني: ما متطلبات تعزيز واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن؟، ويتضح من خلال عرض نتائج عينة الدراسة، على النحو التالي:

جدول (5)

الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ودرجة الموافقة المرتبطة بآراء العينة حول متطلبات تعزيز واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	توفير البيئة المحفزة للمعلمات من أجل توعية الطفل بحقوقه في الإسلام	6	2.75	0.518	91.7%	مرتفعة
2	التدقيق في اختيار معلمات المرحلة الابتدائية المؤهلات تبعًا لطبيعة المرحلة واحتياجاه الأطفال فيها	8	2.67	0.471	89.0%	مرتفعة
3	تدريب المعلمات على كيفية نشر الوعي بين الأطفال بحقوقهم	13	2.63	0.627	87.7%	مرتفعة
4	تعريف المعلمات بحقوق الطفل وفق ما نصت عليه الشريعة الإسلامية	1	2.80	0.489	93.4%	مرتفعة
5	توفير دليل إرشادي للمعلمات يتضمن حقوق الطفل في الإسلام	9	2.67	0.549	89.0%	مرتفعة
6	تخصيص جزء من وقت الإذاعة المدرسية للحديث عن حقوق الطفل في الإسلام	15	2.60	0.633	86.6%	مرتفعة
7	تصميم أنشطة طلابية تتضمن ممارسات حقوق الطفل في الإسلام	18	2.51	0.641	83.8%	مرتفعة
8	تضمين محتوى المناهج الدراسية بعض الموضوعات المرتبطة بحقوق الطفل في الإسلام	3	2.80	0.493	93.2%	مرتفعة
9	توجيه المعلمة لتكون قدوة للأطفال في الالتزام بحقوق الطفل في الإسلام	7	2.70	0.458	90.1%	مرتفعة
10	تواصل المعلمة مع أسرة الطفل للمساعدة في التوعية بحقوقه في الإسلام	12	2.64	0.558	87.9%	مرتفعة
11	تخصيص بعض البرامج الإعلامية للتوعية بحقوق الطفل في الإسلام	10	2.67	0.549	89.0%	مرتفعة
12	التحذير من بعض الممارسة المسيئة للأطفال في وسائل التواصل الاجتماعي	4	2.80	0.404	93.2%	مرتفعة
13	تدريب الأطفال على كيفية حماية خصوصيتهم عند استخدام المستحدثات التكنولوجية	2	2.80	0.399	93.4%	مرتفعة
14	توفير مقرر مستقل يتناول حقوق الطفل في الإسلام بشيء من التفصيل في المرحلة الابتدائية	16	2.60	0.633	86.6%	مرتفعة
15	عقد لقاءات وندوات لتوعية الأسرة بحقوق الطفل في الإسلام	19	2.46	0.640	82.0%	مرتفعة
16	تنظيم زيارات منزلية لأسر الأطفال لمناقشة بعض قضايا ومشكلات الطفولة	20	2.27	0.728	75.7%	متوسطة
17	استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على تفاعل الطفل وإيجابياته بما يساعده على الوعي بحقوقه	5	2.80	0.404	93.2%	مرتفعة
18	مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في توعيتهم بحقوقهم في الإسلام	11	2.67	0.471	89.0%	مرتفعة
19	التدرج في توعية الأطفال بحقوقه في الإسلام	14	2.63	0.560	87.7%	مرتفعة
20	التدقيق في اختيار الأسلوب المناسب للمرحلة العمرية والعقلية للطفل عند توعيته بحقوقه في الإسلام	17	2.59	0.493	86.4%	مرتفعة
	اجمالي المحور		2.65	0.362	88.4%	مرتفعة

بالنظر إلى البيانات الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة يتضح أن متطلبات تعزيز واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن، جاءت عند درجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (2.65)، وبانحراف معياري (0.362) وبنسبة موافقة (88.4%)، بما يعد دلالة واضحة على أهمية توفير متطلبات تعزيز دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام.

وجاءت معظم عبارات متطلبات تعزيز دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن عند درجة موافقة (مرتفعة) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.46–2.80)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (93.4%–82.0%)؛ بينما جاءت عبارة بمتطلبات تعزيز دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام من وجهة نظرهن عند درجة موافقة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.27)، وبنسبة موافقة (75.7%)؛ مما يعني وجود أهمية مرتفعة لتوفير لمتطلبات تعزيز دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى إدراك معلمة المرحلة الابتدائية لأهميتها بوصفها مرحلة تأسيسية تتشكل خلالها شخصية الطفل وقيمه واتجاهاته المختلفة، فالمعلمة من أكثر الشخصيات تأثيرًا في الطفل بعد الأسرة، الأمر الذي يجعلها قادرة على غرس الوعي بحقوق الطفل المستمدة من الشريعة الإسلامية بصورة مبسطة ومناسبة لخصائصه العمرية والعقلية؛ لذلك برزت الحاجة إلى توفير بيئة تعليمية

داعمة، وتأهيل للمعلمات وتدريبهن، وتزويدهن بالأدلة والبرامج، والأنشطة التي تساعدهن على أداء هذا الدور التربوي بفاعلية؛ بالإضافة إلى تزايد التحديات الاجتماعية والتقنية المعاصرة التي قد تؤثر في وعي الطفل بحقوقه وسلامته النفسية والاجتماعية، مما يستدعي تضافر الجهود التربوية والإعلامية والأسرية لتعزيز هذا الوعي منذ السنوات الدراسية الأولى، واستخدام مناهج وأنشطة تتعلق بحقوق الطفل في الإسلام، وبرامج توعوية واستراتيجيات تفاعلية؛ لمراعاة الفروق الفردية، والتدرج في تقديم المفاهيم، لتطوير أداءهم بما يحقق تعلمًا أكثر تأثيرًا واستدامة، بما يُسهم في إعداد جيل واعٍ بحقوقه وواجباته في ضوء تعاليم الشريعة الإسلامية.

ويدعم النتيجة السابقة أنه تعد حماية حقوق الأطفال والتوعية بها هي العمود الفقري لإنجاز التنمية البشرية وتنمية الطفولة المبكرة هي المفتاح للتنمية المستدامة ويحتاج العالم العربي اليوم وبشدة إلى إرساء وتقوية منظومة حماية الأطفال؛ لأن حمايتهم قضية حقوقية وتنموية على السواء لا يمكن التغاضي عنها (شعلان وأبو النصر وكفافي، 2008). وهو ما تم التأكيد عليه في المقترحات السابقة.

عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث: مدى تأثير متغيري التخصص (شرعي/ لغوي/ ثقافي) سنوات الخبرة (أقل من سنة/ من سنة إلى أقل من خمس سنوات/ خمس سنوات فأكثر) في رؤية عينة الدراسة لواقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن؟

أولاً: متغير التخصص

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بين عينة الدراسة وفق متغير (التخصص)

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دور المعلمات في التوعية	شرعي	45	2.95	0.082	0.012
	لغوي	44	2.56	0.406	0.061
	ثقافي	63	2.35	0.482	0.061
	الإجمالي	152	2.59	0.454	0.037
متطلبات تعزيز الدور	شرعي	45	2.91	0.086	0.013
	لغوي	44	2.60	0.381	0.057
	ثقافي	63	2.50	0.374	0.047
	الإجمالي	152	2.65	0.362	0.029
الاستبانة	شرعي	45	2.93	0.054	0.008
	لغوي	44	2.58	0.393	0.059
	ثقافي	63	2.43	0.417	0.053
	الإجمالي	152	2.62	0.401	0.033

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفق متغير (التخصص) على واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن متقاربة، وللتأكد من أن تلك الفروق

دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) تم حساب قيمة (ف) بين تلك المجموعات فيما يلي:

جدول (8)

نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (التخصص) على واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
دور المعلمات في التوعية	بين المجموعات	9.357	2	4.679	32.015	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	21.775	149	0.146		
	المجموع	31.132	151			
متطلبات تعزيز الدور	بين المجموعات	4.567	2	2.284	22.297	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	15.261	149	0.102		
	المجموع	19.828	151			
الاستبانة	بين المجموعات	6.759	2	3.379	28.707	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	17.540	149	0.118		
	المجموع	24.299	151			

بالنظر إلى قيمة (ف) بالجدول السابق وجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) لواقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير التخصص لصالح تخصص الشرعي؛ حيث بلغت قيمة ف (28.707)؛ وهي دالة احصائيًا؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ولمحاور دور المعلمات في التوعية، ومتطلبات التعزيز على الترتيب (32.015، 22.297)، وهي دالة إحصائيًا، ولبيان دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة؛ تم إجراء اختبار شيفا Scheffe لتوجيهها بين فئات عينة الدراسة تبعًا لمتغير (التخصص) لدى عينة البحث، كما يلي:

جدول (9)

نتائج اختبار شيفا Scheffe للمقارنات بين عينة الدراسة وفق متغير (التخصص) على واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه

التخصص	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات		
		شرعي	لغوي	ثقافي
شرعي	2.93	—		
لغوي	2.58	0.351*	—	
ثقافي	2.43	0.504*	0.153	—

باستقراء بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة حول دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن تعزي إلى متغير التخصص لصالح المعلمات الأكثر الشرعي؛ حيث بلغت الفروق بين التخصص شرعي، وبين لغوي، وقدره (0.351*) لصالح الشرعي، وبين شرعي، وثقافي، وقدره

(0.504*) لصالح الشرعي، وبين لغوي، وثقافي، وقدره (0.153)، مما يشير إلى أنه وجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات شرعي، لغوي، ثقافي من عينة الدراسة حول واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن تعزي لصالح تخصص الشرعي؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الطبيعة الإعداد الأكاديمي والمعرفية لتخصص الشرعي للمعلمات يرتبط بصورة مباشرة بدراسة العقيدة والفقه والأخلاق، والتشريعات الإسلامية التي تتناول حقوق الطفل وواجباته بشكل تفصيلي، مما يسهم في تكوين وعي أعمق لديهن بأهمية توعية الأطفال بحقوقهم في ضوء الشريعة الإسلامية، بالإضافة إلى قدرتهم على توظيف النصوص الشرعية والمواقف التربوية والأنشطة التعليمية في تعزيز وعي الطفل بحقوقه وترسيخ القيم الإسلامية المرتبطة بها.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

***جدول** (10)*

المتوسطات والانحرافات المعيارية بين عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة)

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دور المعلمات في التوعية	أقل من سنة	31	1.89	0.221	0.040
	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	44	2.43	0.220	0.033
	خمس سنوات فأكثر	77	2.97	0.067	0.008
	الإجمالي	152	2.59	0.454	0.037
متطلبات تعزيز الدور	أقل من سنة	31	2.15	0.211	0.038
	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	44	2.49	0.232	0.035
	خمس سنوات فأكثر	77	2.95	0.078	0.009
	الإجمالي	152	2.65	0.362	0.029
الاستبانة	أقل من سنة	31	2.02	0.174	0.031
	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	44	2.46	0.224	0.034
	خمس سنوات فأكثر	77	2.96	0.051	0.006
	الإجمالي	152	2.62	0.401	0.033

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة) على واقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن متقاربة، وللتأكد من أن تلك الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) تم حساب قيمة (ف) بين تلك المجموعات فيما يلي:

***جدول** (11)*

نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة) على واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
دور المعلمات في التوعية	بين المجموعات	27.241	2	13.620	521.512	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	3.891	149	0.026		
	المجموع	31.132	151			
متطلبات تعزيز الدور	بين المجموعات	15.711	2	7.855	284.241	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	4.118	149	0.028		
	المجموع	19.828	151			
الاستبانة	بين المجموعات	21.041	2	10.521	481.184	0,000 دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	3.258	149	0.022		
	المجموع	24.299	151			

بالنظر إلى قيمة (ف) بالجدول السابق وجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) لواقع دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة؛ حيث بلغت قيمة ف (481.184)؛ وهي دالة احصائيًا؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,05) ولمحاور دور المعلمات في التوعية، ومتطلبات التعزيز، على الترتيب (521.512، 284.241)، وهي دالة إحصائيًا، ولبيان دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة؛ تم إجراء اختبار شيفا Scheffe لتوجيهها بين فئات عينة الدراسة تبعًا لمتغير (سنوات الخبرة) لدى عينة البحث، كما يلي:

جدول (12)

نتائج اختبار شيفا Scheffe للمقارنات بين عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة) على واقع الممارسات المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه

سنوات الخبرة	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات		
		أقل من سنة	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	خمس سنوات فأكثر
أقل من سنة	2.02	—		
من سنة إلى أقل من خمس سنوات	2.46	0.436*	—	
خمس سنوات فأكثر	2.96	0.936*	0.500*	—

باستقراء بيانات الجدول السابق وجدت فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة حول دور معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شقراء في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظرهن تعزي إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة؛ حيث بلغت الفروق بين سنوات الخبرة أقل من سنة، وبين من سنة إلى أقل من خمس سنوات، وقدره (0.436*)، وبين أقل من سنة، وخمس سنوات فأكثر، وقدره (0.936*)، وبين من سنة إلى أقل من خمس سنوات، وخمس سنوات فأكثر، وقدره (0.500*)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن المعلمات ذوات الخبرة يمتلكن خبرات تربوية وميدانية أوسع في التعامل مع الأطفال وفهم خصائصهم

النفسية والعقلية والاجتماعية، مما يجعلهن أكثر قدرة على توعية الأطفال بحقوقهم بأساليب تربوية مناسبة وفعّالة، بالإضافة إلى زيادة وعيهم بأهمية حقوق الطفل في الإسلام، ويدعم قدرتهن على توظيف المواقف التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية في تعزيزه.

توصيات الدراسة:

1. عقد ندوات متخصصة لتعميق وعي معلمات المرحلة الابتدائية بحقوق الطفل في الإسلام وكيفية تعزيزها لديه.
2. توجيه برامج متخصصة للأسرة لتعزيز وعيها بحقوق الطفل في الإسلام.
3. التوسع في تضمين محتوى مقررات المرحلة الابتدائية لبعض الموضوعات المتعلقة بحقوق الطفل في الإسلام.
4. تخصيص جزء من الأنشطة الطلابية والإذاعة المدرسية لتوعية تلاميذ المرحلة الابتدائية بحقوق الطفل في الإسلام.
5. الاستفادة من المتطلبات التي قدمتها الدراسة بتضمينها في بعض البرامج الإعلامية والتأهيلية للمعلمات من أجل تعزيز دورهن في التوعية بحقوق الطفل في الإسلام.

مقترحات الدراسة:

1. المشكلات السلوكية لطفل المرحلة الابتدائية وآليات التغلب عليها من المنظور التربوي الإسلامي "دراسة ميدانية"
2. دور مناهج المرحلة الابتدائية في تعزيز الوعي بحقوق الطفل في الإسلام.
3. مدى تضمن مناهج المرحلة الابتدائية لحقوق الطفل وفق الرؤية التربوية الإسلامية "دراسة تحليلية"
4. مدى وعي الأسرة السعودية بحقوق الطفل في الإسلام وآليات تعزيزه "دراسة ميدانية"
5. دور الإعلام في التوعية بحقوق الطفل من المنظور الإسلامي من وجهة نظر عينة من الأسر السعودية.

المراجع:
المراجع العربية:

إبراهيم، حمدان محمد علي، وفكري، علياء محمد. (2015). *القائد الصغير: مواهبه وذكاءاته المتعددة: النظرية والتطبيق*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أيوب، محمد شعبان. (2014). من معالم المدرسة النبوية في تعليم الأطفال. *مجلة الوعي الإسلامي*، *51*(586)، 74-75.

الأنصاري، وداد، والمقاطي، فاطمة. (2020). حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي. *مجلة الطفولة العربية*، *22*(85)، 11-46.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1987). *صحيح البخاري* (تحقيق شعيب الأرناؤوط). دار ابن الجوزي.

البركتي، محمد عميم الإحسان. (2003). *التعريفات الفقهية*. دار الكتب العلمية.

بركات، زياد. (2005). من المسؤول عن تعليم القيم للشبب. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربي*، (8).

البسيوني، مها إبراهيم. (2006). التربية وحقوق الطفل في مجال التعليم بين التشريع والتطبيق: دراسة تحليلية. في *المؤتمر العلمي الثالث: التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي بين التشريع والتطبيق*، 22–23 مارس 2006. مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة.

بوادي، حسنين المحمدي. (2005). *حقوق الطفل بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي*. دار الفكر الجامعي.

جبريل، ثريا عبد الرؤوف. (2006). *الأسرة المعاصرة والممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الأسرة والطفولة*. مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

الجرجاني، علي بن محمد علي. (2002). *التعريفات*. دار الكتاب العربي.

الحبيشي، عبد الواحد. (2020). حقوق الطفل التربوية في الصف الدراسي بالتعليم الأساسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *21*(14)، 437–453.

الحربي، نجلاء. (2017). *درجة تضمين حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة الابتدائية في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدهشان، جمال. (2018). *المؤتمر الدولي الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة*. كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، 6–7 فبراير 2018.

روشة، خالد السيد. (2005). *لذة العبادة* (ط. 2). دار الصفا والمروة.

سويلم، رأفت فريد. (2004). *حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية*. دار ابن الجوزي.

ابن سينا، الحسين بن عبد الله. (1982). *مجموع في السياسة*. مؤسسة شباب الجامعة.

شعلان، ثائرة، وأبو النصر، مدحت، وكفافي، علاء. (2008). العنف ضد الأطفال. *مجلة خطوة*، (28)، 4-5.

شريفي، حليمة. (2012). *دور المربية في تنمية قدرات الطفل الإبداعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

العاصي، آلاء وائل. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

العاصي، آلاء وائل. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب الطالب المعلم لكفايات حماية الطفل بجامعة الأقصى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الرحمن، جمال. (2004). *أطفال المسلمين: كيف رباهم النبي ﷺ؟* (ط. 7). دار طيبة الخضراء.

عبد العال، سميرة السيد. (2005). دور منهج رياض الأطفال في تفعيل ممارسة الطفل لحقوقه. *بحوث ودراسات تربوية*، السنة الأولى، (2)، 16–36. مركز التأهيل والتطوير التربوي، كلية التربية، جامعة تعز.

عبد الهادي، عبد العزيز مخيمر. (1996). *حقوق الطفل بين الشريعة والقانون الدولي*. جامعة الكويت.

عثمان، محمد عبد الستار، وعبادة، مديحة، وأبو دوح، خالد. (2016). *حقوق الطفل في الفقه الإباضي*. وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، 24–37.

علوان، عبد الله ناصح. (1985). *تربية الأولاد في الإسلام* (ط. 8). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

علوان، عبد الله. (2002). *آداب الخطبة والزفاف بين الزوجين*. دار السلام.

العتيبي، فاطمة بنت فرج بن فرحان. (2008). *حقوق الطفل ورعايته في الإسلام وفي دولة السويد*. وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

الغزالي، أبو حامد بن محمد. (2002). *إحياء علوم الدين، وبذيله كتاب المغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار* للإمام زين الدين أبي الفضل عبد الرحيم بن الحسين العراقي. دار الكتب العلمية.

ابن رمضان، علي بن محمد. (2001). *أحكام الجنين من النطفة إلى الاستهلال: بحث فقهي مقارن*. الإسكندرية: دار المعرفة الأزهرية.

فاطمة، محمد خير. (1998). *منهج الإسلام في تربية عقيدة الناشئ*. دار الخير.

القداح، محمد إبراهيم. (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي، *7* (1)، 77– 95.

القاضي، أحمد. (2006). *حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية بين المواثيق الدولية والتشريعات الوطنية*. دار الطلائع.

قلعجي، محمد روّاس، وقنيبي، حامد صادق. (1988). *معجم لغة الفقهاء*. دار النفائس.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (1978). *زاد المعاد في هدى خير العباد* (تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبد القادر الأرنؤوط). (ط. 15). مؤسسة الرسالة.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (2002). *تحفة المودود في أحكام المولود* (تحقيق محمد سيد). دار الدعوة الإسلامية.

المبارك، محمد. (1975). *نظم الإسلام: العقيدة والعبادة*. دار الفكر العربي.

محمد، إسماعيل علي. (1998). *صور من حقوق الطفل في الإسلام* (ط. 2). دار الكلمة.

محمد، هناء السيد. (1993). *كتب رياض الأطفال والتنشئة القيمية للطفل المصري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

المقوسي، ياسين علي محمد. (1997). *حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية وأثرها في وقاية الأحداث من الجريمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمّان.

النحلاوي، عبد الرحمن. (1988). *التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة* (ط. 2). المكتب الإسلامي.

أبو واكدة، خديجة موسى يحيى. (2020). دور معلمات رياض الأطفال في دراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال وعلاجها في ضوء التوجيهات النبوية. *مجلة العلوم التربوية*، (3، ج 7)، 409–446.

ياجن، مقداد. (2004). *تربية الأجيال على أخلاقيات وآداب المناقشة والمحاورة والمناظرة العلمية*. دار عالم الكتب.

Arabic References:

Ibrahim, H. M. A., & Fikri, A. M. (2015). *Al-qa'id al-saghir: Mawahibuhu wa-dhaka'atuhu al-muta'addidah: Al-nazariyyah wa-al-tatbiq* [The young leader: Talents and multiple intelligences, theory and practice] [Arabic]. Al-Majmu'ah al-'Arabiyyah lil-Tadrib wa-al-Nashr.

Ibn Ramadan, 'A. ibn M. (2001). *Ahkam al-janin min al-nutfah ila al-istihlal: Bahth fiqhi muqaran* [Rulings on the fetus from conception to birth: A comparative jurisprudential study] [Arabic]. Dar al-Ma'rifah al-Azhariyyah.

Ibn Sina, al-H. ibn 'A. (1982). *Majmu' fi al-siyasah* [Collected works on politics] [Arabic]. Mu'assasat Shabab al-Jami'ah.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. ibn A. B. (1978). *Zad al-ma'ad fi hady khayr al-'ibad* [Provisions for the hereafter in the guidance of the best of servants] (S. al-Arna'ut & 'A. al-Arna'ut, Eds.; 15th ed.) [Arabic]. Mu'assasat al-Risalah.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. ibn A. B. (2002). *Tuhfat al-mawdud fi ahkam al-mawlud* [A gift to the beloved concerning the rulings on the newborn] (M. Sayyid, Ed.) [Arabic]. Dar al-Da'wah al-Islamiyyah.

Abu Wakadah, K. M. Y. (2020). Dawr mu'allimat riyad al-atfal fi dirasat al-mushkilat al-sulukiyyah lada al-atfal wa-'ilajiha fi daw' al-tawjihat al-nabawiyyah [The role of kindergarten teachers in studying and addressing children's behavioral problems in light of Prophetic guidance] [Arabic]. *Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyyah*, (3, Part 7), 409–446.

Ayyub, M. Sha'ban. (2014). Min ma'alim al-madrasah al-nabawiyyah fi ta'lim al-atfal [Features of the Prophetic school in children's education] [Arabic]. *Majallat al-Wa'y al-Islami, 51*(586), 74–75.

Al-Ansari, W., & Al-Muqati, F. (2020). Huquq al-tifl fi kutub al-dirasat al-ijtima'iyyah wa-al-muwatanah bi-al-ta'lim al-'amm fi daw' al-mithaq al-'alami li-huquq al-tifl wa-khususiyyat al-mujtama' al-Sa'udi [Children's rights in social studies and citizenship textbooks in general education in light of the Convention on the Rights of the Child and the particularities of Saudi society] [Arabic]. *Majallat al-Tufulah al-'Arabiyyah, 22*(85), 11–46.

Al-Bukhari, M. ibn Isma'il. (1987). *Sahih al-Bukhari* (S. al-Arna'ut, Ed.) [Arabic]. Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Barkati, M. 'Umaym al-Ihsan. (2003). *Al-ta'rifat al-fiqhiyyah* [Jurisprudential definitions] [Arabic]. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Barakat, Z. (2005). Man al-mas'ul 'an ta'lim al-qiyam lil-shabab [Who is responsible for teaching values to young people?] [Arabic]. *Majallat Shabakat al-'Ulum al-Nafsiyyah al-'Arabiyyah*, (8).

Al-Basyuni, M. I. (2006). Al-tarbiyah wa-huquq al-tifl fi majal al-ta'lim bayna al-tashri' wa-al-tatbiq: Dirasah tahliliyyah [Education and children's rights in education between legislation and practice: An analytical study] [Arabic]. In *Al-Mu'tamar al-'Ilmi al-Thalith: Al-Tarbiyah wa-Huquq al-Tifl fi al-Watan al-'Arabi bayna al-Tashri' wa-al-Tatbiq* [The Third Scientific Conference: Education and children's rights in the Arab world between legislation and practice] (March 22–23, 2006). Markaz Ri'ayat wa-Tanmiyat al-Tufulah, Mansoura University.

Bawadi, H. al-Muhammadi. (2005). *Huquq al-tifl bayna al-shari'ah al-islamiyyah wa-al-qanun al-duwali* [Children's rights between Islamic law and international law] [Arabic]. Dar al-Fikr al-Jami'i.

Jibril, T. 'Abd al-Ra'uf. (2006). *Al-usrah al-mu'asirah wa-al-mumarasah al-'ammah lil-khidmah al-ijtima'iyyah fi majal ri'ayat al-usrah wa-al-tufulah* [The contemporary family and generalist social work practice in family and childhood care] [Arabic]. Markaz Nashr wa-Tawzi' al-Kitab al-Jami'i, Faculty of Social Work, Helwan University.

Al-Jurjani, 'A. ibn M. 'Ali. (2002). *Al-ta'rifat* [Definitions] [Arabic]. Dar al-Kitab al-'Arabi.

Al-Hubaishi, 'A. (2020). Huquq al-tifl al-tarbawiyyah fi al-saff al-dirasi bi-al-ta'lim al-asasi [Children's educational

rights in the classroom in basic education] [Arabic]. *Majallat al-Bahth al-'Ilmi fi al-Tarbiyah, 21*(14), 437–453.

Al-Harbi, N. (2017). *Darajat tadmin huquq al-tifl fi kutub al-tarbiyah al-ijtima'iyyah wa-al-wataniyyah al-mutawwarah bi-al-marhalah al-ibtida'iyyah fi daw' al-mithaq al-'alami li-huquq al-tifl* [The extent to which children's rights are included in revised elementary social and national education textbooks in light of the Convention on the Rights of the Child] [Unpublished master's thesis] [Arabic]. College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Dahshan, J. (2018). *Al-Mu'tamar al-duwali al-awwal: Bina' tifl li-mujtama' afdal fi zill al-mutaghayyirat al-mu'asirah* [The First International Conference: Building a child for a better society amid contemporary changes] [Arabic]. Faculty of Kindergarten, Assiut University, February 6–7, 2018.

Rawshah, K. al-Sayyid. (2005). *Ladhdhat al-'ibadah* [The pleasure of worship] (2nd ed.) [Arabic]. Dar al-Safa wa-al-Marwah.

Suwaylim, R. Farid. (2004). *Huquq al-tifl fi al-shari'ah al-islamiyyah* [Children's rights in Islamic law] [Arabic]. Dar Ibn al-Jawzi.

Sha'lan, Tha'irah, Abu al-Nasr, M., & Kafafi, 'A. (2008). Al-'unf didd al-atfal [Violence against children] [Arabic]. *Majallat Khatwah*, (28), 4-5.

Sharifi, H. (2012). *Dawr al-murabbiyah fi tanmiyat qudrat al-tifl al-ibda'iyyah* [The educator's role in developing children's creative abilities] [Unpublished master's thesis] [Arabic]. Mohamed Boudiaf University, Algeria.

Al-'Asi, A. Wa'il. (2010). *Fa'aliyyat barnamaj tadribi li-tanmiyat thaqafat huquq al-insan lada talabat Jami'at al-Aqsa bi-Ghazzah* [The effectiveness of a training program for developing human rights awareness among Al-Aqsa University students in Gaza] [Unpublished doctoral dissertation] [Arabic]. Faculty of Women, Ain Shams University, Egypt.

Al-'Asi, A. Wa'il. (2018). *Fa'aliyyat barnamaj tadribi muqtarah fi iksab al-talib al-mu'allim likifayat himayat al-tifl bi-Jami'at al-Aqsa* [The effectiveness of a proposed training program in equipping student teachers at Al-Aqsa University with child protection competencies] [Unpublished master's thesis] [Arabic]. Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Abd al-Rahman, J. (2004). *Atfal al-muslimin: Kayfa rabbahum al-nabi* [Muslim children: How the Prophet raised them] (7th ed.) [Arabic]. Dar Taybah al-Khadra'.

Abd al-'Al, S. al-Sayyid. (2005). Dawr manhaj riyad al-atfal fi taf'il mumarasat al-tifl li-huquqih [The role of the kindergarten curriculum in promoting children's exercise of their rights] [Arabic]. *Buhuth wa-Dirasat Tarbawiyyah*, 1(2), 16–36. Markaz al-Ta'hil wa-al-Tatwir al-Tarbawi, Faculty of Education, Taiz University.

'Abd al-Hadi, 'A. Mukhaymir. (1996). *Huquq al-tifl bayna al-shari'ah wa-al-qanun al-duwali* [Children's rights between Islamic law and international law] [Arabic]. Kuwait University.

'Uthman, M. 'Abd al-Sattar, 'Abadah, M., & Abu Duh, K. (2016). *Huquq al-tifl fi al-fiqh al-ibadi* [Children's rights in Ibadi jurisprudence] [Arabic]. Ministry of Awqaf and Religious Affairs, Sultanate of Oman, 24–37.

'Alwan, 'A. (2002). *Adab al-khitbah wa-al-zifaf bayna al-zawjayn* [Etiquette of engagement and marriage between spouses] [Arabic]. Dar al-Salam.

'Alwan, 'A. Nasih. (1985). *Tarbiyat al-awlad fi al-islam* [Raising children in Islam] (Vol. 1, 8th ed.) [Arabic]. Dar al-Salam lil-Tiba'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzi'.

Al-'Utaybi, F. bint F. ibn Farhan. (2008). *Huquq al-tifl wa-ri'ayatuhu fi al-islam wa-fi dawlat al-Suwayd* [Children's rights and care in Islam and in Sweden] [Arabic]. Ministry of Higher Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ghazali, Abu Hamid M. ibn M. (2002). *Ihya' 'ulum al-din, wa-bi-dhaylihi Kitab al-mughni 'an haml al-asfar fi al-asfar fi takhrij ma fi al-ihya' min al-akhbar* [The revival of the religious sciences, with The sufficient guide to the traditions cited in the Revival] [Arabic]. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Fatimah, M. Khayr. (1998). *Manhaj al-islam fi tarbiyat 'aqidat al-nashi'* [The Islamic approach to nurturing the faith of young people] [Arabic]. Dar al-Khayr.

Al-Qaddah, M. Ibrahim. (2011). Darajat idrak al-qa'imina 'ala 'amaliyyat al-ta'allum fi al-Urdun li-adwarihim al-jadidah fi al-qarn al-hadi wa-al-'ishrin wa-mumarasatihim laha [The extent to which those responsible for

learning processes in Jordan understand and practice their new roles in the twenty-first century] [Arabic]. *Al-Majallah al-Urduniyyah fi al-'Ulum al-Tarbawiyyah, 7*(1), 77–95. Deanship of Scientific Research, Yarmouk University.

Al-Qadi, A. (2006). *Huquq al-tifl fi al-shari'ah al-islamiyyah bayna al-mawathiq al-dawliyyah wa-al-tashri'at al-wataniyyah* [Children's rights in Islamic law between international conventions and national legislation] [Arabic]. Dar al-Tala'i'.

Qal'aji, M. Rawwas, & Qunaybi, H. Sadiq. (1988). *Mu'jam lughat al-fuqaha'* [Dictionary of the language of Islamic jurists] (Vol. 2) [Arabic]. Dar al-Nafa'is.

Al-Mubarak, M. (1975). *Nuzum al-islam: Al-'aqidah wa-al-'ibadah* [The systems of Islam: Belief and worship] [Arabic]. Dar al-Fikr al-'Arabi.

Muhammad, I. 'Ali. (1998). *Suwar min huquq al-tifl fi al-islam* [Aspects of children's rights in Islam] (2nd ed.) [Arabic]. Dar al-Kalimah.

Muhammad, H. al-Sayyid. (1993). *Kutub riyad al-atfal wa-al-tanshi'ah al-qiyamiyyah lil-tifl al-misri* [Kindergarten books and value socialization among Egyptian children] [Unpublished master's thesis] [Arabic]. Institute of Childhood Studies, Ain Shams University.

Al-Maqawsi, Y. 'Ali Muhammad. (1997). *Huquq al-tifl fi al-shari'ah al-islamiyyah wa-atharuha fi wiqayat al-ahdath min al-jarimah* [Children's rights in Islamic law and their role in preventing juvenile delinquency] [Unpublished master's thesis] [Arabic]. University of Jordan, Amman.

Al-Nahlawi, 'A. (1988). *Al-tarbiyah al-islamiyyah wa-al-mushkilat al-mu'asirah* [Islamic education and contemporary problems] (2nd ed.) [Arabic]. Al-Maktab al-Islami.

Yaljan, M. (2004). *Tarbiyat al-ajyal 'ala akhlaqiyyat wa-adab al-munaqashah wa-al-muhawarah wa-al-munazarah al-'ilmiyyah* [Educating generations in the ethics and etiquette of scientific discussion, dialogue, and debate] [Arabic]. Dar 'Alam al-Kutub.

Biographical Statement

Dr. Noura Nasser Mubarak Al-Dosari is an Associate Professor in the Department of Fundamentals of Education at the College of Education, Shaqra University, Saudi Arabia. She earned her PhD in Islamic Education Fundamentals from Imam Muhammad bin Saud Islamic University on 25/6/2018. Her main research interests include contemporary social issues from an Islamic educational perspective, the role of Islamic education in transmitting culture, shaping society, and motivating individuals to be active participants.

معلومات عن الباحث

د. نورة ناصر مبارك الدوسري، الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية، حاصلة على درجة الدكتوراه في تخصص أصول التربية الإسلامية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 2018م. من أبرز الاهتمامات البحثية القضايا الاجتماعية المعاصرة من منظور تربوي إسلامي، ودور التربية الإسلامية في نقل الثقافة، وتشكيل المجتمع، وتحريك الفرد ليكون عنصرًا فاعلًا.

Email: noura.aldossari@su.edu.sa

Interlingual and Intralingual Error Patterns in EFL Students' Argumentative Writing: Saudi Students as a Case Study

Dr. Nayef Shaie Alotaibi

Associate Professor of Applied Linguistics in the Department of English Language and Literature, College of Languages and Translation, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh

(Submitted to the journal on 23/07 /2026 AD, and accepted for publication on 25/08 /2026 AD)

Abstract:

This study analyzes interlingual and intralingual error patterns in the argumentative writing of 43 Level 6 Saudi EFL students (21 male, 22 female) at a public university in Saudi Arabia. The 9,873-word corpus produced 633 grammatical and lexical-syntactic errors, classified by surface category (one of nine grammatical labels) and by source attribution (interlingual, intralingual, or ambiguous) using a deterministic rule applied identically to both coders' span sets. Errors classified as interlingual under the study's deterministic coding rule concentrated in three surface categories: copula and auxiliary omission (60.0% interlingual), article use (53.3%), and sentence structure (36.4%, driven by three-or-more-clause coordination). These three categories accounted for 84.8% of the interlingual classifications in the corpus. Across the corpus as a whole, intralingual errors outnumbered interlingual errors by approximately three to one (68.7% versus 22.9%, with 8.4% ambiguous). All four gender comparisons returned non-significant results: distribution across surface categories (V = .108), 3-category source attribution (V = .012), 2-category sensitivity restricted to IL versus IA (V = .006), and per-essay error count (d = .152). Inter-rater reliability reached substantial agreement on surface category (κ = .626) and on the IL versus IA distinction (κ = .628), with moderate agreement on the full 3-category source attribution (κ = .566). The pedagogical implication is to focus instruction on the three surface categories where errors compatible with Arabic transfer concentrate, with copula and article contrasts as the priority targets.

Keywords: EFL error analysis, L1 transfer, intralingual and interlingual errors, argumentative writing.

أنماط الأخطاء بين اللغات وداخل اللغة الواحدة في الكتابة الحجاجية لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: الطلاب السعوديون كدراسة حالة

د. نايف بن شاعي العتيبي

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك في قسم اللغة الإنجليزية في كلية اللغات والترجمة وآدابها، بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

تحلل هذه الدراسة أنماط الأخطاء بين اللغات وداخل اللغة الواحدة في الكتابة الحجاجية لـ 43 طالبًا سعوديًا من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى السادس (21 طالباً، 22 طالبة) في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية. وأسفر تحليل النص المكون من 9,873 كلمة عن 633 خطأً نحويًا ومفرداتيًا–نحويًا، تم تصنيفها حسب الفئة السطحية (واحدة من تسع فئات نحوية) وحسب مصدر الخطأ (بين اللغات، داخل اللغة، أو غامض) باستخدام قاعدة حتمية طُبقت بشكل متماثل على مجموعات النصوص التي قام كل من المرمزين بتحليلها. يتمثل الانتقال من اللغة العربية في ثلاث فئات سطحية: حذف الرابط والمساعد (60.0% بين اللغات)، واستخدام الأداة (53.3%)، وبنية الجملة (36.4%، مدفوعة بالتنسيق بين ثلاث جمل أو أكثر). وشكلت هذه الفئات الثلاث 84.8% من التصنيفات بين اللغات في المجموعة النصية. أما على مستوى المجموعة النصية ككل، فقد فاق عدد الأخطاء داخل اللغة عدد الأخطاء بين اللغات بنسبة ثلاثة إلى واحد تقريبًا (68.7% مقابل 22.9%، مع مانسبته 8.4% يصنف كأخطاء غامضة). وأسفرت جميع مقارنات الأربعة بين الجنسين عن نتائج غير ذات دلالة إحصائية: حيث كان التوزيع عبر فئات السطح (V = 0.108)، ونسبة إسناد المصدر إلى الفئات الثلاث (V = 0.012)، والحساسية المقتصرة على فئتين بين الأخطاء بين اللغات (IL) والأخطاء داخل اللغة (IA) (V = 0.006)، وعدد الأخطاء لكل مقال (d = 0.152). وبلغت موثوقية التقييم بين المقيمين اتفاقًا كبيرًا بشأن الفئة السطحية (κ = 0.626) وبشأن التمييز بين IL و IA (κ = 0.628)، مع اتفاق معتدل بشأن الإسناد الكامل للمصدر في الفئات الثلاث (κ = 0.566). وتتمثل الآثار التربوية في تركيز التدريس على الفئات السطحية الثلاث التي يتركز فيها الأخطاء المتوافقة مع الانتقال اللغوي من اللغة العربية، مع إعطاء الأولوية لمقارنات حروف العطف والأدوات.

الكلمات المفتاحية: تحليل أخطاء اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الانتقال اللغوي من اللغة الأم، الأخطاء داخل اللغة وبين اللغات، الكتابة الحجاجية.

Introduction

In second language acquisition, learner language is systematic and developmental rather than arbitrary. Selinker (2013) characterized interlanguage as the transitional linguistic system that learners construct as they move toward target-language competence. This system has its own developing rule structure, distinct from both the first and the target language. It is shaped by hypothesis-testing, exposure, and the gradual restructuring of internal rules. Within this framework, learner errors are diagnostic evidence of language development rather than random failures of competence.

Corder (1967) made the foundational argument that systematic learner errors are evidence of the developing interlanguage system. He distinguished errors, which reflect gaps in competence, from mistakes, which reflect performance lapses. He also argued that systematically analyzing errors reveals the strategies learners use to acquire a second language. Lennon (1991) refined this framework by clarifying problems of definition and identification in error analysis. These include the distinction between errors caused by cross-linguistic influence and those that arise within the developing target-language system itself.

Within the interlanguage system, learner errors originate from two main sources. Some come from the influence of the learner's first language and are termed interlingual errors. Others reflect the learner's incomplete or developing knowledge of the target language, not traceable to L1 influence, and are termed intralingual errors (Brown & Lee, 2025; Keshavarz, 2015; Richards, 1971). This study investigates how the two types are distributed in the argumentative writing of Level 6 Saudi EFL students and whether the patterns differ between male and female writers.

Significance of the Study

The Saudi EFL context has seen little recent work using a unified two-axis coding framework. The present study supplies quantitative error distributions where most prior Saudi work offers only narrative description. It also targets argumentative writing specifically. This genre places greater cognitive and rhetorical demands on writers than narrative or descriptive tasks, so it is more likely to expose interlanguage features that lower-stakes writing leaves hidden (El-Dakhs et al., 2025). The gender-segregated structure of Saudi higher education offers a further opportunity: male and female writers can be compared at the same program level, taught from the same materials, in otherwise comparable conditions. Coding every error on both a surface and a source axis yields evidence for curriculum and materials design and for targeted instruction.

Statement of the problem

EFL students usually lack the necessary skills and knowledge to write in English (Ariyanti & Fitriana, 2017, p. 9), and such insufficiencies often remain undetected until later. Likewise, some EFL undergraduates with inadequate English proficiency exhibit unsatisfactory writing performance in academic English courses, resulting in failure or low grades and ultimately leading to frustration. Such frustration may lead those students to reconsider their academic specialization or even leave college altogether. It was found that EFL writing errors were mostly attributed to either interlanguage errors (errors arising from L1 interference, where learners transfer grammatical or phonetic traits from their mother tongue to L2, or intralanguage errors (errors taking place within the target language itself, and caused by the EFL learner's incomplete competence of L2's rules. Hameed (2016) states that writing is the most severely affected English skill for students entering university education in Saudi Arabia, with below-average proficiency in English (p. 2).

Literature Review

Error Analysis and Interlanguage Theory

Error analysis emerged in the late 1960s as a reaction to the limitations of contrastive analysis. Whereas contrastive analysis predicted learner difficulty by comparing L1 and L2 structures, error analysis examined actual learner output. Corder (1967) argued that systematic learner errors reflect an underlying developing competence rather than pedagogical failure. Selinker (2013) extended this argument with interlanguage: a distinct, transitional linguistic system between L1 and L2. It is shaped by five processes: language transfer, overgeneralization of target-language rules, transfer of training, strategies of second-language learning, and strategies of second-language communication. Selinker also introduced fossilization, by which certain non-target features stabilize in a learner's interlanguage and resist further development.

Subsequent work refined the framework. Lennon (1991) addressed persistent problems in defining and classi-

fying errors: he separated errors of competence from surface-level slips and argued for explicit operational criteria. Brown and Lee (2025) and Keshavarz (2015) set out taxonomies that classify errors along two axes: surface category (the grammatical or lexical level at which the error occurs) and source attribution (whether the error reflects L1 transfer or developmental processes). Ellis (1994, 1997) places these analytic frameworks within wider second language acquisition research.

Interlingual and Intralingual Errors

Interlingual errors result from the influence of the learner's first language on the developing target-language system. They occur when learners transfer linguistic features (grammatical, lexical, or rhetorical) from their L1 into their L2 production. The transfer can be facilitative, where structural similarity between L1 and L2 supports correct production, or obstructive, where structural difference produces non-target output. Common interlingual error types in EFL writing include misuse of the article system, preposition errors, word-order phenomena, and the literal translation of idiomatic or stance expressions.

Intralingual errors arise from internal processes of L2 development rather than from L1 influence. Richards (1971) identified four principal categories: overgeneralization of target-language rules, simplification, incomplete application of rules, and the formation of false hypotheses about target-language structure. These errors reflect developmental stages within the target-language system itself. They are usually expected to diminish with more exposure and instruction, although Larsen-Freeman (2006) has shown that progress is not linear: learners may show temporary drops in accuracy when attempting more complex structures.

Recent Empirical Work in EFL Writing

Recent learner-corpus and error-analysis studies in EFL contexts have applied formal coding schemes to substantial corpora and reported quantitative distributions of error types. Ehsanzadeh and Dehnad (2024), drawing on a large learner corpus of Iranian medical students, identified 11 high-frequency error types; omission and misuse of articles and determiners accounted for 14% of all errors. That rate is comparable to article-system error rates in other studies of L1-Arabic and L1-Persian EFL writers (Alhaysony, 2012; Crompton, 2011). Larsson et al. (2020) set out a methodological framework for inter-rater reliability in learner-corpus research. They treat reliability checks as a requirement rather than an option and give guidance on subsample size, coder training, and the reporting of agreement coefficients.

In Arabic-context EFL research, El-Dakhs et al. (2025) examined argumentative writing by Saudi EFL undergraduates and contrasted its rhetorical and lexico-grammatical features with native English norms. Their work supports examining the argumentative genre specifically rather than general composition or narrative, since argumentative writing places greater demand on cohesion, hedging, and stance management. Where they analyze rhetorical structure, the present study examines grammatical and lexical-syntactic accuracy.

Saudi EFL Writing and the Arabic Substrate

Five features of Arabic grammar bear directly on interlingual error patterns in Saudi EFL writers. First, Modern Standard Arabic permits zero copula in equational sentences in the present tense, where English requires an overt form of be (Ryding, 2005). Second, Arabic uses a single coordinating particle, wa (و), to link clauses across a wide range of semantic relations, which can produce English run-on sentences when transferred. Third, Arabic noun phrases use the construct state (idāfa) for possessive and genitival relations, which differs from the English of-phrase and possessive-clitic structures. Fourth, the Arabic definite article al- (ال) is used more freely with generic noun phrases than the English definite article. Fifth, Arabic permits topic-comment constructions in which a fronted noun phrase is co-referenced with a resumptive pronoun in the comment clause. Each predicts a specific surface position where a transfer error can appear, and the source-attribution rule described in the Methods keys its interlingual triggers to exactly these positions.

Gap Addressed by the Present Study

Although Saudi EFL writing has been studied in various forms, few studies have combined three things: a unified two-axis coding scheme applied to argumentative writing in a single proficiency cohort, quantitative distributions across both surface categories and source attributions, and a test for gender differences using inferential statistics rather than narrative comparison.

Research Questions

This study addresses the following research questions:

RQ1. What types of interlingual errors occur in the argumentative writing of Level 6 Saudi EFL students, and how are they distributed across surface categories?

RQ2. What types of intralingual errors occur in the argumentative writing of Level 6 Saudi EFL students, and how are they distributed across surface categories?

RQ3. Do the distribution and frequency of interlingual and intralingual errors differ between male and female student groups?

Methods

Setting and Participants

The study was conducted at a public university in the Kingdom of Saudi Arabia. Participants were enrolled in an English-language major program and were in Level 6, the sixth academic semester of the undergraduate program. At this point, students had completed foundational grammar and writing courses and were taking an Academic Writing course focusing on argumentative essay structure. English is the primary medium of instruction within the department. The sample consisted of 43 students (21 male and 22 female). Under the gender-segregated Saudi higher-education system, male and female students study in separate classes. All participants were native speakers of Arabic. Standard ethical procedures were followed: students were informed of the research purpose, permission was obtained before data collection, and identifying information was anonymized to protect confidentiality. The two classes chosen for study were selected randomly and were supposed to represent (in proficiency and gender) the other L6 classes not included in the study.

Corpus

Each participant wrote one argumentative essay in a single one-hour timed writing session. The prompt asked students to take a position on living in big cities and to defend it. The student-produced text totaled 9,873 words across the corpus (male sub-corpus = 4,738 words; female sub-corpus = 5,135 words). Individual essay length ranged from 98 to 368 words, with a mean of 229.6 words. The corpus reported here excludes the prompt material and any reviewer comments that were physically attached to the original drafts.

Coding Scheme

Throughout this paper, interlingual errors refers to errors attributable to the influence of the learner's first language (L1 transfer); intralingual errors refers to errors arising from the learner's developing knowledge of English itself, independent of the L1; and interlanguage refers to the learner's transitional L2 system as a whole (Selinker, 2013). The abbreviations IL and IA are used for the two error types, and these terms are used consistently in the English and Arabic abstracts.

A two-axis coding scheme classified each error by surface category and by source attribution. It draws on the taxonomies in Brown and Lee (2025) and Keshavarz (2015) and on recent learner-corpus work (Ehsanzadeh & Dehnad, 2024).

Axis 1: Surface category. Each error received one of nine labels: article, preposition, copula and auxiliary, subject-verb agreement, verb tense and form, pronoun and possessive, number and plural, word choice (lexical), and sentence structure (run-on, fragment, and word-order phenomena).

Axis 2: Source attribution. Each error was classified as IL (interlingual), IA (intralingual), or AM (ambiguous) by a deterministic rule applied identically to both coders' span sets, following the methodological framework of Jarvis (2000). The rule replaces coder discretion with category-specific structural triggers, each anchored to a Saudi-specific or Arabic-EFL empirical source. An error is coded IL when it matches an Arabic-anchored trigger: zero-copula equational structures (Alshayban, 2012; Ryding, 2005), generic-plural article overuse (Aboras, 2025; Alhaysony, 2012), indefinite-article omission before bare singular count nouns (Crompton, 2011), three-or-more-clause wa-coordination (Aljuraifani & Alanazi, 2025; Dickins, 2017), construct-state (idāfa) noun-of-noun-of-noun chains (Ryding, 2005; Dickins, 2017), and top-

ic-comment resumption (Ryding, 2005). Errors not matching any IL trigger default to IA. Four patterns trigger AM rather than IL: progressive and passive auxiliary omission (Pienemann, 1998, Stage 2 developmental); two-clause and-coordination (universal L2 paratactic preference, with Aljuraifani and Alanazi, 2025, specifying three-or-more chains as the Saudi-specific pattern); past-time markers paired with imperfective verbs (cross-language congruity without intergroup contrast); and NP-singular generic article use, which Aboras (2025) reports as target-like in Saudi Arabic L1 learners. Article and copula triggers fall back to sentence context if the coder's excerpt is clipped at a word boundary that hides the relevant cue

Rationale for the IA default and its consequences. The rule is deliberately asymmetric. Following Jarvis (2000), an error is attributed to the L1 only when positive evidence of cross-linguistic congruity is available, operationalized here as a match to a structural pattern documented for Arabic and for Arabic-L1 learners of English. Errors that match no such pattern cannot be positively linked to Arabic and are therefore assigned to IA by default. This design favors specificity (few false IL attributions) over sensitivity (some genuine transfer errors will be missed). Two consequences follow for interpretation. First, IA functions partly as a residual category: it combines errors with positive developmental evidence and errors that simply lack an Arabic-specific trigger, so the reported IA share should be read as an upper bound on intralingual errors rather than a precise estimate. Second, and correspondingly, the IL share should be read as a conservative lower bound on errors compatible with Arabic influence.

Inclusion and Exclusion Criteria

Mechanical errors (spelling, capitalization, and punctuation) were excluded from the count, as were discourse-level coherence problems such as paragraph organization and weakness of the thesis statement. The analysis was restricted to grammatical and lexical-syntactic errors at the morphosyntactic, lexical, and clause-structure levels. This restriction follows Lennon (1991), who argues for explicit operational criteria for inclusion in error counts.

Unit of Analysis

Each instance of an error was counted separately, including repeated instances of the same error type within a single essay. This reflects the study's focus on production patterns: counting once per essay would have erased the very patterning the research questions ask about. To handle length differences between essays, per-100-word rates are reported alongside raw counts, and per-essay error counts were used for the inferential test of gender differences. This approach is consistent with recent learner-corpus practice (Ehsanzadeh & Dehnad, 2024).

Statistical Procedures

Frequencies were tabulated overall and broken down by gender. Two chi-square tests of independence tested for gender differences: (a) a 9×2 test on the joint distribution of surface category by gender, and (b) a 3×2 test on the joint distribution of source attribution (IL / IA / AM) by gender, with a 2×2 sensitivity check restricted to IL versus IA. Effect sizes for both tests were reported as Cramer's V. A Welch's t-test (which does not assume equal variances) was used to compare per-essay error counts between male and female samples, with effect size reported as Cohen's d.

Assumptions and statistical power. For both chi-square tests, all expected cell frequencies exceeded 5 (minimum expected frequency = 11.8 for the 9×2 table and 25.0 for the 3×2 table). The chi-square tests nevertheless assume independent observations, whereas errors are nested within essays; this assumption is not fully met (see Limitations), so the chi-square p-values should be treated as approximate. Welch's t-test was used because the group standard deviations differed (5.31 vs. 7.03); the per-essay counts include one high outlier (F1, 32 errors). Sensitivity analyses based on the achieved sample sizes ($\alpha = .05$, two-tailed, power = .80) show that the per-essay comparison ($n = 21$ vs. 22) could reliably detect only large differences ($d \geq 0.88$); its power to detect an effect of the observed size ($d = .152$) was below .10. The error-level chi-square tests could nominally detect small effects ($w \geq .15$ for the 9×2 test; $w \geq .12$ for the 3×2 test), but because they treat non-independent errors as independent, this nominal sensitivity overstates the information actually available from 43 essays.

Reliability

The primary coder and a second coder independently coded all 43 essays. Each coder first identified error spans independently; the source-attribution rule was then applied identically to both coders' span sets. Because the two coders did not always mark identical boundaries for the same error, spans were matched before categorization agreement was computed. Two spans were treated as the same error when they came from the same essay and their word-level overlap, measured by the Jaccard index (shared words divided by all words covered by either span), was at least 0.40; each span could be matched only once. Of the 633 primary spans and 662 second-coder spans, 421 were matched, leaving 212 primary-only and 241 second-coder-only spans. Agreement on error identification, calculated as the proportion of specific positive agreement (2 × matched spans ÷ total spans from both coders), was therefore .65. Categorization agreement was then computed on the 421 matched pairs. Surface-category Cohen's κ was .626, within the substantial range (.61–.80) of Landis and Koch's (1977) benchmarks. Source attribution returned a 3-category κ of .566, within the moderate range (.41–.60), with disagreements concentrated in AM decisions, and a 2-category κ restricted to IL versus IA decisions of .628 (substantial; n = 369). These benchmarks are conventions rather than strict thresholds (Larsson et al., 2020). All κ values apply only to errors that both coders identified; the identification agreement of .65 means that about a third of the spans flagged by either coder were not flagged by the other, and this should be borne in mind when interpreting the category distributions.

Results

The 43 essays yielded 9,873 student-produced words, in which 633 grammatical and lexical-syntactic errors were identified and coded according to the two-axis scheme.

Overall Error Frequency

The corpus contained 633 codeable errors, yielding an overall error density of 6.41 per 100 words. The distribution across the nine surface categories is presented in Table 1.

Table 1

Overall error frequency by surface category

Surface category	Count	% of total	Per 100 words
1. Article	107	16.9%	1.08
2. Preposition	58	9.2%	0.59
3. Copula/auxiliary	25	3.9%	0.25
4. Subject-verb agreement	94	14.8%	0.95
5. Verb tense/form	45	7.1%	0.46
6. Pronoun/possessive	44	7.0%	0.45
7. Number/plural	50	7.9%	0.51
8. Word choice (lexical)	70	11.1%	0.71
9. Sentence structure	140	22.1%	1.42
Total	633	100.0%	6.41

Three categories accounted for over half of all errors: sentence structure (22.1%), article (16.9%), and subject-verb agreement (14.8%). Word choice (11.1%) and preposition (9.2%) formed the next tier. Number/plural (7.9%), verb tense/form (7.1%), and pronoun/possessive (7.0%) clustered in the middle range. Copula/auxiliary omission was the least frequent in absolute terms (3.9%, n = 25).

Source Attribution

Of the 633 errors, 145 (22.9%) were classified as interlingual (IL), 435 (68.7%) as intralingual (IA), and 53 (8.4%) as ambiguous (AM). The cross-tabulation of surface category by source attribution is presented in Table 2.

Table 2

Surface category by source attribution

Surface category	IL	IA	AM	Total	% IL
1. Article	57	41	9	107	53.3%
2. Preposition	7	51	0	58	12.1%
3. Copula/auxiliary	15	6	4	25	60.0%
4. Subject-verb agreement	0	94	0	94	0.0%
5. Verb tense/form	0	45	0	45	0.0%
6. Pronoun/possessive	10	34	0	44	22.7%
7. Number/plural	5	45	0	50	10.0%
8. Word choice (lexical)	0	70	0	70	0.0%
9. Sentence structure	51	49	40	140	36.4%
Total	145	435	53	633	22.9%

The distribution is non-uniform. Three categories carried the strongest interlingual signal:

Copula and auxiliary omission (60.0% IL, 15 of 25): omission of the finite be in obligatory contexts (e.g., "there a lot of compney"; "the focus always on education"; "this why I prefer to live").

Article (53.3% IL, 57 of 107): omission before count nouns (e.g., "living in big city"; "is interesting topic") and overuse of the with generic noun phrases (e.g., "the big cities gets expensive"; "living in the big cities").

Sentence structure (36.4% IL, 51 of 140): three-or-more-clause coordination patterns (e.g., "There is no traffic the city is small everyone know each other"; "the expenses are increasing it comes with many benefits"; rents are low life is simple no jam everyone drives freely). A further 40 sentence-structure errors (28.6%) were classified as ambiguous under the rule's two-clause-coordination concession.

Three categories carried weaker but nontrivial interlingual signals: pronoun and possessive (22.7% IL), preposition (12.1% IL), and number and plural (10.0% IL). Three categories produced no IL classifications under the rule: subject-verb agreement, verb tense and form, and word choice. Across the corpus, copula and auxiliary, article, and sentence structure together account for 123 of the 145 interlingual classifications (84.8%).

Gender Comparison

Three test families assessed whether male and female writers differed in their error patterns: distribution across surface categories, source attribution by gender (with a sensitivity restriction to IL versus IA only), and per-essay error count. Summary statistics by gender are presented in Table 3.

Table 3

Summary statistics by gender

Statistic	Male (n = 21)	Female (n = 22)
Total words	4,738	5,135
Total errors	299	334
Errors per 100 words (corpus rate)	6.31	6.50
Per-essay error count: M (SD)	14.24 (5.31)	15.18 (7.03)
Interlingual share	23.1% (69/299)	22.8% (76/334)
Intralingual share	68.2% (204/299)	69.2% (231/334)
Ambiguous share	8.7% (26/299)	8.1% (27/334)

Distribution across surface categories. A chi-square test of independence on the 9 (categories) × 2 (gender) contingency table returned $\chi^2(8, N = 633) = 7.38$, $p = .496$, Cramer's $V = .108$.

Source attribution. A 3 × 2 chi-square on source attribution (IL / IA / AM) by gender returned $\chi^2(2, N = 633) = 0.10$, $p = .952$, Cramer's $V = .012$. The 2-category sensitivity check restricted to IL versus IA returned $\chi^2(1, N = 580) = 0.02$, $p = .885$, $V = .006$. Both effect sizes fall well below the field-specific threshold for a small effect (Plonsky & Oswald, 2014). The interlingual share was 23.1% in male essays and 22.8% in female essays.

Per-essay error count. Male essays averaged 14.24 errors (SD = 5.31); female essays averaged 15.18 (SD = 7.03). A Welch's t-test (which does not assume equal variances) returned t(38.99) = −0.50, p = .621, Cohen's d = .152.

All four tests returned non-significant results: no statistically significant differences were detected between male and female writers on any dimension assessed. Given the limited power of the per-essay comparison, these results do not establish that the two groups perform equivalently.

Discussion

This section distinguishes three levels of claim. Findings are the distributions and test results reported in the Results section. Interpretations are explanations for those findings, drawn from Arabic grammar and prior research; the present data are compatible with them but cannot test them directly. Pedagogical implications, presented in the following section, are recommendations derived from these interpretations. Each subsection below opens with the relevant finding before turning to its interpretation.

Where Arabic Transfer Concentrates

IL classifications in this corpus are structurally localized: copula and auxiliary omission, article use, and sentence structure carry nearly all of them, while subject-verb agreement, verb tense and form, and word choice receive none under the rule. Because the rule identifies patterns compatible with L1 transfer rather than confirming transfer directly for any individual error, these findings are best read as showing where a transfer explanation is most plausible, not as proof that transfer occurred.

Copula and auxiliary omission carry the strongest within-category signal, although the absolute count is modest (n = 25; 15 IL). Modern Standard Arabic permits zero copula in equational present-tense clauses (Ryding, 2005). Learners producing English equivalents such as "the focus always on education" or "there a lot of compney" are plausibly transferring this option into a context where English requires an overt form of be. Because copula omission is also reported developmentally among learners whose L1 has an overt copula, the pattern is compatible with Arabic influence rather than proof of it.

. Alshayban (2012), in a study of 100 male Saudi students, reported a parallel concentration of copula omission. Steiner (2019) frames the same pattern as a Feature Reassembly process (Lardiere, 2008): advanced learners reassemble the relevant tense and predicate features, while lower-proficiency learners default to the L1 zero-copula option. The 60% IL share rests on 15 absolute classifications, with a 95% confidence interval of about 36–81%; the direction of the signal is well-supported, the magnitude less so.

Article errors form the largest interlingual category in absolute terms (57 of 145 IL classifications). Two patterns predominate: omission of a/an before count nouns ("living in big city"; "is interesting topic") and overuse of the with generic noun phrases ("the big cities gets expensive"; "living in the big cities"). Both are compatible with a contrast between the two languages, although article difficulties are also common among learners from other L1s without an indefinite article. Arabic has no indefinite article and uses al- with generic NPs (Ryding, 2005; Fassi Fehri, 2007; Kashgary, 2015); English marks indefiniteness and also distinguishes NP-level from sentence-level generics (Al-Malki et al., 2014). The 53.3% IL share matches prior Saudi-population findings: Alhaysony (2012) reported 57.4% interlingual in article errors at the University of Ha'il, and Crompton (2011) found article errors involving generic reference the most clearly L1-attributable category in advanced L1 Arabic learners. Aboras (2025) refines this picture: the transfer signature is concentrated in NP-plural and sentence-level generic contexts, while NP-singular generic article use approaches target-like performance, and the rule restricts IL classification correspondingly.

Sentence structure shows the third concentration (36.4% IL, n = 51), driven by the rule's three-or-more-clause coordination trigger. Arabic uses wa to link clauses across a wide semantic range (Ryding, 2005; Dickins, 2017). Corpus instances such as "There is no traffic everyone know each other" show the paratactic strategy that Aljuraifani and Alanazi (2025) identify specifically in Saudi Arabic L1 EFL writing. Two-clause coordination defaults to AM rather than IL because universal L2 paratactic preference cannot be separated from Arabic-specific transfer at that length; only chains of three or more clauses count as the Saudi-specific signature.

For contrastive instruction to be cost-effective, it should target the categories where transfer concentrates. This echoes Aljuraifani and Alanazi (2025), who trace persistent L1-influenced errors in advanced Saudi female learners to weak contrastive-linguistics-informed instruction. It also fits the long-standing argument that error analysis is useful because it pinpoints where instruction will most reduce learner error (Brown & Lee, 2025; Corder, 1967).

The Corpus-Wide Source Distribution

Across the nine categories combined, intralingual errors outnumber interlingual errors by about three to one (68.7% versus 22.9%, with 8.4% ambiguous). The corpus-wide ratio mostly reflects the mix of categories: those where transfer concentrates (copula, article, sentence structure) supply most of the IL classifications, while the three categories that produce no IL under the rule (subject-verb agreement, verb tense and form, word choice) account for roughly a third of total errors.

The 22.9% IL share falls between two clusters in the published Arabic L1 → English error analysis literature. Higher-IL studies focus on a narrow set of transfer-prone categories or apply looser source-attribution criteria: Aljuraifani and Alanazi (2025) report 58.09% IL in 32 Saudi female essays, Qasem (2020) reports 54.03% in University of Bisha undergraduates, and article-restricted studies (Alhaysony, 2012; Crompton, 2011) report similar or higher proportions. Lower-IL studies use broader category scope or stricter coding: Abdelmohsen (2022), Al-Hamzi et al. (2023), Alzahrani (2020), and Ahmed Alsoweed et al. (2025) all report IA-dominant patterns in Arabic-L1 cohorts. The closed prediction-list rule applied here is stricter than the attribution criteria in the higher-IL studies, and its default-to-IA design (see Coding Scheme) is expected to lower the IL share relative to them. Differences between the present 22.9% and figures reported elsewhere may therefore reflect coding criteria as much as learner behavior, and direct numerical comparison across studies should be made cautiously.

Proficiency is a further explanatory factor. SLA work since Taylor (1975) documents a developmental path: elementary learners rely more on transfer, while intermediate-to-advanced learners rely more on overgeneralization (Brown & Lee, 2025; Burhansyah, 2019). One possible interpretation, which the present single-level design cannot test, is that Level 6 learners are past the most transfer-heavy stage of acquisition, which fits a pattern where transfer concentrates in a few structures rather than spreading across the corpus. Ehsanzadeh and Dehnad (2024) report article and determiner errors at 14% of the total in an L1-Persian medical context, comparable to the 16.9% for articles in this corpus. The convergence is consistent with the view that some transfer signatures are typical of EFL learners whose L1 lacks articles, not of Arabic-L1 learners specifically.

Gender

None of the four gender comparisons reached significance, and the observed effect sizes were small (the largest was $V = .108$ for the distribution across surface categories; source attribution $V = .012$; Plonsky & Oswald, 2014). A non-significant result, however, does not demonstrate the absence of a difference. With 21 and 22 essays, the per-essay comparison could detect only large differences ($d \geq 0.88$), and the error-level tests overstate the effective sample size because errors are nested within essays. The appropriate conclusion is that this study found no evidence of gender differences, not that such differences are absent.

This pattern is consistent with the broader Saudi EFL literature on gender comparison. Almusharraf and Al-Otaibi (2021), drawing on a 90,753-word Saudi corpus from 197 students (98 male, 99 female), reported that differences between male and female writing were not significantly related to specific error types. Further, Al-Tameemy and Daradkeh (2019), at Prince Sattam bin Abdulaziz University, found no statistically significant gender differences except in grammar errors specifically. Because the source-attribution rule was applied identically to all essays, differences in coder judgment are unlikely to have produced spurious gender effects here, although this does not compensate for the limited statistical power noted above.

Pedagogical Implications

The findings point to two distinct instructional priorities. Arabic transfer is concentrated in three surface categories (copula, article, sentence structure), which are the targets for explicit contrastive teaching. The remaining categories are predominantly developmental and call for sustained practice rather than L1 contrast.

Addressing Intralingual Development

Subject-verb agreement (14.8% of total), word choice (11.1%), and verb tense and form (7.1%) together account for a third of all errors in the corpus and are entirely intralingual under the rule. These categories should receive sustained instructional attention through systematic practice on inflection, morphology, and lexical choice. Feedback should target the specific developmental pattern rather than treat errors as random.

Word-choice errors (11.1% of total, 100% intralingual) suggest a need for collocational competence rather than

vocabulary expansion alone. Instruction should target the typical environments in which words occur (verb-noun, adjective-noun, preposition-noun) rather than treating vocabulary as isolated lexical items.

Preposition errors (9.2% of total, 87.9% intralingual) are best addressed through chunk-based instruction rather than rule-by-rule teaching, given the idiomaticity of English prepositions.

Addressing Arabic Transfer

Copula and auxiliary omission, although low in absolute frequency (3.9% of total), is the most strongly Arabic-attributed category (60.0% interlingual) and the single category most amenable to explicit contrastive instruction. Learners should be made aware that English requires an overt form of be in contexts where Arabic permits a zero copula.

Article use (16.9% of total, 53.3% interlingual) should be addressed through contrastive instruction that explicitly compares the English and Arabic article systems, focused on (a) the obligatory indefinite article before singular count nouns and (b) the restricted use of the definite article with generic reference in English. Article errors are the most numerous interlingual signature in the corpus in absolute terms (57 IL classifications) and yield the largest absolute return on contrastive teaching.

Sentence structure (22.1% of total, 36.4% interlingual) should be addressed through sentence-combining and sentence-decomposition exercises that develop learners' control over English clause-boundary signals (subordinators, full stops, semicolons) as alternatives to chained coordination. The IL classifications here are driven by three-or-more-clause coordination patterns that match the Arabic wa-paratactic strategy; two-clause coordination is too ambiguous to attribute and is not the target of this recommendation.

Gender

The present data provide no evidence to support gender-differentiated instruction; until larger, adequately powered studies are available, recommendations should follow the category-level patterns rather than gender.

Limitations

The sample is restricted to a single proficiency level (Level 6) at a single institution, with a single argumentative prompt, so the results may not generalize to other proficiency levels, other Saudi institutions, or other argumentative tasks. Inter-rater reliability on the 3-category source attribution is moderate ($\kappa = .566$) rather than substantial. The IL versus IA boundary itself reaches substantial agreement ($\kappa = .628$), and this 2-category sensitivity is the appropriate metric for the source-attribution claims; even so, AM-cell disagreements reduce confidence in the precise AM share. Subject-verb agreement defaults to IA under the rule, following the feature-reassembly account (Lardiere, 2008); a more permissive treatment that scored borderline cases as IL on Arabic verb-subject order grounds would produce a higher IL share. The copula and auxiliary category carries a small absolute count ($n = 25$; 15 IL classifications), so the within-category 60% IL share has a 95% confidence interval of about 36–81%. The rule applies only the cross-language congruity component of Jarvis (2000); it has no non-Arabic L1 comparator to complete the triangulation, so IL classifications should be read as compatible with possible transfer rather than as direct evidence of it. One female essay (F1) produced 32 errors, 2.8 SD above the corpus mean; the gender tests were not re-run with this case excluded, because all four were strong nulls and removing it could only strengthen them. Classroom effects cannot be controlled, since male and female students are taught in separate classes under the gender-segregated higher-education system, so any small residual gender differences would be confounded with classroom-level variation. The 633 errors are also not fully independent observations: they are nested within 43 students (and within essays), so the chi-square tests reported here, which treat each error as an independent unit, may understate the true uncertainty around the surface-category and source-attribution distributions; a student- or essay-level analysis (e.g., a mixed-effects or clustered model) would be a more conservative test of the gender comparisons and is recommended for a follow-up analysis. Placement in Level 6 reflects course sequencing rather than a direct proficiency measure, so students grouped here may not have had fully equivalent English proficiency; no independent proficiency instrument was administered, and this should be read as a limitation on the comparability of the sample rather than as a confirmed equivalence.

Conclusion

This study examined the argumentative writing of 43 Level 6 Saudi EFL learners (21 male and 22 female) at a public university in Saudi Arabia to investigate the nature, distribution, and underlying sources of grammatical

and lexical-syntactic errors. The 9,873-word corpus yielded 633 errors, coded under a two-axis scheme using a deterministic source-attribution rule applied identically to both coders' span sets.

Under the study's conservative attribution rule, errors classified as intralingual outnumber interlingual classifications by roughly three to one, and errors compatible with Arabic transfer concentrate in three categories: copula and auxiliary omission, article use, and sentence structure, which together carry 84.8% of the interlingual classifications. The categories where the rule found no Arabic basis (subject-verb agreement, verb tense and form, and word choice) are best treated as develop-mental.

No gender comparison reached significance on any dimension, and the observed effect sizes were small (source attribution V = .012). Given the limited power of the per-essay comparison, this is an absence of evidence for gender differences rather than evidence of their absence; the result is consistent with the broader Saudi EFL literature on gender comparison (Almusharraf & Al-Otaibi, 2021; AlTameemy & Daradkeh, 2019). These patterns support the view that learner errors are systematic evidence of an evolving interlanguage system. They also indicate that instruction at this level should be matched to the surface categories most affected by each source of error, rather than treating L1 transfer as a single, uniform explanation.

Declaration: The author confirms that he has no conflict of interest with anybody.

References

Abdelmohsen, M. M. (2022). Arab EFL learners' writing errors: A contrastive error analysis study. *British Journal of English Linguistics, 10*(4), 1–17.

Aboras, A. (2025). The acquisition of generic reference by L1 Saudi Arabic learners of L2 English. *Journal of the European Second Language Association. DOI:https://doi.org/10.22599/jesla.102*

Ahmed Alsoweed, A., Banafi, A., & Almesaar, O. (2025). An investigation of writing errors made by Saudi English-major students. *International Journal of English Linguistics, 15*(2).

Al-Hamzi, A. M. S., Nababan, M., Santosa, R., Djatmika, Sumarlam, & Yustanto, H. (2023). Frequent linguistic errors in the writing of Yemeni EFL Arabic-speaking learners. *Studies in English Language and Education, 10*(1), 350–368. https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.26022

Alhaysony, M. (2012). An analysis of article errors among Saudi female EFL students: A case study. *Asian Social Science, 8*(12), 55–66.

Aljuraifani, Y. A., & Alanazi, Z. M. (2025). L1-induced grammatical errors affecting Saudi female EFL students' academic writing: A cross-linguistic study of Arabic language interference. *World Journal of English Language, 15*(5), 171–188. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n5p171

Al-Malki, E. A., Abdul Majid, N., & Mohd Omar, N. A. (2014). Generic reference in English, Arabic and Malay: A cross-linguistic typology and comparison. *English Language Teaching, 7*(11), 15–27. https://doi.org/10.5539/elt.v7n11p15

Almusharraf, N., & Al-Otaibi, H. (2021). Gender-based EFL writing error analysis using human and computer-aided approaches. *Educational Measurement: Issues and Practice, 40*(2), 60–71. https://doi.org/10.1111/emip.12413

Alshayban, A. S. (2012). *Copula omission by EFL Arab learners* [Master's thesis, Colorado State University].

AlTameemy, F. A., & Daradkeh, A. A. (2019). Common paragraph writing errors made by Saudi EFL students: Error analysis. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(2), 178–187. https://doi.org/10.17507/tpls.0902.07

Alzahrani, M. A. (2020). EFL Saudi undergraduates' tenses errors in written discourse due to interlingual and intralingual interference. *International Journal of Linguistics, 12*(5), 95–111.

Brown, H. D., & Lee, H. (2025). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (7th ed.). Routledge.

Burhansyah. (2019). Analysis of error sources in L2 written English by Indonesian undergraduate students. *Studies in English Language and Education, 6*(1), 71–83.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5*(4), 161–170.

Crompton, P. (2011). Article errors in the English writing of advanced L1 Arabic learners: The role of transfer. *Asian EFL Journal, 50*, 4–34.

Dickins, J. (2017). The pervasiveness of coordination in Arabic, with reference to Arabic > English translation. *Languages in Contrast, 17*(2), 229–254.

Ehsanzadeh, S. J., & Dehnad, A. (2024). Analysis of high-frequency errors and linguistic patterns in EFL medical students' English writing: Insights from a learner corpus. *BMC Medical Education, 24*, 1264.https://doi.org/10.1186/s12909-024-06242-z

El-Dakhs, D. A. S., Yahya, N., & Al Thowaini, B. M. (2025). Persuading in Arabic and English: A study of EFL argumentative writing in contrast with native English norms. *Open Cultural Studies, 9*, 20250056. https://doi.org/10.1515/culture-2025-0056

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching.* Oxford University Press.

Fassi Fehri, A. (2007). Bare, generic, mass, and referential Arabic DPs. In S. Karimi, V. Samiian, & W. K. Wilkins (Eds.), *Phrasal and clausal architecture: Syntactic derivation and interpretation* (pp. 40–65). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/la.101.04feh

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning, 50*(2), 245–309. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118

Kashgary, A. D. (2015). Meanings and functions of the Arabic article *al-* 'the' with reference to the concept of definiteness. *Journal of Semitic Studies, 60*(1), 93–110. https://doi.org/10.1093/jss/fgu033

Keshavarz, M. H. (2015). *Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage hypothesis* (Rev. ed.). Rahnama Press.

Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. Biometric, 33, 159-

74. https://doi.org/10.2307/2529310

Lardiere, D. (2008). Feature assembly in second language acquisition. In J. M. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 106–141). Lawrence Erlbaum Associates.

Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics, 27*(4), 590–619.

Larsson, T., Paquot, M., & Plonsky, L. (2020). Inter-rater reliability in learner corpus research: Insights from a collaborative study on adverb placement. *International Journal of Learner Corpus Research, 6*(2), 237–251. https://doi.org/10.1075/ijlcr.20001.lar

Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics, 12*(2), 180–196. https://doi.org/10.1093/applin/12.2.180

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory.* John Benjamins.

Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is "big"? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning, 64*(4), 878–912. https://doi.org/10.1111/lang.12079

Qasem, F. A. A. (2020). Crosslinguistic influence of the first language: Interlingual errors in the writing of ESL Saudi learners. *Macrolinguistics, 8*(2), 105–120.

Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching, 25*(3), 204–219. https://doi.org/10.1093/elt/XXV.3.204

Ryding, K. C. (2005). *A reference grammar of Modern Standard Arabic.* Cambridge University Press.

Selinker, L. (2013). *Rediscovering interlanguage.* Routledge.

Steiner, J. (2019). Acquisition of the English copula by Arabic-speaking ESL learners: Evidence for feature reassembly. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 9*(4), 504–537.

Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning, 25*(1), 73–107.

Appendix A

Summary of Source-Attribution Rules

Code	Trigger pattern	Basis	Illustrative corpus example
IL	Zero copula in a present-tense equational clause	Alshayban (2012); Ryding (2005)	"the focus always on education"
IL	Indefinite article omitted before a bare singular count noun	Crompton (2011)	"living in big city"
IL	Definite article overused with a generic plural noun phrase	Aboras (2025); Alhaysony (2012)	"the big cities gets expensive"
IL	Three or more clauses chained by coordination without appropriate boundaries (wa-type)	Aljuraifani & Alanazi (2025); Dickins (2017)	"big cities have clear air no one get sick they are healthy"
IL	Construct-state (idāfa) noun-of-noun-of-noun chain	Ryding (2005); Dickins (2017)	"Big cities are crowded and expensive and dangerous".
IL	Topic-comment structure with resumptive pronoun	Ryding (2005)	"This is the kind of life I like it"
AM	Progressive or passive auxiliary omission	Pienemann (1998), developmental Stage 2	"I am live in a small city"
AM	Two-clause coordination without appropriate boundary	Universal L2 parataxis; Aljuraifani & Alanazi (2025)	"When moved to the big city I find it dangerous"
AM	Past-time marker with imperfective (present) verb form	Cross-language congruity without intergroup contrast (Jarvis, 2000)	"Three years ago, we move to live in Riyadh"
AM	Article error with a singular generic noun phrase	Aboras (2025): near target-like in Saudi learners	"When we drink a water in the city it is not clean"
IA	Default: any error matching no IL or AM trigger (all subject-verb agreement, verb tense/form, and word-choice errors fell here)	Richards (1971); Jarvis (2000)	"we lives in the city because we like modren live"

Biographical Statement

Dr. Nayef Shaie Alotaibi an Associate Professor of Applied Linguistics at the Department of English Language and Literature, College of Languages and Translation, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. I received my PhD degree in 2018 from Imam University. My research interests include… apllied lingustics domains

معلومات عن الباحث

د. نايف بن شاعي العتيبي، أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك في قسم اللغة الإنجليزية، بكلية اللغات والترجمة، في جامعة الإمام محمد ابن سعود الاسلامية، (السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 2018. تدور اهتماماته البحثية حول قضايا اللغويات التطبيقية.

Email: nsalotaibi@yahoo.com