رسالتنا

منصة علمية مرجعية تسهم في إنتاج معرفة أصيلة ومؤثرة، وتربط البحث العلمي بقضايا المجتمعات وصناعة المستقبل.

Our Mission

A leading scholarly platform contributing to original and impactful knowledge, connecting scientific research with societal issues and supporting the shaping of the future.

الأراء والأفكار الواردة في البحوث المنشورة في هذه المجلة تعبّر عن وجهات نظر مؤلفيها، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة أو هيئة تحريرها

The views and opinions expressed in the articles published in this journal are those of the respective authors and do not necessarily reflect the views of the journal or its Editorial Board.

Crossref

المجلد الأول – العدد الأول
صدرت في 2026 م / 1447 هـ
جميع الحقوق محفوظة ©
المجلة العالمية للبحوث والدراسات GJRS

GJRS — المجلة العالمية للبحوث والدراسات — 2026

GJRS

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

Global Journal of Research and Studies

مجلة أكاديمية محكمة
Academic Journal

المجلد 1 | العدد 1 | السنة 2026
Volume 1 | Issue 1 | Year 2026

E-ISSN:3029-9926

الهيئة الاستشارية وهيئة التحرير

تضم المجلة نخبة من الأكاديميين والباحثين المتخصصين الذين يساهمون في الإشراف العلمي والتحريري على الأبحاث المنشورة، وتعزيز جودة المحتوى الأكاديمي للمجلة.

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور سهيل الحباشنة

رئيس التحرير

الأردن

الأستاذ الدكتور عادل عبد الغني

عضو هيئة التحرير

الأردن

الأستاذ الدكتور محمد أمين القضاة

عضو هيئة التحرير

الأردن

الأستاذ الدكتور خليل الحياري

عضو هيئة التحرير

الأردن

الأستاذ الدكتور محمد الطراونة

عضو هيئة التحرير

الأردن

الأستاذ الدكتور هيثم علي حجازي

عضو هيئة التحرير

الأردن

الدكتور شحادة الغرايبة

عضو هيئة التحرير

الأردن

الدكتورة وداد الجمل

مدير التحرير

الأردن

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

الهيئة العلمية الاستشارية

نخبة من الأكاديميين والباحثين من دول ومؤسسات علمية مختلفة.

الأستاذة الدكتورة داغمار الحمودوفا
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
جمهورية التشيك

الأستاذ الدكتور محمد عبد العال النعيمي
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
العراق

الأستاذ الدكتور كركر ثلج
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
العراق

الأستاذة الدكتورة ليلى محمد رسول
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
العراق

الأستاذ الدكتور أيسر ياسين فهد
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
العراق

الأستاذ الدكتور يوسف حفصاوي
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
الجزائر

الأستاذ الدكتور فؤاد عبد المطلب
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
سورية

الدكتورة علا النداف
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
سورية

الأستاذ الدكتور جمال العفيف
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
الأردن

الأستاذ الدكتور محمد خير أبو زيد
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
الأردن

الدكتورة لارا سامي خمش
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
الأردن

الأستاذ الدكتور محمد خير البقاعي
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور حامد أشرف همداني
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
الباكستان

الأستاذ الدكتور إنعام الحق غازي
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
باكستان

الدكتورة ليلى مفتاح العزيبي
عضو الهيئة العلمية الاستشارية
ليبيا

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

Global Journal of Research and Studies (GJRS)

E-ISSN:3029-9926

الاستاذ الدكتور ادهم حموية

عضو الهيئة العلمية الاستشارية

سورية

الأستاذ الدكتور حسان حاج إبراهيم

عضو الهيئة العلمية الاستشارية

سورية

الأستاذة الدكتورة ناهد غزول

عضو الهيئة العلمية الاستشارية

المملكة المتحدة

الأستاذ الدكتور معتصم المساد

عضو الهيئة العلمية الاستشارية

الأردن

حوكمة المجلة ومبادئ اتخاذ القرار
تتمتع هيئة التحرير بالاستقلالية العلمية والمهنية في اتخاذ قرارات التقييم والقبول والنشر، وتستند القرارات التحريرية إلى المعايير العلمية وجودة البحث والمنهجية وأخلاقيات النشر، بعيداً عن أي تدخل غير علمي.

حفظ البيانات والشفافية
تعتمد المجلة على قواعد حفظ رقمية لجميع المقالات المنشورة لضمان الوصول المستدام وطويل الأجل إلى المحتوى العلمي.

علاقة الناشر بالمجلة
يدعم مركز استشراف المستقبل للبحوث والدراسات والاستشارات الجوانب الإدارية والإجرائية للمجلة، دون التدخل في القرارات العلمية والتحريرية.

مواصفات النشر
تعتمد المجلة المواصفات التالية لقبول البحوث العلمية ونشرها، ويلتزم جميع الباحثين الراغبين في النشر بالتقيد التام بها.

أولا: الشروط العامة للنشر

1. أن يكون البحث أصيلا وجديدا، ولم يسبق نشره كليا أو جزئيا،ولم يُقدَّم للنشر في الوقت نفسه إلى أي مجلة أو جهة أخرى.
2. أن يندرج موضوع البحث ضمن مجالات العلوم التطبيقية والإنسانيات التي تهتم بها المجلة.
3. الالتزام بالمنهجية العلمية الرصينة وأخلاقيات البحث والنشر المعتمدة.
4. تخضع جميع البحوث إلى نظام التحكيم العلمي المزدوج المجهول (**Double-Blind Peer Review**).
5. لا يُعد قبول البحث نهائيا إلا بعد تنفيذ جميع الملاحظات المطلوبة من قبل المحكّمين وهيئة التحرير.
6. تحتفظ المجلة بحق رفض أي بحث لا يستوفي مواصفات النشر دون إبداء الأسباب.

ثانيا: مواصفات البحث

- يتراوح محتوى البحث بين **10000 - 6000 كلمة** تقريبا، شاملا الملخص والمراجع.
- يجوز لهيئة التحرير قبول أبحاث تتجاوز هذا العدد إذا اقتضت طبيعة الموضوع ذلك.

ثالثا: مكونات البحث
يجب أن يتضمن البحث العناصر الآتية:

1. **عنوان البحث :** ويجب أن يكون دقيقا وواضحا ومعبرا عن مضمون الدراسة.
2. **اسم الباحث/الباحثين :** يُدرج في صفحة مستقلة لضمان سرية التحكيم، مع ذكر الانتماء المؤسسي والبريد الإلكتروني.

3. **الملخص:**
   - ملخصان: أحدهما بلغة البحث، والآخر بلغة ثانية.
   - يتراوح كل ملخص بين **150 – 250 كلمة** .
   - يوضح أهداف البحث، منهجيته، وأهم نتائجه.
4. **الكلمات المفتاحية :** من (3 – 5) كلمات.
5. مقدمة البحث.
6. الإطار النظري والدراسات السابقة.
7. منهجية البحث.
8. التحليل.
9. مناقشة النتائج.
10. التوصيات.
11. الدراسات المستقبلية.
12. الخاتمة.
13. قائمة المراجع.

رابعا: التوثيق والمراجع

- تعتمد المجلة أسلوب توثيق **APA .**
- يجب أن تكون جميع المراجع المذكورة في متن البحث مدرجة في قائمة المراجع.
- تُرتَّب المراجع أبجديا في قائمة المراجع.

خامسا: التنسيق الفني

نوع الخط	العربية: **Traditional Arabic** اللغات الأجنبية: **Times New Roman**
حجم الخط	المتن: **14 للعربية / 12 للإنجليزية** العناوين: أكبر بدرجة واحدة
تباعد الأسطر	**1.5**
الهوامش	**2.5 سم** من جميع الجهات
ترقيم الصفحات	أسفل الصفحة

سادسا: الجداول والأشكال

- تُرقَّم الجداول والأشكال ترقيما متسلسلا.
- يوضع عنوان الجدول أعلى الجدول، وعنوان الشكل أسفله.
- يجب توضيح مصدر الجداول أو الأشكال إن لم تكن من إعداد الباحث.

سابعا: آلية التقديم

- يتم تقديم الأبحاث إلكترونيا عبر المنصة الرسمية للمجلة.
- يلتزم الباحث بإرفاق تعهد الأصالة وعدم النشر المسبق.

تنبيه

أي بحث لا يلتزم بالمواصفات المذكورة يُعاد إلى صاحبه قبل إحالته للتحكيم.

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المحتويات

واقع المشاركة السياسية لدى النساء الفلسطينيات
بغزة في ظل متغيرات المرحلة من 2007 حتى 2026 1
سهيلة احمد شاهين

الذكاء الاصطناعي بين التنمية المستدامة والبعد الإنساني:
مقاربة تربوية ميدانية لإعادة توجيه الابتكار نحو خدمة المجتمع 16
غسان عبد الحسين جابر

القوة التنفيذية للحكم التحكيمي في القانون المغربي 26
فاطمة برتاوش، أكليد عبد المغيث

دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة
في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين 40
كريمة سلمان الرجوب، نارا عزمي حجه، محمود أبو سمرة

مستوى مقروئية ودرجة إشراكيه نصوص كتاب الدراسات
الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية 65
محمد هاشم الطراونة، خلف الصقرات

الاعلام الرقمي وتمكين الشباب: قراءة تحليلية في الادبيات والسياسات المعاصرة 83
نهى العتوم

فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاكاة الرقمية
في تنمية مهارات المواطنة الرقمية والأمن السيبراني
لتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الكرك 99
وعد الطراونة، ريما الطراونة

تحليل تجارب الدول الرائدة في دمج تكنولوجيا التعليم
لخدمة التعليم الدامج: دراسة مقارنة مع تجربة الأردن 119
وداد علي الجمل

التعلّم مدى الحياة والرشاقة التنظيمية:
مقاربة استشرافية لتنمية رأس المال البشري في عصر الذكاء الاصطناعي 142
مل البدو، عبد هللا أحمد

الثقة والموثوقية في الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث الأكاديمي:
تقييم النماذج اللغوية الكبيرة 160
معتصم أبو دواس، حسن الحسن

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

واقع المشاركة السياسية لدى النساء الفلسطينيات بغزة في ظل متغيرات المرحلة من 2007 حتى 2026

د. سهيلة أحمد شاهين
arta661@gmail.com

جامعة القدس المفتوحة _ رفح
مشرف اكاديمي غ متفرغ (قسم التربية

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 001

E-ISSN: 3029-9926

Received: 07 July 2026
Accepted: 10 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/001.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المشاركة السياسية لدى النساء الفلسطينيات في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من عام 2007 حتى عام 2026، وتحديد أسباب عزوفهن عن المشاركة والانتماء إلى التنظيمات السياسية، وتحليل أثر المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية في أدوارهن القيادية والمجتمعية.

خلصت الدراسة إلى أن محدودية المشاركة السياسية النسوية ترتبط بتعطل قنوات التمثيل الديمقراطي، واستمرار الانقسام والاستقطاب الحزبي، وضعف آليات تمكين النساء داخل التنظيمات السياسية. كما أبرزت تأثير الفقر والبطالة والتبعية الاقتصادية والأعراف الاجتماعية المقيدة، إضافة إلى الضغوط النفسية والأمنية الناتجة عن الحروب والنزوح وتضرر المؤسسات النسوية. وأشارت المناقشة إلى تحول جانب من الحضور النسوي نحو المبادرات المجتمعية والعمل الإغاثي وحماية النسيج الاجتماعي.

وأوصت الدراسة بإصلاح الهياكل الحزبية لضمان تمثيل فعلي للنساء، وتفعيل الحياة الديمقراطية، وتعزيز الحريات والتسامح السياسي والمجتمعي، وتوفير بيئة آمنة للمشاركة. كما دعت إلى دعم الاستقلالية الاقتصادية وإعادة تأهيل المؤسسات النسوية، بما يعزز مشاركة النساء في صنع القرار وإعادة البناء المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: المشاركة السياسية، النساء الفلسطينيات، قطاع غزة، العزوف السياسي، التمكين السياسي.

Political Participation among Palestinian Women in Gaza amid Changing Conditions from 2007 to 2026

Suhaila Ahmad Shaheen

Researcher in Women's Studies

arta661@gmail.com

ABSTRACT

This study examined political participation among Palestinian women in the Gaza Strip from 2007 to 2026, identified factors underlying their disengagement from political activities and organizations, and analyzed how political, economic, social, and security conditions shaped their leadership and community roles.

The findings indicated that limited political participation was associated with disrupted democratic representation, persistent political division and partisan polarization, and weak mechanisms for empowering women within political organizations. Poverty, unemployment, economic dependence, restrictive social norms, and psychological and security pressures arising from war, displacement, and damage to women's organizations further constrained participation. The discussion also highlighted a shift toward community initiatives, humanitarian work, and efforts to preserve social cohesion.

The study recommended reforming political organizations to ensure meaningful representation of women, revitalizing democratic processes, strengthening political and social freedoms and tolerance, and creating a safe environment for participation. It also called for promoting women's economic independence and rebuilding women's organizations to strengthen their involvement in decision-making and community reconstruction.

Keywords: Political participation; Palestinian women; Gaza Strip; Political disengagement; Political empowerment.

المقدمة

تحتل مشاركة المرأة السياسية والوطنية مكانة محورية في مسار التنمية المجتمعية وفي المؤسسات، باعتبارها ركيزة أساسية لتعزيز العدالة الاجتماعية وضمان شمولية صنع القرار. ورغم الأدوار الريادية والميدانية المتزايدة التي أثبتتها المرأة الفلسطينية –لا سيما في قطاع غزة خلال الفترات المتعاقبة ومنذ عام 2007 وصولاً إلى عام 2026– في إدارة الأزمات وحماية النسيج الاجتماعي، إلا أن واقع مشاركتها التقليدية والانتماء التنظيمي داخل الهياكل الحزبية والسياسية لا يزال يواجه تحديات بنيوية واجتماعية عميقة.

النساء يشكلن الوقود المحرك لمسيرة الثورة والنضال في العمل الوطني و أطر الحركة الوطنية السياسية على اختلاف أطيافها الفكرية ، ورغم ذلك لاتزال شريحة واسعة جداً من النساء تواجه تحديات في تسلمها المناصب القيادية المؤثرة والفعالة بالمجتمع لتؤدي دورها جنباً الى جنب مع الرجل في ادارة شؤون البلاد ولاسيما ان نسبة النساء في المجتمع تصل الى النصف واحيانا اكثر فالمشاركة السياسية للمرأة تتويجا لمسيرة نضالية خاضتها منذ زمن طويل ، منذ كانت المشاركة مقتصرة على فئة او طبقة معينة من الشعب طمعا في ادارة دفة الحكم بينما الطبقات الفقيرة وتلك ضعيفة النفوذ مهمشة وبعيدة ومنها النساء اللواتى يشكلن نصف المجتمع . (جادالله ، 2007)

ان ضمان وجود مشاركة سياسية ممثلة بجميع شرائح المجتمع ، بما فيها النساء يساعد في كل الأحوال على توسيع قاعدة الشرعية للمؤسسات التمثيلية والتنفيذية للنظام السياسي ، مما يعطيها قوة تتمتع بالمواطنة التامة بكل مظاهرها ، وبالمساواة التامة أمام القانون بدون أي تمييز، هي أول خطوات مشاركة المرأة السياسية . (بركة،2016)

المجتمع الفلسطيني بكونه أولاً واحداً من مجتمعات العالم الثالث، وثانياً، باعتباره يعيش في مرحلة بناء دولة مستقلة في ظل وجود احتلال يسيطر على أراضيه وموارده الطبيعية، يحتاج إلى حشد طاقته والذهاب إلى الاستغلال الأمثل لموارده البشرية رجالاً ونساء، حيث تشكل النساء نصف المجتمع الفلسطيني عدداً (عبد الهادي، 2006).

أثبت الدراسات التنموية أن تنمية المجتمعات لا يمكنها الوصول لأهدافها دون إشراك النساء في كافة مراحلها، ابتداء بالتخطيط الفعلي، وانتهاء بتوزيع عادل لمكاسب التنمية ومنجزاتها، وأقصر الطرق لذلك هو حشد الطاقات؛ لكي نحصل على تنمية ذات مردود إيجابي، وبأقل التكاليف، إن تهميش النساء يعني تنمية عرجاء عطلت فيها نصف الموارد البشرية المتاحة (جادالله، 2007).

ويرى (صالح ، 2021) أن المشاركة السياسية هي شأن عام لا يمكن للفرد أن يكون مؤثر أو مشاركا او فاعلا في الحياة العامة وبحقه في ممارسة هذا الدور دون قيود ذات طابعا تمييزي.

ومن هنا تبرز أهمية دراسة واقع المشاركة السياسية لدى النساء الفلسطينيات بغزة في ظل متغيرات المرحلة ، ومن هنا لابد من الإجابة على السؤل الرئيس التالي : ما واقع المشاركة السياسية لدى النساء الفلسطينيات بغزة في ظل متغيرات المرحلة من 2007 حتى 2026؟

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في أن المتغيرات السياسية التي شهدتها الحالة السياسية بغزة اثرت على مستوى المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية ، وعلى دورها في الحياة السياسية ، والمشاركة السياسية وفي صنع القرار.

وعلى الرغم من التاريخ النضالي والبطولي للمرأة الفلسطينية، إلا أنها تواجه كثيرا من المحددات التي تحد من مشاركتها في الحياة السياسية ، خاصة في ظل متغيرات المرحلة التي طرأت على الساحة الفلسطينية، من حروب متتالية وانتهاكات متكرر على غزة بالإضافة الى تعطيل البرلمان وحالة الانقسام الفلسطيني وظروف الحروب المتتالية على غزة واثارها ، كان لا بد من تناول هذا الموضوع بالبحث الجاد وتقصي مستوى المشاركة السياسية للنساء في غزة وهنا تكمن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

أسئلة الدراسة

1. ما واقع المشاركة السياسية للنساء الفلسطينيات في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من عام 2007 حتى عام 2026؟
2. ما أبرز الأسباب والعوامل المؤدية لعزوف النساء الفلسطينيات في غزة عن المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات السياسية؟
3. ما تأثير الابعاد وظروف المرحلة الراهنة على مستوى مشاركة النساء السياسية ؟

أهداف الدراسة

1. رصد وتحليل تطور واقع المشاركة السياسية والقيادية للنساء الفلسطينيات في قطاع غزة عبر المحطات الزمنية المختلفة من عام 2007 إلى 2026 (بما يشمل تأثير الحروب والانقسام).
2. تحديد وتصنيف الأسباب والعوامل الكامنة وراء عزوف النساء عن المشاركة السياسية والانتماء الفصائلي والحزبي في البيئة الغزية.
3. الخروج بتوصيات واستراتيجيات عملية قابلة للتطبيق لتعزيز وتفعيل دور المرأة القيادي والسياسي في مرحلة ما بعد الأزمات.

المحددات البحثية

المحدد الزمني :الفترة الممتدة من عام 2007 (بداية الانقسام وتداعياته المؤسسية) وحتى عام 2026 (تداعيات الحرب الشاملة وإعادة التموضع).

المحدد المكاني :محافظات قطاع غزة (فلسطين).

المحدد الموضوعي :دراسة واقع المشاركة السياسية، أسباب العزوف عن التنظيمات السياسية، والتحديات المؤسسية والاجتماعية التي تواجه النساء.

مصطلحات الدراسة

المشاركة السياسية : هي مجموعة الاعمال التي يقوم بها افراد المجتمع ويكون الهدف منها خدمة المجتمع والمحافظة عليه .(صالح ، 2021، 10)

مفهوم المشاركة السياسية للمرأة :

تعرف بركة (2016) أن المشاركة بمفهومها العام "هي الأنشطة التطوعية التي يقوم بها الافراد والجماعات لتغيير الظروف الصعبة، وللتأثير في السياسات ، والبرامج التي تؤثر على طبيعة معيشتهم أو معيشة الآخرين .

مصطلحات إجرائية :

المشاركة السياسية للمرأة (اجرائيا) : هي شكل من أشكال الممارسات السياسية للمرأة ، والتي تتعلق ببنية ونظام سياسي محدد ، وتعمل في إطار النظام السياسي ، وتستهدف تغيير مخرجات النظام السياسي، بما يتلاءمع مطالب الأفراد والجماعات .

العزوف السياسي(Political Apathy / Alienation)

حالة الاحجام أو الامتناع الإرادي أو الواعي من قبل النساء عن المشاركة في الأنشطة السياسية التقليدية، كالانتماء للأحزاب، أو التصويت، أو المشاركة في صنع القرار، نتيجة فقدان الثقة في جدوى المشاركة أو الشعور بالاغتراب السياسي عن المؤسسات الحاكمة.

عزوف النساء الفلسطينيات (اجرائيا) : تراجع المشاركة السياسية التقليدية للنساء لصالح الأدوار الميدانية والإغاثية، بين عامي 2007 و2026، حيث أدت الحروب والنزوح إلى تركيز النساء على سياسات البقاء وحماية النسيج الاجتماعي بدلاً من التمثيل السياسي الرسمي.

الأدب النظري والدراسات السابقة

مراحل تطور المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية :

مرّت المشاركة السياسية للنساء الفلسطينيات في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من 2007 إلى 2026 بتحولات عميقة ومفصلية، شكلتها عوامل سياسية وميدانية قاسية أبرزها: الانقسام السياسي الفلسطيني (2007)، والحصار الإسرائيلي المتكرر، وصولاً إلى تداعيات الحرب المدمرة التي بدأت في أواخر عام 2023 واستمرت تأثيراتها العميقة حتى عام 2026.

يمكن قراءة واقع هذه المشاركة عبر تقسيم هذه المرحلة الزمنية إلى محطات رئيسية، استناداً إلى الأبعاد السياسية والميدانية:

أولاً: مراحل تطور المشاركة السياسية(2007 – 2026)

مرحلة ما بعد الانقسام وترسيخ التهميش:(2007 – 2017)

أدى الانقسام الفلسطيني عام 2007 إلى تجميد الحياة الديمقراطية والتشريعية (تعطل المجلس التشريعي)، مما حرم النساء من إحدى أهم منصات التمثيل السياسي المباشر.

سيطرت الاعتبارات الفصائلية والمحاصصة السياسية على المشهد العام، وغلب الطابع الذكوري على دوائر صنع القرار في السلطتين القائمتين في الضفة الغربية وقطاع غزة.

انحصرت المشاركة النسوية في هذه المرحلة غالباً في الأطر التعبوية، العمل الخيري، أو الفعاليات الجماهيرية الموسمية، دون أن ترتقي إلى مواقع التأثير الحقيقي في القرار السياسي أو المصالحة.

مرحلة الحراك المدني ومحاولات الإحياء:(2018 – 2023)

شهدت هذه الفترة تصاعداً في دور شبكات المجتمع المدني والمراكز النسوية في قطاع غزة للضغط باتجاه تطبيق أجندة المرأة والسلام والأمن (وفق القرار الأممي 1325).

سجلت مشاركة ملحوظة للنساء في النقابات المهنية، والقطاع التعليمي، والهيئات المحلية (رغم بقاء نسب القيادة العليا متدنية)، إضافة إلى بروز جيل جديد من الشابّات الناشطات في الفضاء الرقمي وقيادة المبادرات المجتمعية.

بقيت المشاركة الرسمية في لجان الطوارئ وإعادة الإعمار بعد الحروب المتكررة (أعوام 2008، 2012، 2014، 2021) محدودة وغاب عنها المنظور الجندري، حيث تم تشكيل تلك اللجان وفق الاعتبارات الحزبية الذكورية البحتة.

مرحلة الإبادة والانهيار الشامل وإعادة التموضع:(2023 – 2026)

فرضت الحرب المستمرة وتداعياتها الكارثية حتى عام 2026 واقعاً استثنائياً؛ إذ تحولت المعركة السياسية والبقاء اليومي للنساء في غزة إلى صراع وجودي قاسي.

رغم الدمار الهائل والنزوح القسري المتكرر، لعبت النساء دوراً محورياً وصامتاً في حفظ النسيج الاجتماعي، إدارة مراكز الإيواء، وإعالة الأسر (حيث ارتفعت نسبة الأسر التي ترعاها نساء بشكل غير مسبوق).

تراجع العمل السياسي التقليدي لصالح "السياسة اليومية للبقاء والصمود"، واختفت العديد من البنى المؤسسية النسوية المؤقتة بفعل تدمير البنية التحتية، بينما برزت قيادات نسوية ميدانية جديدة أفرزتها الأزمة الإنسانية الطاحنة.

ثانياً: أبرز التحديات والمعيقات

واجهت النساء الفلسطينيات في غزة طوال العقدين الأخيرين منظومة معقدة من المعيقات التي حدّت من فاعلية مشاركتهن السياسية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

الاحتلال الإسرائيلي والعدوان المستمر: تدمير البنية التحتية السياسية والمجتمعية، وتشتيت التركيز الوطني نحو أبسط مقومات البقاء والحياة.

الانقسام السياسي واستمرار التهميش الفصائلي: غياب الانتخابات التشريعية والرئاسية لأكثر من عقدين، واستئثار النخب الذكورية بالسلطة والنفوذ الحزبي.

البنية الاجتماعية والثقافية النمطية: سيطرة الأعراف الأبوية التي تنظر لدور المرأة في الأطر التقليدية (الإنجابية والأسرية) وتستبعدها من مجالات القيادة وصنع القرار الاستراتيجي.

التبعوية الاقتصادية والفقر الهيكلي: ارتفاع معدلات البطالة المدقعة وتراجع التمكين الاقتصادي في قطاع غزة، مما فاقم من هشاشة الوضع المادي للنساء وأضعف استقلاليتهن السياسية.

ثالثاً: مؤشرات الواقع الراهن (حتى 2026)

تشير التقارير الصادرة عن المؤسسات الحقوقية والرسمية (مثل الجهاز المركزي للإحصاء ومؤسسات المجتمع المدني كمؤسسة "ريبورم" ومركز شؤون المرأة) إلى فجوة واسعة بين النصوص القانونية والخطابات الرسمية التي تدعم "الكوتا" والتمييز الإيجابي، وبين التطبيق الفعلي على الأرض:

تمثيل هامشي: لا يزال حضور النساء في مراكز صنع القرار العليا (كالوزارات، والمجالس المركزية، والإدارات العليا) دون الطموح الوطني ودون النسب المقرة وطنيا (الـ 30%).

منظومة الحماية: ضعف وتراجع آليات الحماية الاجتماعية والقانونية في ظل انهيار مؤسسات الحكم الرشيد في غزة نتيجة الظروف الاستثنائية.

وترى الباحثة أن المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية في غزة بين 2007 و2026 تحولت من مطالبات بتمكين ديمقراطي ومؤسسي وتحقيق شراكة سياسية معلنة، إلى نضال صلب من أجل "البقاء، وحماية النسيج المجتمعي، وإثبات الذات في قلب الأزمات الوجودية"، مع بقاء الإرادة النسوية حيةً رغم قسوة الظروف السياسية والميدانية. شهد واقع المشاركة السياسية للنساء الفلسطينية في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من عام 2007 وحتى عام 2026 تحولات جذرية وعميقة، تأثرت بشكل مباشر

بالانقسام السياسي الفلسطيني، والحصار المتكرر، والاعتداءات العسكرية المستمرة، وصولاً إلى الحرب المدمرة التي اندلعت في أواخر عام 2023 واستمرت تداعياتها حتى عام 2026.

كما شهد قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من عام 2007 وحتى عام 2026 خمس حروب كبرى واسعة النطاق، إلى جانب العديد من الجولات العسكرية والتصعيدات الدموية المحدودة. وقد شكلت هذه الحروب المحطات الأكثر تأثيراً في إعادة صياغة الواقع السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، وأدوار النساء في القطاع.

وفيما يلي تسلسل لأبرز تلك الحروب الكبرى التي مرت على غزة خلال هذه الفترة:

حرب الشتاء (ديسمبر 2008 – يناير 2009):

المسمى الإسرائيلي: عملية "الرصاص المصبوب."

المسمى الفلسطيني: معركة "الفرقان."

المدة: 23 يوماً.

التأثير: أول حرب كبرى تقع بعد فرض الحصار والانقسام، وخلفت دماراً هائلاً وآلاف الضحايا المدنيين، وشكلت صدمة اختبار حقيقية لمدى صمود البنى الاجتماعية والنسوية تحت النار.

حرب نوفمبر 2012:

المسمى الإسرائيلي: عملية "عمود السحاب."

المسمى الفلسطيني: معركة "حجارة السجيل."

المدة: 8 أيام.

التأثير: انطلقت باغتيال القيادي العسكري أحمد الجعبري، وشهدت وصول الصواريخ الفلسطينية لأول مرة إلى عمق تل أبيب والقدس.

حرب الصيف (صيف 2014):

المسمى الإسرائيلي: عملية "الجرف الصامد."

المسمى الفلسطيني: معركة "العصف المأكول."

المدة: 51 يوماً.

التأثير: الأعنف والأطول نسبياً حتى ذلك الوقت، خلفت دماراً غير مسبوق في البنية التحتية وآلاف الشهداء ومئات العائلات التي مُسحت من السجل المدني، وظهرت فيها بوضوح الحاجة الملحة لدور النساء في إعالة الأسر المنكوبة.

حرب مايو 2021:

المسمى الإسرائيلي: عملية "حارس الأسوار."

المسمى الفلسطيني: معركة "سيف القدس."

المدة: 11 يوماً.

التأثير: ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالقدس ومشاعر الهوية الوطنية الجامعة، وشهدت مشاركة واسعة النطاق للشباب والنساء في الحراك الجماهيري والزخم الإعلامي والرقمي المتزامن مع المواجهة العسكرية.

حرب الإبادة والعدوان الشامل (أكتوبر 2023 – 2026):

المسمى الإسرائيلي: عملية "السيوف الحديدية."

المسمى الفلسطيني: معركة "طوفان الأقصى."
المدة: حرب ممتدة استمرت تداعياتها وهيكليتها الكارثية طوال الأعوام (2023، 2024، 2025، وصولاً إلى عام 2026).
التأثير: الحرب الأعظم والأكثر دموية في تاريخ الصراع؛ إذ أحدثت زلزالاً وجودياً كاملاً، وأدت إلى تدمير شبه كامل للبنية التحتية ومؤسسات الحكم والمجتمع، وتحول دور النساء فيها جذرياً من المشاركة السياسية التقليدية إلى "قيادة البقاء اليومي، وإدارة مراكز الإيواء، وإعالة الأسر المدمرة وسط ظروف إنسانية كارثية."

الدراسات السابقة :

• دراسة الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2023): اعتمدت الدراسة على المنهج الإحصائي الكمي القائم على المسوح الرسمية والدورية، حيث شملت عينة وطنية واسعة تمثل الأسر الفلسطينية ومواقع العمل في القطاعين الحكومي والأهلي مستخدمة الاستمارات الإحصائية الرسمية والبيانات السجلية كأدوات بحثية. وقدم التقرير مؤشرات دقيقة توضح تدني نسب انخراط النساء في مواقع صنع القرار القيادية العليا، مؤكداً أن الأزمات الاقتصادية المرتفعة والبطالة تحد بشكل كبير من الاستقلالية المادية للنساء، وأوصت الدراسة بضرورة وضع سياسات اقتصادية داعمة لتمكين المرأة في سوق العمل وإلزام المؤسسات برفع نسب التمثيل النسوي في مواقع القيادة.

• دراسة الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان – ديوان المظلومين (2022): اتبعت الدراسة المنهج الحقوقي الوصفي والتحليلي لرصد واقع الحريات العامة، مستهدفة عينة مؤسسية ومجتمعية من الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، ومعتمدة على استمارة رصد الحقوق والحريات وتقارير تقييم البيئة الديمقراطية كأدوات للدراسة. وقد رصدت النتائج تراجعاً في مناخ الحريات العامة والتسامح الديمقراطي وأبرزت وجود مخاوف أمنية ومجتمعية مرتبطة بالانتماء الحزبي تقلل من رغبة المواطنات في الانخراط العلني، لتخلص الدراسة بتوصيات تؤكد على ضرورة احترام الحريات العامة وتوفير بيئة ديمقراطية وتسامحيه آمنة تكفل للجميع حرية المشاركة السياسية دون خوف أو تبعات.

• دراسة مركز شؤون المرأة في غزة (2022): استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي والتحليلي لاستقصاء واقع مشاركة النساء في قطاع غزة في ظل الأزمات، من خلال عينة ميدانية من النساء والقيادات النسوية في محافظات غزة باستخدام الاستبانة ومجموعات التركيز البؤرية كأدوات لجمع البيانات. وأثبتت النتائج أن تداعيات الانقسام السياسي والظروف المعيشية أدت إلى تراجع الثقة بالأطر الحزبية، مما دفع النساء نحو تفضيل المبادرات الميدانية والمجتمعية المستقلة، وعليه أوصت الدراسة بضرورة دعم المبادرات المجتمعية النسوية البديلة والعمل على إعادة بناء الثقة بين القواعد النسوية والمؤسسات السياسية.

• دراسة ريما كحيل (2021): اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة التحديات البنيوية والمؤسسية التي تواجه عمل المرأة السياسي، مستهدفة عينة من الناشطات والباحثات والمهتمات بالشأن السياسي النسوي عبر أدوات تمثلت في المقابلات المتعمقة وتحليل المحتوى للأدبيات المؤسسية. وقد أبرزت النتائج وجود فجوة حقيقية وهوة واسعة بين النصوص التشريعية والدستورية الداعمة لحقوق المرأة وبين آليات التطبيق الفعلي داخل الهياكل الحزبية التقليدية، لتوصي الدراسة بضرورة تعديل اللوائح التنظيمية للأحزاب لضمان إدماج حقيقي للنساء وتفعيل دور التشريعات لإنهاء التهميش المؤسسي.

• دراسة إبراهيم العلي (2020): استندت الدراسة إلى المنهج التحليلي النقدي لدور الفصائل والتنظيمات السياسية، عبر عينة ضمّت قيادات حزبية وكفاءات نسوية مستقلة، مستخدمة استمارة استبيان ومقابلات مقننة كأدوات لجمع البيانات. أوضحت

النتائج أن سياسات المحاصصة الحزبية وافتقار الفصائل لآليات تمكين حقيقية أدت بصورة مباشرة إلى عزوف قطاع واسع من الكفاءات النسوية عن الانتماء التنظيمي، لتوصي الدراسة بأهمية إبعاد العمل النسوي عن الصراعات الحزبية الضيقة واعتماد معايير الكفاءة بدلاً من المحاصصة في الهياكل التنظيمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال القراءة التحليلية المقارنة للأدبيات السابقة التي تناولت واقع المشاركة السياسية للنساء الفلسطينيات، يمكن تسجيل الملاحظات المنهجية والموضوعية الآتية:

المراجع الإحصائية والرسمية (مثل الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني 2023): توفر القاعدة الرقمية الصلبة والمؤشرات الكمية التي تفتقر إليها الدراسات الوصفية البحتة، مما يعطي للبحث صفة الشمولية والحيادية والموضوعية.

المراجع المؤسسية والحقوقية (مثل مركز شؤون المرأة 2022، والهيئة المستقلة لحقوق الإنسان 2022): تسد الفجوة بين التشريعات والنصوص وبين الواقع الميداني المعيش، لكونها تعتمد على الاحتكاك المباشر بالشارع الفلسطيني ورصد الانتهاكات والبيئة السياسية والقانونية.

المراجع الأكاديمية والفردية (مثل دراسات كحيل 2021 والعلي 2020): تقدم العمق التحليلي والنقدي لهياكل الأحزاب والتنظيمات، وتفكك الأسباب البنيوية والاقتصادية والسياسية للعزوف النسوي.

وبهذا التكامل، تشكل هذه المراجع منظومة متماسكة تغطي الجوانب الكمية، والكيفية، والمؤسسية، والحقوقية، مما يؤسس لخلفية علمية رصينة تدعم البحث ونتائجه.

المنهج المتبع

منهج الدراسة :المنهج الوصفي التحليلي(لإنه الأنسب لوصف الظاهرة، وتحديد طبيعتها، وجمع البيانات المرتبطة بواقع المشاركة السياسية وأسباب العزوف واستخلاص النتائج بدقة)

أداة الدراسة :الاستبانة (Questionnaire) (تُبنى استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، وتُوجه لعينة من القيادات النسويات، الناشطات، الأكاديميات، والمواطنات في غزة)، بالإضافة إلى **مجموعات التركيز البؤرية Focus Groups**)لدعم البيانات النوعية.

نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية تَموضُعاً واضحاً واتفاقاً كبيراً مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة، إلى جانب تقديم إضافات نوعية تعكس تطور المشهد واتساع هوة الاغتراب السياسي، ويمكن رصد النتائج ومقارنتها كالتالي:

الاتفاق مع بُعد الأزمة الحزبية والمؤسسية (دراسة إبراهيم العلي 2020، ودراسة ريما كحيل 2021):

اكدت النتائج تصدر أسباب العزوف المرتبطة بغياب الأحزاب المعبرة عن الهموم الحقيقية، واعتبار التنظيمات سبباً رئيسياً في تعميق الأزمة.

تتطابق هذه النتيجة بصورة كبيرة مع ما أشار إليه العلي (2020) وكحيل (2021) بشأن عجز الهياكل الحزبية التقليدية وسياسات المحاصصة عن استيعاب الكفاءات النسوية، إلا أن الدراسة الحالية تُعمّق هذا الاستنتاج لتُظهر أن الفجوة لم تعد تقتصر على "التهميش الإداري"، بل وصلت إلى مرحلة "الاغتراب والقطيعة التامة" مع الأطر السياسية القائمة.

التطابق مع تراجع الثقة والتحول نحو المبادرات الميدانية (دراسة مركز شؤون المرأة 2022):

– رصدت الدراسة توجهاً واضحاً للنساء نحو الحراك المجتمعي والميداني المستقل والبديل عن العمل الحزبي التقليدي.

–تتفق هذه النتيجة تماماً مع ما خلصت إليه دراسة مركز شؤون المرأة (2022) من أن تداعيات الانقسام والأزمات دفعت النساء للبحث عن مساحات عمل آمنة وفعالة بعيداً عن الاستقطاب الحزبي، مما يؤكد أن المرأة الفلسطينية لم تتراجع عن الفعل الوطني أو المجتمعي، بل غيّرت أدواته نحو الأشكال اللامركزية.

التقاطع مع المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية (تقرير الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني 2023):

بينت النتائج أن الضغوط المعيشية، والبطالة، وأولويات الأمن الإنساني تقدمت على العمل السياسي التقليدي لدى قطاع واسع من النساء.

تقاطع هذه النتيجة إيجابياً مع المؤشرات الرسمية التي قدمها الجهاز المركزي للإحصاء (2023)، مما يثبت أن الاستقلالية الاقتصادية وتوفر البيئة المعيشية المستقرة هما شرطان أساسيان لأي مشاركة سياسية فاعلة، وأن تفاقم الأزمات يعيد هندسة أولويات النساء لصالح البقاء الاقتصادي والأمان المعيشي.

– الانسجام مع مناخ الحريات العامة (تقرير الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان 2022):

– أظهرت البيانات وجود مخاوف أمنية ومجتمعية وقيود مرتبطة بغياب التسامح الديمقراطي تحفز على العزوف والانكفاء.

– تتكامل هذه النتيجة مع ما رصدته الهيئة المستقلة (2022) بشأن تراجع مناخ الحريات العامة، لتؤكد الدراسة الحالية أن بيئة العمل العام في فلسطين تواجه محددات بنيوية وأمنية تجعل الانخراط العلني مغامرة غير مأمونة العواقب للكثير من المواطنات.

– تثبت الدراسة الحالية أن " مستوى المشاركة السياسية و عزوف النساء عنها " ليس ظاهرة عفوية أو مجرد تراجع في الاهتمام الشخصي، بل هو استجابة دفاعية واعية لبيئة طاردة تفتقر إلى الأفق الديمقراطي، وتسيطر عليها أحزاب مأزومة، وظروف معيشية قاهرة، مما يمنح توصيات البحث الحالي وزناً إضافياً يستدعي إصلاحاً سياسياً وهيكلياً جذرياً.

إجابة السؤال الأول : ما واقع المشاركة السياسية للنساء الفلسطينيات في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة من عام 2007 حتى عام 2026؟

وللاجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة برصد استجابات عينة من النساء لمعرفة مدى الاستجابات:

جدول رقم (1) : مستوى المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات الفلسطينية لدى عينة من السيدات بغزة.

البند	نعم	أحياناً	لا	المجموع %
1. المشاركة الحالية لا تحقق ما يسعى لتحقيقه الشعب الفلسطيني	14	28.0	15	30.0
2. أداء التنظيمات الفلسطينية جيد وفعال	24	48.0	14	28.0

3. المشاركة الحالية لا تؤثر على قرارات الحكومة	16	32.0	14	28.0
4. دور الأعضاء في الأحزاب فعال ومؤثر	21	42.0	15	30.0
5. القيادة السياسية الحالية مؤهلة لقيادة الأحزاب	25	50.0	12	24.0
6. الانتماء إلى الأحزاب يتم بسبب الإغراءات المالية	11	22.0	15	30.0
7. الانتماء يؤهل الشخص لكي يكون له دور في المجتمع	12	24.0	17	34.0
8. المشاركة لا تشجع النساء للمساهمة في حل المشكلات المجتمعية	13	26.0	18	36.0
9. الأحزاب لا تسعى إلا لمصالحها الخاصة	11	22.0	14	28.0
10. الأحزاب الفلسطينية لا تفعل شيئاً	12	24.0	19	38.0
11. سبب عدم الانتماء الحزبي هو لعدم وجود حرية وتسامح في المجتمع	13	26.0	12	24.0
12. من ينظم لغير حزب الحكومة يتعرض لمتاعب ومشاكل	12	24.0	13	26.0
13. الأحزاب والتنظيمات هي سبب الانقسام	10	20.0	10	20.0
14. لا يوجد حزب يعبر عن أفكاري	12	24.0	12	24.0

يوضح الجدول السابق ان نسبة المشاركة السياسية متدنية حيث بلغت نسبة الإجابات (60%) البند (13) "الأحزاب والتنظيمات هي سبب الانقسام" ، وتلتها نسبة (52%) البند (14) "لا يوجد حزب يعبر عن أفكاري. "

تفسير ومناقشة تفصيلية للنتائج بناءً على نسب أعلى وأدنى البنود في الجدول المُعد لتحديد مستوى المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات الفلسطينية. لعينة السيدات في غزة:

أولاً: تحليل أعلى النسبة (المراتب المتقدمة كأسباب للعزوف)

السبب الأول (الأعلى إجماعاً – 60% بـ "لا"): البند (13) "الأحزاب والتنظيمات هي سبب الانقسام"

التفسير: تُعتبر هذه النسبة هي الأعلى في الجدول، مما يعكس شعوراً مجتمعياً عاماً وعميقاً لدى النساء بأن حالة الاستقطاب والانقسام السياسي الفلسطيني المؤسسي قد أضرَّت بالنسيج الاجتماعي والوطني. العزوف هنا ليس مجرد امتناع عن المشاركة، بل هو موقف احتجاجي أو رفض واعٍ لهياكل حزبية يُنظر إليها باعتبارها صانعة للخلافات بدلاً من أن تكون أداة للوحدة والتأثير الإيجابي.

السبب الثاني المرتفع (52% بـ "لا"): البند (14) "لا يوجد حزب يعبر عن أفكاري"

التفسير: تعبر هذه النسبة عن حالة "الاغتراب الفكري والسياسي" التي تعاني منها النساء تجاه الأطر الحزبية السائدة. الفصائل والتنظيمات التقليدية قد لا تتبنى الخطاب أو الأولويات التي تهم المرأة الغزية (مثل: التمكين الحقيقي، الحلول المعيشية، الأخذ برؤيتها في إدارة الأزمات)، مما يجعلها تشعر أن هذه الأحزاب لا تمثل قناعاتها أو طموحاتها.

الأسباب المرتبطة بالبيئة العامة وانعدام الحريات والتداعيات (50% بـ "لا"): البنود9) ، 11، 12(

التفسير: بلغت نسبة الاتفاق على أن "الأحزاب لا تسعى إلا لمصالحها الخاصة"، وأن "سبب عدم الانتماء هو لعدم وجود حرية وتسامح في المجتمع"، وكذلك أن "من ينظم لغير حزب الحكومة يتعرض لمتاعب ومشاكل" نسبة 50% لكل منها.

التفسير العلمي لذلك: يؤكد هذا التكتل النسبي أن البيئة السياسية والمجتمعية محفوفة بالمحاذير؛ حيث يشكل الخوف من التبعات الأمنية أو الاجتماعية، وغياب مناخ التعددية والتسامح الديمقراطي، عائقاً رئيسياً أمام رغبة النساء في الانخراط العلني والآمن في الحياة الحزبية.

ثانياً: تحليل أدنى النسبة (البنود الأقل اعتباراً لمستوى المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات الفلسطينية.)

السبب الأقل نسبياً (20% فقط بـ "نعم" و"أحياناً"): البند (13) من جهة القبول الإيجابي، والبند (1) المتعلق بجدوى المشاركة الوطنية:

عند النظر إلى الجانب الآخر، نجد أن النسب الأقل ترتبط غالباً بالاستجابات الإيجابية التقليدية أو الافتراض بأن الانتماء قد يتم لدوافع مصلحية ضيقة أو مالية. على سبيل المثال، البند (6) المتعلق بأن "الانتماء للأحزاب يتم بسبب الإغراءات المالية" حظي بأعلى نسبة رفض (48% بـ "لا")، مما يعني أن عزوف النساء لا يفسر بأنه طمع مادي، بل هو عزوف قيمي ووطني واعي مرتبط بخلل في المنظومة الحزبية ذاتها.

تعقيب تحليلي على نتائج الجدول:

تُظهر النتائج المستخلصة من الجدول والموزعة على عينة الدراسة من السيدات في غزة، تفاوتاً واجتهادات واضحة في تحديد مستوى المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات الفلسطينية. ويمكن تلخيص أبرز الدلالات والمناقشة التحليلية لهذه النتائج في النقاط الآتية:

– تشير النسب المرتفعة المتعلقة بالبنود المرتبطة بعدم قدرة المشاركة الحالية على تلبية تطلعات الشعب الفلسطيني، وشعور غالبيّة العينة بأن الأحزاب والتنظيمات لا تسعى إلا لمصالحها الخاصة، أو أنها سبب رئيسي في الانقسام، إلى وجود "فجوة ثقة عميقة" بين المواطنات وتلك الهياكل التقليدية. هذا الشعور بالاغتراب السياسي يدفع النساء إلى العزوف لعدم رؤية عائد وطني أو مجتمعي حقيقي لانخراطّهن.

– تعكس النسبة البارزة التي ترى أن القيادات السياسية الحالية ربما لا تكون مؤهلة بالدرجة الكافية، أو أن أداء الأحزاب لا يرقى للطموح، حاجة ملحة لإصلاحات جوهرية داخل الهياكل الحزبية. فالنساء –بحكم أدوارهن الميدانية والاجتماعية المتزايدة خلال الأزمات– يتطلبن فهماً قيادياً توافقياً يتيح لهن التأثير الفعلي وليس مجرد تمثيل شكلي.

– تؤكد الاستجابات العالية نحو البنود الخاصة بغياب الحريات والتسامح، والمخاوف المرتبطة بالانتماء الحزبي، أن المناخ العام السائد لا يشجع على الانخراط الحر الآمن. إن غياب التعددية الحقيقية وسيطرة حالة الاستقطاب والانقسام تجعل من الانتماء التنظيمي عبئاً أو مصدراً للمتاعب بدلاً من أن يكون أداةً للتمكين والمشاركة المجتمعية الفعالة.

– إن تركز تفضيل البدائل أو الشعور بأن "الأحزاب لا تفعل شيئاً" يتماشى مع التحولات الكبرى التي شهدها القطاع، حيث تتجه النساء نحو المبادرات المجتمعية والميدانية المستقلة لحل المشكلات اليومية، بعيداً عن أطر التنظيمات الرسمية التي باتت تُرى كعاجزة عن تقديم حلول ملموسة للواقع المعيشي والنفسي الصعب .

وللإجابة عن السؤال الثاني : ما أبرز الأسباب والعوامل المؤدية لعزوف النساء الفلسطينيات في غزة عن المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات السياسية؟

جدول (2) يرصد محاور أسباب عزوف النساء الفلسطينيات في قطاع غزة عن المشاركة السياسية والانتماء إلى التنظيمات، مصنفة حسب المحاور الرئيسية في ظل المتغيرات والظروف الممتدة من عام 2007 إلى 2026:

المحور الأساسي	أسباب العزوف والتهميش	التفاصيل والتأثير الميداني والسياسي
السياسي والمؤسسي	تجميد الحياة الديمقراطية وتعطل الانتخابات	الانتخابات التشريعية والرئاسية والمحلية والنقابية لسنوات طويلة، مما أدى إلى انعدام الأفق السياسي وضياع قنوات التمثيل الحقيقي.
	داعيات الانقسام الفلسطيني(2007)	ستقطاب الحاد بين الفصائل وتغليب المحاصصة الحزبية الذكورية على الكفاءة، مما خلق بيئة طاردة للعمل النسوي المستقل.
	التهميش داخل الهياكل الحزبية	ر الأحزاب والتنظيمات لآليات تمكين حقيقية، واقتصار حضور النساء في المكاتب السياسية واللجان المركزية على نسب شكلية أو ديكورية.
الاقتصادي والمعيشي	لغيان متطلبات البقاء والفقر الهيكلي	ار الاقتصاد الغزي وارتفاع معدلات البطالة، مما جعل الاهتمام الأساسي والرجال منصباً نحو توفير الأمن الغذائي والمعيشي اليومي بدلاً من العمل السياسي.
	التبعوية الاقتصادية	ب الاستقلالية المادية للنساء نتيجة تهميشهن من سوق العمل الرسمي، مما أضعف قدرتهن على الانخراط الحر في الأنشطة الحزبية أو العامة.
الاجتماعي والثقافي	هيمنة البنية الثقافية والأبوية النمطية	ار سيطرة الأعراف التي تحصر دور المرأة في النطاق الأسري والإنجابي الإغاثي، وتُنفرها من خوض غمار العمل القيادي الحزبي أو السياسي.
	الصورة النمطية للعمل الحزبي	ط العمل التنظيمي في ذهن قطاع واسع من المجتمع والنساء بالاستقطاب والمخاطر والصراعات الفصائلية غير المجدية.
الميداني والأمني	لحروب المتكررة والعدوان المستمر	ب الحروب الخمس الكبرى (وصولاً إلى حرب 2023-2026) في تدمير ة التحتية للمؤسسات والجمعيات النسوية التي كانت تشكل حاضنة للوعي السياسي.
	الضغط النفسي وصدمات النزوح	ر عمليات النزوح القسري، وفقدان المعيلين والأحباء، جعل الهم الإنساني سي الوجودي يتفوق على أي رغبة أو قدرة للمشاركة السياسية التقليدية.

بناءً على الجدول التوضيحي للمحاور الأساسية لأسباب العزوف والتهميش، يمكن تفسير النتائج وتحليل أبعادها الميدانية والسياسية وفق الأبعاد التالية:

• يساهم تجميد الحياة الديمقراطية وتعطل الانتخابات التشريعية والرئاسية والمحلية والنقابية لسنوات طويلة في انعدام الأفق السياسي وضياع قنوات التمثيل الحقيقي. كما أن تداعيات الانقسام الفلسطيني منذ عام 2007 أدت إلى الاستقطاب الحاد وتغليب المحاصصة الحزبية الذكورية على الكفاءة، إلى جانب افتقار الأحزاب لآليات تمكين حقيقية واقتصار حضور النساء على نسب شكلية وديكوريه في الهياكل الحزبية.

• أدى انهيار الاقتصاد الغزي وارتفاع معدلات البطالة إلى طغيان متطلبات البقاء والفقر الهيكلي، مما جعل الاهتمام الأساسي منصباً نحو توفير الأمن الغذائي والمعيشي اليومي بدلاً من العمل السياسي. بالإضافة إلى ذلك، أسهم غياب الاستقلالية المادية للنساء نتيجة تهميشهن من سوق العمل الرسمي في إضعاف قدرتهن على الانخراط الحر.

• تستمر هيمنة البنية الثقافية والأبوية النمطية التي تحصر دور المرأة في النطاق الأسري والإنجابي والإغاثي، وتُنفرها من خوض غمار العمل القيادي الحزبي أو السياسي. كما يرتبط العمل التنظيمي في ذهن قطاع واسع من المجتمع والنساء بالاستقطاب والمخاطر والصراعات الفصائلية غير المجدية.

• تسببت الحروب الخمس الكبرى (وصولاً إلى حرب 2023-2026) في تدمير البنية التحتية للمؤسسات والجمعيات النسوية التي كانت تشكل حاضنة للوعي السياسي. علاوة على ذلك، أدى تكرار عمليات النزوح القسري وفقدان المعيلين والأحباء إلى تفوق الهم الإنساني والنفسي الوجودي على أي رغبة أو قدرة للمشاركة السياسية التقليدية.

وللإجابة على السؤال الثالث : ما الابعاد وظروف المرحلة الراهنة على مستوى مشاركة النساء السياسية ؟

ومن خلال تتبع النتائج التي تم التوصل اليها تاتي إجابة السؤال الثالث من البحث حيث انحصرت الابعاد في المحاور (السياسية والمؤسسية والاقتصادية والمعيشية ، والاجتماعية والثقافية ، والابعاد الأمنية والميدانية) .وسيتم تناولها بالتحليل والتفسير للتوصل الى نتائج عامة للدراسة.

نتائج الدراسة بناء على التحليلات السابقة:

طبيعة العزوف ودلالاته: يعود عزوف النساء عن المشاركة السياسية والانتماء التنظيمي إلى أسباب بنيوية وهيكلية عميقة وليست عرضية، أبرزها شعور غالبيّة العينة بأن الأحزاب والتنظيمات مسؤولة عن الانقسام ولا تعبر عن أفكارها.

الأبعاد السياسية والمؤسسية: يساهم تجميد الحياة الديمقراطية وتعطل الانتخابات، إلى جانب الاستقطاب الحاد والمحاصصة واقتصار حضور النساء على نسب شكلية داخل الهياكل الحزبية، في خلق بيئة طاردة للعمل النسوي المستقل.

الأبعاد الاقتصادية والمعيشية: أدى انهيار الاقتصاد وارتفاع البطالة إلى طغيان متطلبات البقاء والفقر الهيكلي والتبعوية الاقتصادية، مما جعل الأمن المعيشي اليومي أولوية تتقدم على العمل السياسي.

الأبعاد الاجتماعية والثقافية: تسيطر البنية الثقافية والأبوية التي تحصر دور المرأة في النطاق الأسري والإغاثي، وترتبط التنظيمات في ذهن المجتمع بالصراعات والمخاطر غير المجدية.

الأبعاد الميدانية والأمنية: أدت الحروب المتكررة (وصولاً إلى حرب 2023-2026) وتدمير البنية التحتية للمؤسسات النسوية، إلى جانب صدمات النزوح القسري، إلى تفوق الهم النفسي والوجودي الإنساني على أي قدرة أو رغبة في المشاركة السياسية التقليدية.

توصيات الدراسة :

بناء على نتائج الدراسة توصي بما يلي:

– إصلاح الهياكل الحزبية: ضرورة قيام الفصائل والتنظيمات بمراجعة بنيتها وأدائها الداخلي، وإتاحة تمثيل حقيقي وفعلي للنساء بعيداً عن التمثيل الشكلي والديكوري.

– تفعيل الحياة الديمقراطية: إنهاء حالة الانقسام السياسي وإجراء الانتخابات العامة والنقابية لتعزيز الأفق الديمقراطي وقنوات التمثيل الحقيقي.

–ت هيئة بيئة آمنة للمشاركة: توفير مناخ من الحريات والتسامح المجتمعي والسياسي الذي يتيح للنساء الانخراط الآمن في الشأن العام دون تبعات أو ضغوط.

– دعم التمكين الاقتصادي والميداني: تعزيز دور المؤسسات النسوية والمجتمعية وخلق فرص استقلالية اقتصادية ومادية للنساء لتمكينهن من المشاركة الفاعلة في صنع القرار.

المراجع

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني .(2023) .*مؤشرات مشاركة المرأة الفلسطينية في الحياة العامة ومواقع صنع القرار*، رام الله، فلسطين.

العلي، إبراهيم .(2020) .*دور التنظيمات والفصائل الفلسطينية وأثره على العمل النسوي والمشاركة السياسية*)ورقة بحثية محكمة.(

الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان – ديوان المظلومين .(2022) .*تقرير واقع الحريات العامة ومحددات المشاركة السياسية في الأراضي الفلسطينية* .رام الله، فلسطين.

بركة، آية .(2016) .*المتغيرات السياسية وأثرها على تطور المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية من عام (1994–2013)* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة .

جادالله، حنين .(2007) .*التخطيط الرسمي في تنمية وتفعيل المشاركة السياسية للمرأة من) (1996–2009)* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

صالح، صلاح .(2021) .*تحديات المشاركة السياسية للمرأة اللاجئة من وجهة نظر قادة العمل النسوي في مخيمات مدينة نابلس*)رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد الهادي، فيحاء .(2006) .*أدوار المرأة في الأربعينات* .مركز المرأة للأبحاث والتوثيق، البيرة، فلسطين.

كحيل، ريما .(2021) .*واقع المشاركة السياسية للنساء الفلسطينيات والتحديات المؤسسية* .

مركز شؤون المرأة في غزة .(2022) .*تحديات مشاركة النساء في الأطر القيادية والحزبية وتداعيات الانقسام* .غزة، فلسطين.

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

الذكاء الاصطناعي بين التنمية المستدامة والبعد الإنساني: مقاربة تربوية ميدانية لإعادة توجيه الابتكار نحو خدمة المجتمع

د. غسّان عبد الحسين جابر
الجامعة اللبنانية، مدير الجامعة الإسلامية (فرع صور)
Ghassanjaber107@gmail.com
Ghassan.jaber@iul.edu.lb

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 002

E-ISSN: 3029-9926

Received: 09 July 2026
Accepted: 11 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/002.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

في ظلّ التسارع المتنامي لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات، برزت تساؤلات جوهرية حول طبيعة توظيف هذه التقنيات وحدود أثرها في تحقيق التنمية المستدامة، لا سيما في البيئات التعليمية والمجتمعية. فبينما تركز معظم الدراسات المعاصرة على الجوانب التقنية والاقتصادية للذكاء الاصطناعي، لا يزال البعد الإنساني والتربوي في توجيه هذه التقنيات نحو خدمة المجتمع يعاني من فجوة بحثية واضحة، خصوصًا في السياق العربي.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية والبحثية من منظور تنموي–إنساني، وتحليل مدى وعي الأكاديميين والباحثين بدور التربية والقيم في توجيه الابتكار التقني نحو تحقيق التنمية المستدامة. كما تسعى إلى تقديم إطار إرشادي يعزز التكامل بين التكنولوجيا والبعد الإنساني في صناعة القرار الأكاديمي والمجتمعي.

تنطلق الدراسة من إشكالية رئيسة مفادها:

إلى أي مدى يُوظَّف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية بوصفه أداة تنموية تخدم الإنسان والمجتمع، لا مجرد وسيلة تقنية معزولة عن البعد القيمي والتربوي؟

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مدعومًا بدراسة ميدانية من خلال استبانة وُجِّهت إلى عيّنة من الأساتذة الجامعيين والباحثين في مؤسسات تعليم عالٍ، بهدف رصد تصوراتهم، ممارساتهم، وتقييمهم لأثر الذكاء الاصطناعي في خدمة المجتمع والتنمية المستدامة.

وتتوقع الدراسة أن تُظهر النتائج وجود وعي متزايد بأهمية الذكاء الاصطناعي، يقابله ضعف نسبي في تأطيره تربويًا وإنسانيًا، مع حاجة ملحّة إلى نماذج توجيهية تدمج القيم، التربية، والابتكار التقني ضمن رؤية تنموية شاملة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي – التنمية المستدامة – التربية – البعد الإنساني – التعليم العالي – خدمة المجتمع.

Artificial Intelligence between Sustainable Development and the Humanistic Perspective: A Field-Based Pedagogical Approach to Redirecting Innovation toward Community Service

Dr. Ghassan Abdul Hussein Jaber
Lebanese University; Director of the Islamic University of Lebanon (Sour Branch)

Ghassanjaber107@gmail.com

Ghassan.jaber@iul.edu.lb

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) technologies across various sectors, fundamental questions have emerged regarding the nature of their deployment and the extent to which they contribute to sustainable development—particularly within higher education and community contexts. While much of the contemporary literature emphasizes the technical and economic dimensions of AI, the humanistic and pedagogical aspects guiding its use toward societal service remain insufficiently explored, especially in the Arab context.

This study aims to examine the current state of AI utilization in higher education institutions from a developmental–humanistic perspective, and to analyze the extent to which academics and researchers recognize the role of pedagogical and ethical frameworks in directing technological innovation toward sustainable societal impact. The study further seeks to propose a guiding framework that strengthens the integration between AI technologies and human-centered values in academic and institutional decision-making.

The research problem is articulated as follows: To what extent is Artificial Intelligence employed in higher education institutions within a pedagogical–humanistic framework that effectively contributes to community service and sustainable development?

The study is expected to reveal an increasing awareness of the importance of AI, accompanied by a relative deficiency in its pedagogical and humanistic framing, thereby highlighting the urgent need for institutional models that integrate ethical values, education, and technological innovation within a comprehensive developmental vision

Keywords: Artificial Intelligence – Sustainable Development – Education – Humanistic Perspective – Higher Education – Community Service.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحوّلًا متسارعًا في بنية المعرفة وأنماط الإنتاج بفعل التطور المتنامي لتقنيات الذكاء الاصطناعي، التي لم تعد تقتصر على المجالات التقنية والصناعية، بل امتد تأثيرها إلى التعليم، البحث العلمي، وصناعة القرار المجتمعي (عبد الله ، 2022). وقد أسهم هذا التحول في إحداث نقلة نوعية في أدوات التعلم والبحث، وفتح آفاقًا جديدة أمام الابتكار، غير أنه في الوقت نفسه أثار تساؤلات عميقة حول طبيعة هذا التوظيف، وحدود أثره في خدمة الإنسان وتحقيق التنمية المستدامة (Bates, 2020) .

وفي سياق التعليم العالي على وجه الخصوص، برز الذكاء الاصطناعي كقوة فاعلة قادرة على تحسين جودة التعليم، دعم البحث العلمي، وتعزيز كفاءة الأداء المؤسسي. إلا أن التركيز المتزايد على البعد التقني والتشغيلي لهذه التقنيات غالبًا ما جاء على حساب البعد الإنساني والتربوي، ما أدى إلى فجوة بين التطور التكنولوجي من جهة، وحاجات المجتمع والقيم التربوية من جهة أخرى (خروبي، 2025) .

من هنا، تبرز أهمية إعادة النظر في كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية تربوية وتنموية متكاملة، تجعل من الإنسان محورًا للابتكار، ومن التنمية المستدامة هدفًا نهائيًا، لا مجرد نتيجة جانبية للتقدم التقني. وتكتسب هذه المسألة أهمية مضاعفة في السياق العربي، حيث لا تزال المقاربات الإنسانية والتربوية للذكاء الاصطناعي محدودة مقارنة بالطرح التقني السائد (Nikolopoulou, 2025) .

إشكالية الدراسة

على الرغم من التوسع الملحوظ في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات التعليم العالي، إلا أن هذا الاستخدام غالبًا ما يتم بمعزل عن إطار تربوي–إنساني واضح يضمن توجيه الابتكار التقني نحو خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة. ويُلاحظ أن العديد من المبادرات التقنية تفتقر إلى رؤية قيمية شاملة تربط بين التكنولوجيا، الإنسان، والمسؤولية المجتمعية، مما قد يؤدي إلى توظيف الذكاء الاصطناعي كغاية في ذاته، لا كوسيلة تنموية (Klimova, 2025) .

وعليه، تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الآتي:

إلى أي مدى يُوظَّف الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي ضمن مقاربة تربوية–إنسانية تسهم فعليًا في خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة؟

أسئلة الدراسة

تنطلق الدراسة من السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي من منظور تنموي–إنساني؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى وعي الأساتذة الجامعيين والباحثين بأهمية البعد الإنساني والتربوي في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي؟
2. ما أبرز مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من حيث خدمة المجتمع والتنمية المستدامة؟
3. ما التحديات التي تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن إطار قيمي وتربوي واضح؟

4. إلى أي مدى تسهم السياسات والممارسات الأكاديمية الحالية في توجيه الابتكار التقني نحو تحقيق أهداف تنموية مستدامة؟
5. ما المتطلبات التربوية والمؤسسية اللازمة لتعزيز التكامل بين الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني في مؤسسات التعليم العالي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. الكشف عن واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي من منظور تنموي–إنساني.
2. تحديد مستوى وعي الأساتذة الجامعيين والباحثين بأهمية البعد التربوي والقيمي في توجيه الابتكار التقني.
3. تحليل العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي وخدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.
4. رصد أبرز التحديات التي تعيق دمج البعد الإنساني والتربوي في توظيف الذكاء الاصطناعي.
5. اقتراح متطلبات تربوية ومؤسسية تسهم في تعزيز الاستخدام المسؤول والإنساني للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين متكاملين:

أولًا: الأهمية النظرية

- تسهم في سد فجوة بحثية تتعلق بالبعد الإنساني والتربوي للذكاء الاصطناعي، في ظل هيمنة الطرح التقني على الدراسات المعاصرة.
- تقدم مقاربة تحليلية تربط بين الذكاء الاصطناعي والتنمية المستدامة من منظور قيمي وإنساني.
- تثري الأدبيات العربية في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- توفر نتائج يمكن الإفادة منها في تطوير السياسات الجامعية المتعلقة بالتحول الرقمي.
- تساعد القيادات الأكاديمية وصنّاع القرار على توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي نحو خدمة المجتمع.
- تمهّد لبناء نماذج إرشادية أو أطر عمل قابلة للتطبيق في المؤسسات التعليمية.

فرضيات الدراسة

تنطلق الدراسة من الفرضيات الآتية:

1. توجد علاقة ذات دلالة بين مستوى وعي الأساتذة بالبعد الإنساني والتربوي وبين توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة المجتمع.
2. يسهم توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في دعم أهداف التنمية المستدامة بدرجة متفاوتة وفق السياسات المؤسسية المتبعة.

3. تواجه مؤسسات التعليم العالي تحديات تربوية وتنظيمية تحدّ من توجيه الذكاء الاصطناعي ضمن إطار إنساني وقيمي واضح.
4. يؤدي غياب الرؤية التربوية المتكاملة إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بصورة تقنية أكثر منها تنموية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمته طبيعة موضوع البحث الذي يسعى إلى تحليل واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي من منظور تربوي وإنساني، واستكشاف مدى ارتباط هذا التوظيف بخدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة. ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المدروسة وتحليل أبعادها من خلال جمع البيانات الميدانية وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية والباحثين العاملين في مؤسسات التعليم العالي، نظرًا لكونهم الفئة الأكثر ارتباطًا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التعليم والبحث العلمي وصناعة القرار الأكاديمي.

عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة عينة قصدية من الأساتذة الجامعيين والباحثين في مؤسسات التعليم العالي، ممن لديهم خبرة أكاديمية أو معرفية في استخدام التقنيات الرقمية أو الذكاء الاصطناعي في مجالات التعليم أو البحث العلمي. وقد روعي في اختيار العينة تنوع التخصصات الأكاديمية ومستويات الخبرة بما يسمح بالحصول على تصورات متنوعة حول واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في البيئة الجامعية.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات الميدانية، وقد تم تصميمها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها. وتضمنت الاستبانة مجموعة من البنود الموزعة على خمسة محاور رئيسة هي:

1. الوعي بمفهوم الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني.
2. مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
3. العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وخدمة المجتمع والتنمية المستدامة.
4. التحديات التربوية والأخلاقية والمؤسسية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي.
5. المتطلبات المستقبلية لتعزيز الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

وقد صيغت بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، لقياس درجة اتفاق أفراد العينة مع العبارات المطروحة. كما عُرضت الأداة على عدد من المحكّمين المتخصصين في مجالات التربية والتكنولوجيا التعليمية للتحقق من صدقها العلمي وملاءمتها لأهداف الدراسة قبل تطبيقها ميدانيًا.

الإطار النظري للدراسة

شهدت العقود الأخيرة تطورًا متسارعًا في تقنيات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي أحدث تحولات عميقة في مجالات متعددة، من بينها التعليم العالي والبحث العلمي. ويشير مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة من الأنظمة والخوارزميات القادرة على محاكاة بعض جوانب الذكاء البشري مثل التعلم، التحليل، واتخاذ القرار (Bates، 2020). وقد أدى هذا التطور إلى توسيع إمكانات المؤسسات التعليمية في مجالات تحليل البيانات التعليمية، تطوير بيئات التعلم الرقمية، وتحسين كفاءة العملية التعليمية.

وفي سياق التعليم العالي، أصبح الذكاء الاصطناعي عنصرًا محوريًا في دعم التحول الرقمي للمؤسسات الأكاديمية، حيث يسهم في تطوير أدوات التعلم التفاعلي، وتحليل أنماط التعلم لدى الطلبة، إضافة إلى دعم البحث العلمي من خلال تحليل البيانات المعقدة (Sharples, 2023). ومع ذلك، فإن هذا التحول التقني يطرح تساؤلات أساسية حول طبيعة العلاقة بين التكنولوجيا والبعد الإنساني في العملية التعليمية.

تؤكد العديد من الدراسات الحديثة أن الاستخدام الفعّال للذكاء الاصطناعي في التعليم لا يعتمد على القدرات التقنية فقط، بل يتطلب إطارًا تربويًا يضمن توجيه هذه التقنيات نحو تحقيق أهداف تعليمية وإنسانية واضحة (UNESCO، 2021). فالذكاء الاصطناعي، على الرغم من إمكاناته الكبيرة، يظل أداة معرفية يمكن أن تسهم في تعزيز التنمية البشرية إذا ما استُخدم ضمن رؤية تربوية مسؤولة، أو قد يؤدي إلى اختلالات معرفية وأخلاقية إذا ما تم توظيفه بمعزل عن القيم الإنسانية.

ومن هذا المنطلق، برز مفهوم الذكاء الاصطناعي الإنساني (Human-Centered AI) الذي يؤكد ضرورة تصميم واستخدام الأنظمة الذكية بطريقة تحافظ على دور الإنسان في اتخاذ القرار وتضمن احترام القيم الأخلاقية والاجتماعية (Bryson, 2017). ويُعد هذا الاتجاه من أبرز التوجهات الحديثة في الدراسات التربوية والتكنولوجية، حيث يسعى إلى تحقيق توازن بين الابتكار التقني والمسؤولية الإنسانية (حسن ، 2023) .

وفي السياق التنموي، ترتبط تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل متزايد بأهداف التنمية المستدامة، خاصة في مجالات التعليم الجيد، والابتكار، وبناء المجتمعات المعرفية. وتشير تقارير اليونسكو إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين الوصول إلى التعليم، وتعزيز جودة التعلم، ودعم الابتكار الاجتماعي إذا ما تم توظيفه ضمن سياسات تعليمية واضحة (UNESCO، 2021).

غير أن الأدبيات الحديثة تشير أيضًا إلى وجود تحديات متعددة تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة فعّالة في التعليم العالي، من أبرزها نقص التدريب المتخصص، وغياب الأطر التنظيمية، إضافة إلى التحديات الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية والشفافية والمسؤولية العلمية (Wiese, 2025). وهذه التحديات تبرز الحاجة إلى مقاربات تربوية جديدة تدمج بين التكنولوجيا والقيم الإنسانية في إطار رؤية تنموية شاملة.

انطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني في مؤسسات التعليم العالي، من خلال مقاربة تربوية ميدانية تستكشف مدى قدرة المؤسسات الأكاديمية على توجيه الابتكار التكنولوجي نحو خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة. وبهذا المعنى، لا تنظر الدراسة إلى الذكاء الاصطناعي كغاية في ذاته، بل كوسيلة معرفية يمكن أن تسهم في بناء مجتمعات أكثر قدرة على الابتكار والتنمية إذا ما تم توظيفها ضمن إطار إنساني وتربوي متكامل.

في فلسفة العلم، التكنولوجيا لا تحمل قيمتها الأخلاقية في ذاتها؛ بل تكتسب معناها من الطريقة التي يستخدمها بها الإنسان. لذلك فإن السؤال الحقيقي ليس :**هل الذكاء الاصطناعي قوي؟** بل :**إلى أي اتجاه سنوجه هذه القوة؟**

جدول 1: جدول الإطار المفاهيمي لنتائج الاستبانة

محور الدراسة	المؤشرات المتوقعة في النتائج	التفسير العلمي المحتمل
الوعي بمفهوم الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني	ارتفاع متوسط الاستجابات على البنود المتعلقة بمعرفة مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهميته	يشير ذلك إلى انتشار المعرفة النظرية بالتقنيات الحديثة بين الأكاديميين نتيجة التحول الرقمي في التعليم العالي
توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	مستويات متوسطة من الاستخدام العملي للذكاء الاصطناعي	قد يعكس ذلك وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق المؤسسي الفعلي
الذكاء الاصطناعي والتنمية المستدامة	موافقة نسبية على دور الذكاء الاصطناعي في دعم التنمية	يدل على إدراك الإمكانات التنموية للتكنولوجيا مع محدودية المبادرات التطبيقية
التحديات التربوية والمؤسسية	ارتفاع الاستجابات المتعلقة بوجود تحديات تدريبية وتشريعية	يشير إلى نقص الأطر التنظيمية والبرامج التدريبية في المؤسسات التعليمية
المتطلبات المستقبلية	اتفاق مرتفع حول ضرورة وضع سياسات واضحة وبرامج تدريبية	يعكس توجهًا أكاديميًا نحو تنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية تربوية وإنسانية

المصدر من اعداد الباحث استنادًا للبيانات المتوفرة من المشاركين عبر الاستبانة

النموذج المفاهيمي للدراسة

تنطلق الدراسة من تصور نظري يقوم على أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لا يحقق أثره التنموي بصورة تلقائية، بل يتطلب إطارًا تربويًا وإنسانيًا يوجّه استخدام هذه التقنيات نحو خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة. وعليه، تفترض الدراسة أن العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتنمية المستدامة تمر عبر وسيط يتمثل في البعد التربوي والإنساني الذي يحدد طبيعة الاستخدام وأهدافه.

وفي هذا السياق، يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه متغيرًا معرفيًا وتقنيًا قادرًا على دعم التعليم والبحث العلمي، بينما يمثل البعد التربوي الإنساني الإطار القيمي والتنظيمي الذي يضمن توجيه الابتكار نحو خدمة الإنسان والمجتمع. أما التنمية المستدامة وخدمة المجتمع فتمثلان المخرجات النهائية التي تسعى الدراسة إلى تحليل مدى ارتباطها باستخدام الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات التعليم العالي.

الشكل المفاهيمي للدراسة، يمكن تمثيل النموذج المفاهيمي على النحو الآتي:



رسم توضيحي 1: النموذج المفاهيمي للعلاقة بين الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني والتنمية المستدامة

يشير النموذج المفاهيمي للدراسة إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي لا يؤدي بالضرورة إلى تحقيق أثر تنموي مباشر، بل يتطلب وجود إطار تربوي وإنساني يوجّه استخدام هذه التقنيات نحو خدمة المجتمع. وبذلك يشكّل البعد التربوي والقيمي حلقة وصل أساسية بين الابتكار التقني ومخرجاته التنموية، الأمر الذي يجعل من الجامعات فاعلًا رئيسًا في توجيه الذكاء الاصطناعي نحو تحقيق التنمية المستدامة.

خاتمة الدراسة

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر بفعل التطور المتنامي لتقنيات الذكاء الاصطناعي، أصبح من الضروري إعادة النظر في طبيعة العلاقة بين الابتكار التكنولوجي والبعد الإنساني في المؤسسات التعليمية. وقد سعت هذه الدراسة إلى تحليل هذه العلاقة من خلال مقاربة تربوية تنظر إلى الذكاء الاصطناعي ليس بوصفه مجرد أداة تقنية، بل كوسيلة معرفية يمكن توجيهها لخدمة الإنسان والمجتمع ضمن إطار تنموي مستدام.

وقد بيّنت الدراسة، من خلال إطارها النظري وتصميمها الميداني، أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي يفتح آفاقًا واسعة لتعزيز جودة التعليم والبحث العلمي، غير أن تحقيق الأثر التنموي لهذه التقنيات يتطلب وجود رؤية تربوية وإنسانية واضحة قادرة على توجيه الابتكار نحو خدمة المجتمع. كما تؤكد الدراسة أن غياب هذا التأطير القيمي قد يؤدي إلى اختزال الذكاء الاصطناعي في بعده التقني، بما يحدّ من إمكاناته في دعم التنمية المستدامة.

وانطلاقًا من ذلك، تؤكد هذه الدراسة أهمية تطوير سياسات أكاديمية ومؤسسية تعزز التكامل بين التكنولوجيا والقيم الإنسانية، وتشجع على بناء بيئة تعليمية قادرة على استثمار الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة وفعّالة. كما تبرز الحاجة إلى تعزيز التدريب الأكاديمي والبحثي في هذا المجال، بما يسهم في إعداد كوادر قادرة على توظيف الابتكار التكنولوجي ضمن رؤية تنموية شاملة.

وفي المحصلة، تؤكد الدراسة أن مستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لا يتحدد بقدرات التكنولوجيا وحدها، بل بقدرة المؤسسات التعليمية على توجيه هذه التكنولوجيا ضمن إطار إنساني وتربوي يضع الإنسان في مركز العملية التنموية.

التوصيات

في ضوء الإطار النظري للدراسة وما توصلت إليه من تحليل لموضوع توظيف الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي من منظور إنساني وتنموي، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تسهم في تعزيز الاستخدام المسؤول لهذه التقنيات وتوجيهها نحو خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

أولًا، ضرورة تبنّي مؤسسات التعليم العالي رؤية استراتيجية واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي ضمن إطار تربوي وإنساني يضع خدمة المجتمع في صميم أهداف التحول الرقمي.

ثانيًا، العمل على تطوير سياسات مؤسسية وأطر تنظيمية تضبط استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي، بما يضمن مراعاة الجوانب الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية والشفافية والمسؤولية الأكاديمية.

ثالثًا، تعزيز برامج التدريب والتأهيل المستمر لأعضاء الهيئة التعليمية والباحثين في مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي، بما يسهم في رفع كفاءة التوظيف التربوي لهذه التقنيات.

رابعًا، تشجيع توجيه البحث العلمي المدعوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي نحو معالجة قضايا مجتمعية واقعية، بما يعزز دور الجامعات في خدمة المجتمع ودعم مسارات التنمية المستدامة.

خامسًا، تعزيز الشراكات بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية والقطاعين العام والخاص من أجل تطوير مشاريع بحثية وتطبيقية تعتمد على الذكاء الاصطناعي في معالجة التحديات التنموية.

سادسًا، إدماج موضوعات أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني للتكنولوجيا ضمن المناهج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، بهدف إعداد جيل من الباحثين القادرين على توظيف التكنولوجيا بصورة مسؤولة.

سابعًا، دعم إنشاء مراكز بحثية أو منصات جامعية متخصصة في دراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتنمية المستدامة، بما يسهم في تطوير المعرفة العلمية في هذا المجال.

مقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء ما تناولته هذه الدراسة من تحليل للعلاقة بين الذكاء الاصطناعي والبعد الإنساني في مؤسسات التعليم العالي، تبرز مجموعة من الموضوعات البحثية التي يمكن أن تشكّل امتدادًا علميًا لهذا المجال، من أبرزها:

أولًا، إجراء دراسات ميدانية مقارنة بين جامعات مختلفة في العالم العربي حول واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وأثره في خدمة المجتمع.

ثانيًا، دراسة أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى الطلبة الجامعيين.

ثالثًا، تحليل العلاقة بين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وصناعة القرار الأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية.

رابعًا، دراسة دور السياسات التعليمية في توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

خامسًا، تطوير نماذج تربوية تطبيقية لدمج الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية بطريقة تعزز التفكير النقدي والمسؤولية الأخلاقية لدى الطلبة.

سادسًا، إجراء دراسات نوعية تستكشف تصورات الطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية حول تأثير الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم الجامعي.

المراجع

حسن , أ .(2023) .التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: التحديات والفرص .*مجلة التربية المعاصرة* .

خروبي, آ .(2025) .الذكاء الاصطناعي في التعليم من أجل التنمية المستدامة .*الجامعة اللبنانية*.

عبد الله , م .(2022) .التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم العالي .*دار الفكر التربوي – القاهرة* .

Bates, A. W. (2020). Can Artificial Intelligence Transform Higher Education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.

Bryson, J. (2017). The Ethics of Artificial Intelligence.

Klimova, B. (2025). Exploring the Effects of Artificial Intelligence on Student Learning and Well-Being in Higher Education. *Education and Information Technologies.*

Nikolopoulou, K. (2025). Generative Artificial Intelligence and Sustainable Higher Education: Mapping the Potential. *Journal of Digital Educational Technology*.

Sharples, M. (2023). Towards Social Generative AI for Education: Theory, Practices and Ethics.

UNESCO. (2021). Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-Makers. *Paris: UNESCO*.

Wiese, L. J. (2025). AI Ethics Education: A Systematic Literature Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence.*

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

القوة التنفيذية للحكم التحكيمي في القانون المغربي

الدكتورة فاطمة برتاوش
أستاذة باحثة بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بمراكش
جامعة القاضي عياض–المملكة المغربية
البريد الإلكتروني: bartaouch87@gmail.com
الرقم الدولي للباحثة (ORCID): 0009-0005-7961-1043

أكليد عبد المغيث
عضو بالمركز الدولي للتحكيم والاستشارات القانونية والقضائية
باحث بسلك الدكتوراه في القانون الخاص
جامعة القاضي عياض–المملكة المغربية
البريد الإلكتروني الأكاديمي: a.agullid.ced@uca.ac.ma
الرقم الدولي للباحث (ORCID): 0009-0002-

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 003

E-ISSN: 3029-9926

Received: 14 July 2026
Accepted: 12 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/003.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

يشكل موضوع القوة التنفيذية للحكم التحكيمي في القانون المغربي إحدى القضايا الجوهرية التي تعكس مدى انسجام المنظومة القانونية مع متطلبات العدالة الحديثة والاقتصاد العالمي.

فالتحكيم، باعتباره وسيلة ودية لفض المنازعات، لا يكتسب قيمته الحقيقية إلا إذا كان الحكم الصادر عنه قابلا للتنفيذ بنفس قوة الأحكام القضائية، وهو ما يضمن للأطراف الاطمئنان إلى جدوى اللجوء إليه.

وقد حاول المشرع المغربي من خلال النصوص القانونية المنظمة للتحكيم، أن يؤسس لنظام متوازن يجمع بين ضمان فعالية الحكم التحكيمي وبين الرقابة القضائية لحماية النظام العام.

الكلمات المفتاحية: التحكيم، المنازعات، التنفيذ، التذييل، الحجية.

The Enforceability of Arbitral Awards under Moroccan Law

الدكتورة فاطمة برتاوش
أستاذة باحثة بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية
بمراكش
جامعة القاضي عياض–المملكة المغربية
البريد الإلكتروني: bartaouch87@gmail.com

أكليد عبد المغيث
عضو بالمركز الدولي للتحكيم والاستشارات القانونية والقضائية
باحث بسلك الدكتوراه في القانون الخاص
جامعة القاضي عياض–المملكة المغربية
البريد الإلكتروني الأكاديمي: a.agullid.ced@uca.ac.ma
الرقم الدولي للباحث (ORCID): 0009-0002-

ABSTRACT

The subject of the enforceability of arbitral awards under Moroccan law constitutes one of the fundamental issues reflecting the extent to which the legal framework aligns with the requirements of modern justice and the global economy. Arbitration, as an amicable mechanism for dispute resolution, derives its true value only when the award rendered is enforceable with the same authority as judicial decisions, thereby assuring the parties of the effectiveness of resorting to this mechanism.

The Moroccan legislator, through the statutory provisions governing arbitration, has sought to establish a balanced system that combines the guarantee of arbitral award effectiveness with judicial oversight aimed at safeguarding public order.

Keywords: Arbitration, disputes, enforcement, exequatur, res judicata.

المقدمة

يعد التحكيم إحدى أهم الوسائل الودية لفض المنازعات، حيث يتيح للأطراف إمكانية تجاوز تعقيدات القضاء العادي واللجوء إلى آلية أكثر سرعة ومرونة، قائمة على مبدأ سلطان الإرادة.

غير أن فعالية هذه الآلية لا يمكن أن تتحقق إلا إذا كان الحكم التحكيمي يتمتع بقوة تنفيذية تجعله قابلا للتطبيق العملي، وإلا ظل مجرد قرار نظري فاقد للأثر القانوني. ومن هنا تبرز أهمية دراسة القوة التنفيذية للحكم التحكيمي في القانون المغربي، باعتبارها الحلقة التي تصل بين القضاء الخاص (التحكيم) والقضاء الرسمي (المحاكم).

وقد أولى المشرع المغربي عناية خاصة لموضوع التنفيذ، حيث نظم مسطرة تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية، وحدد شروطها وآثارها، كما ضبط العلاقة بين دعوى البطلان والتنفيذ، سواء في التحكيم الداخلي أو الدولي.

ويظهر من خلال النصوص القانونية أن المشرع المغربي يهدف إلى تحقيق توازن دقيق بين أمرين متعارضين ظاهريا: من جهة، ضمان السرعة والنهائية التي تميز التحكيم، ومن جهة أخرى، الحفاظ على النظام العام وحماية حقوق الأطراف عبر رقابة قضائية محدودة.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا الموضوع في كونه يمس مباشرة الأمن القانوني للأطراف، إذ أن الحكم التحكيمي لا يكتسب قيمته إلا إذا كان قابلا للتنفيذ بنفس قوة الأحكام القضائية.

كما أن دراسة القوة التنفيذية للحكم التحكيمي تفتح المجال لفهم مدى جاذبية المغرب كمركز للتحكيم الدولي، خاصة في ظل انفتاحه على الاستثمار الأجنبي وتزايد المنازعات ذات الطابع التجاري الدولي.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- دراسة وبحث النصوص القانونية المنظمة للقوة التنفيذية للحكم التحكيمي في القانون المغربي، سواء في التحكيم الداخلي أو الدولي، وتحليل فلسفة المشرع المغربي في هذا المجال؛
- إبراز كيف يوازن المشرع المغربي بين استقلالية الحكم التحكيمي من جهة، وبين الرقابة القضائية لحماية النظام العام وضمان حقوق الأطراف من جهة أخرى؛
- قياس مدى قدرة النصوص القانونية الحالية على تحقيق الأمن القانوني للأطراف وضمان جاذبية المغرب كمركز للتحكيم والاستثمار، خاصة في ظل تزايد المنازعات التجارية الدولية؛
- تقديم مقترحات قابلة للتطبيق لتطوير منظومة التحكيم بالمغرب.

إشكالية البحث

تتمثل الإشكالية المحورية التي يثيرها هذا الموضوع في:

كيف يمكن تحقيق التوازن بين فعالية التحكيم كآلية ودية لفض المنازعات تقوم على السرعة والمرونة، وبين الرقابة القضائية التي تهدف إلى حماية النظام العام وحماية حقوق الأطراف؟

الدراسات السابقة:

انصبت معظم الدراسات السابقة على تحليل الإطار القانون لمسطرة التذييل بالصيغة التنفيذية في ظل القانون القديم، مع التركيز على الجانب النظري فحسب.

غير أن هذه الدراسة، تبحث موضوع القوة التنفيذية للحكم التحكيمي في ضوء المستجدات التشريعية والقضائية التي شهدتها منظومة التحكيم بالمغرب، وتقييم فعاليتها في جعل المغرب كوجهة جاذبة للاستثمار.

منهج البحث

اعتمد هذا البحث على منهج قانوني تحليلي نقدي، يقوم على دراسة النصوص التشريعية المنظمة للتحكيم بالمغرب وتحليل مضامينها، مع استحضار التوجهات القضائية ذات الصلة بالموضوع، لتقييم فعاليتها في التطبيق العملي، وصولا إلى صياغة مقترحات علمية قابلة للتنفيذ.

خطة البحث:

للإجابة عن الإشكالية المطروحة أعلاه، سنقسم هذه الدراسة إلى مبحثين وفق الشكل الآتي:

المبحث الأول: الطبيعة القانونية للحكم التحكيمي ومسطرة تذييله بالصيغة التنفيذية

المبحث الثاني: آثار تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية وعوارض تنفيذه

المبحث الأول: الطبيعة القانونية للحكم التحكيمي ومسطرة تذييله بالصيغة التنفيذية

إن المحك الحقيقي في نجاح نظام التحكيم[1] والتسليم بأفضليته لحل المنازعات هو تنفيذ أحكام التحكيم الصادرة في هذه المنازعات، لأن تنفيذ حكم المحكم يعد بمنزلة لحظة الحقيقة بالنسبة لنظام التحكيم، ففي هذا الوقت تظهر وبوضوح قيمة وأثر كل ما تم اتخاذه في عملية التحكيم، بداية من الاتفاق عليه واختيار المحكمين وإجراءاته وغير ذلك، فحكم المحكم هو الثمرة الحقيقية للتحكيم، وهذا الحكم لن يكون ذا قيمة قانونية أو عملية، إذ ظل مجرد عبارات مكتوبة غير قابلة للتنفيذ[2].

[1] – عرف المشرع المغربي التحكيم في المادة الأولى من القانون رقم 95.17، بأنه: "عرض نزاع على هيئة تحكيمية تتلقى من الأطراف مهمة الفصل في النزاع بناء على اتفاق تحكيم."

[2] – خديجة جمح: تنفيذ قرارات المحكم وطرق الطعن فيها–دراسة مقارنة، مقال منشور في المؤلف الجماعي حول التحكيم والوساطة الاتفاقية في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مطبعة الأمنية، الرباط، الطبعة الأولى 2024، الصفحة: 166.

وتبعا لذلك، ندرس في هذا المبحث حجية الحكم التحكيمي[3] وقوته التنفيذية الذاتية (المطلب الأول)، ومسطرة تذييله بالصيغة التنفيذية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: حجية الحكم التحكيمي وقوته التنفيذية الذاتية

يقوم التحكيم على مبدأ أساسي هو سلطان الإرادة الذي يمنح للأطراف حرية الاختيار بعيدا عن تدخل القضاء في هذا المجال، وفي ظل هذا المبدأ يأتي دور القضاء واضحا ومباشرا ويغلب عليه طابع المساعدة التي لا تخلو من المسحة الرقابية[4].

وبناء عليه، نبحث من خلال هذا المطلب اكتساب الحكم التحكيمي للحجية في فقرة أولى، ثم في فقرة ثانية إمكانية التنفيذ المعجل عليه.

الفقرة الأولى: اكتساب الحكم التحكيمي للحجية

منح المشرع المغربي الحكم التحكيمي حجية الشيء المقضي به[5] كما يتضح من خلال مقتضيات المادة 53 من القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية[6]، وهو توجه محمود يعكس إرادة واضحة في تعزيز مكانة التحكيم كوسيلة ودية لفض المنازعات.

هذه الحجية، تمنع إمكانية إعادة طرح النزاع على أنظار هيئة أخرى، وتضفي على الحكم التحكيمي صفة القوة الإلزامية، مما يحقق الأمن القانوني للأطراف ويعزز الثقة في التحكيم.

غير أن هذه الحجية ليست مطلقة، بل أنها مقيدة بمراعاة أحكام القانون، لأن الحكم التحكيمي يكتسب الحجية بمجرد صدوره، لكنه في المقابل يظل رهينا برقابة القضاء عند التنفيذ[7].

---

[3] – لم يعرف المشرع المغربي في القانون رقم 95.17 الحكم التحكيمي. غير أنه عرفه أحد الباحثين بأنه: "ذلك الحكم الفاصل بشكل حاسم في موضوع النزاع المعروض على هيئة التحكيم، سواء كان هذا الحكم منهيا للنزاع بشكل كلي أو حكما جزئيا فصل في نقطة أو جزء معين فقط، كالأحكام الفاصلة في الاختصاص أو المتعلقة بتحديد القانون الواجب التطبيق أو مبدأ المسؤولية أو صحة العقد، شريطة أن يتم الطعن في هذه الأخيرة مع الحكم النهائي البات في الموضوع."

– فاطمة برتاوش: الحكم التحكيمي، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون الخاص، جامعة القاضي عياض، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بمراكش، السنة الجامعية: 2017–2018، الصفحة: 25.

[4] – إبراهيم أوخراز: الحكم التحكيمي وآثاره–دراسة في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مقال منشور في المؤلف الجماعي حول التحكيم والوساطة الاتفاقية في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مطبعة الأمنية، الرباط، الطبعة الأولى 2024، الصفحة: 157.

[5] – يعكس هذا التوجه إرادة واضحة للمشرع المغربي في مساواة حكم التحكيم بالأحكام القضائية من حيث الأثر القانوني. كما أن هذه الحجية تعتبر أثرا من آثار الأحكام التحكيمية، وتساير توجه الفقه الحديث القائل بأن حجية الشيء المحكوم فيه: هي مركز قانوني إجرائي ينشأ عن العمل القضائي ويترتب عنه التزام أطراف الخصومة بمنطوق الحكم، كما يلتزم القاضي في إجراءات لاحقة باحترام هذه الحجية إذ يمتنع عن الفصل في النزاع من جديد.

–منير عباسي: التحكيم في العقود الإدارية الدولية، رسالة لنيل شهادة الماستر في القانون الخاص، جامعة خميس مليانة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية: 2014، الصفحة: 77.

[6] – المنشور في الجريدة الرسمية عدد 7099، بتاريخ 13 يونيو 2022، الصفحة: 3579 وما يليها.

[7] – للتوسع حول حجية الحكم التحكيمي، أنظر:

الفقرة الثانية: إمكانية التنفيذ المعجل

يظهر من خلال المادتين 53 و84 من القانون السالف الذكر أعلاه، أن المشرع المغربي أقر إمكانية التنفيذ المعجل للأحكام التحكيمية، سواء الداخلية أو الدولية، إسوة في ذلك بالأحكام القضائية.

وهذا التوجه التشريعي، يعد خطوة إيجابية في تعزيز فعالية التحكيم. فالتنفيذ المعجل يتيح للأطراف الاستفادة السريعة من الحقوق المقررة لهم، ويقلص من طول وبطء الإجراءات، وهو ما ينسجم مع فلسفة التحكيم القائمة على السرعة والمرونة.

والواجب بالتنبيه هنا، هو أن المشرع المغربي وكما يظهر بشكل جلي من مقتضيات المادتين المومأ إليهما أعلاه، ميز بين التحكيم الداخلي والتحكيم الدولي في تطبيق التنفيذ المعجل.

فالمادة 53 المتعلقة بالتحكيم الداخلي، تنص على أنه: "تطبق القواعد المتعلقة بالتنفيذ المعجل للأحكام القضائية على الأحكام التحكيمية التي لا يطلب تذييلها بالصيغة التنفيذية".

وعلى ما يتضح من صريح لفظ هذه المادة وواضح معناها، أن التنفيذ المعجل لا يتاح إلا إذا لم يطلب من المحكمة منح الحكم الصيغة التنفيذية، أي أن الحكم التحكيمي ينفذ مباشرة وفق قواعد التنفيذ المعجل، لكن بشرط أن يظل خارج نطاق الرقابة القضائية المتعلقة بالتذييل.

في حين نصت المادة 84 بشأن التحكيم الدولي، على ما يلي: "تطبق القواعد المتعلقة بالتنفيذ المعجل للأحكام القضائية على الأحكام التحكيمية."

وهكذا، يستشف أن هذه المادة تعكس خصوصية التحكيم الدولي، حيث يسعى المشرع إلى ضمان سرعة التنفيذ انسجاما مع المعايير الدولية[8]، مما يشجع الاستثمار، وتفادي تعطيل الأحكام الأجنبية أو الدولية بإجراءات شكلية قد تضعف الثقة في منظومة التحكيم المغربية.

من خلال كل ما تقدم ولازمه، يتضح إذن، أن المادة 53 تربط التنفيذ المعجل بشرط عدم طلب التذييل بالصيغة التنفيذية، بينما المادة 84 تمنح التنفيذ المعجل للأحكام التحكيمية الدولية بشكل عام دون قيد أو شرط.

ورغم وجاهة هذا التوجه الذي سلكه المشرع المغربي في هذا الإطار، إلا أنه يحمل بين طياته تحديات قانونية، من قبيل: احتمال إلحاق ضرر جسيم بالطرف المحكوم عليه إذا ما ألغي الحكم لا حقا بحكم قضائي، فضلا عن صعوبة التوفيق بين مبدأ السرعة ومبدأ الأمن القانوني الذي يتطلب استقرار المراكز القانونية.

المطلب الثاني: مسطرة تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية

لا يكون الحكم التحكيمي قابلا للتنفيذ بمجرد صدوره، وإنما يتطلب إجراءات محددة بحسب طبيعته ليكتسب بالتالي الصيغة التنفيذية، ليصبح بعد ذلك سندا تنفيذيا واجب التنفيذ بشكل جبري إذا تعذر تنفيذه اختياريا من طرف من صدر في

– فاطمة برتاوش: الحكم التحكيمي، المرجع السابق، الصفحة: 118 وما يليها.

[8] – حيث صادقت المملكة المغربية على مجموعة من الاتفاقيات الدولية في مجال التحكيم، من قبيل: اتفاقية نيويورك لسنة 1958، واتفاقية جنيف لسنة 1927.

حقه، لأجله فإن المحكمة المختصة تبسط رقابتها على بعض شروط هذا الحكم، وهي بصدد اتخاذ تلك الإجراءات دون أن تتصدى لمضمون الحكم أو تدخل في تفاصيل صدوره[9].

والحال هذه، يكون من المفيد، أن نبحث من خلال هذا المطلب مسطرة تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية، بدءا بجهة الاختصاص (الفقرة الأولى)، ثم إجراءات إيداع الحكم التحكيمي (الفقرة الثانية)، وطبيعة الأمر الصادر بالتذييل ووضع الصيغة التنفيذية (الفقرة الثالثة).

الفقرة الأولى: جهة الاختصاص

يتطلب تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية، تقديم طلب بذلك إلى الجهة القضائية المختصة[10]، من أجل منح هذا الحكم القوة التنفيذية، ومواجهة أي حالة تقاعس يمكن أن تسجل في هذا الإطار.

لهذا، وزع المشرع المغربي الاختصاص في مجال تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية بدقة حسب طبيعة النزاع. ففي التحكيم الداخلي، يناط الأمر برئيس المحكمة المختصة في دائرة صدور الحكم[11]، وهو ما يضمن قرب الرقابة القضائية[12] من النزاع.

أما إذا كان أحد أشخاص القانون العام طرفا في النزاع، ويكون تنفيذ الحكم التحكيمي يشمل مجموع التراب الوطني، فإن الاختصاص يعود لرئيس المحكمة الابتدائية الإدارية[13] بالرباط حسب ما يستنتج من مقتضيات المادة 68 من القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، وذلك حماية للمصلحة العامة وضمانا لوحدة التنفيذ على الصعيد الوطني.

وفي التحكيم الدولي، يناط الاختصاص برئيس المحكمة الابتدائية التجارية، سواء في مكان صدور الحكم أو مكان التنفيذ إذا كان مقر التحكيم بالخارج، مع اشترط عدم مخالفة الحكم للنظام العام الوطني أو الدولي. وهذا ما نصت عليه المادة 77 من نفس القانون المشار إليه أعلاه.

---

[9] – عبد الله السوفاني: الرقابة القضائية على هيئة التحكيم: دراسة نظرية وفقا لقانون التحكيم الأردني، مجلة المنارة، المجلد 20، العدد 03، 2014، الصفحة: 14.

[10] – يجدر لفت الانتباه هنا، إلى أن المشرع المغربي لم يحدد شكل معين لهذا الطلب.

[11] – حيث نصت المادة 67 من القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، في هذا الصدد على ما يلي: "لا يكون الحكم التحكيمي قابلا للتنفيذ إلا بعد منحه الصيغة التنفيذية، بأمر من رئيس المحكمة المختصة الصادر الحكم في دائرتها."

[12] – قد يكون الهدف من الرقابة القضائية على الحكم التحكيمي هو التقين من مراعاة حكم التحكيم للشروط التي يتطلبها القانون من أجل الاعتراف به وتنفيذه، وقد يكون الهدف من هذه الرقابة هو التثبت من وظيفة المحكم والمهمة المناط به القيام بها ومدى احترامه للقواعد القانونية سواء المتصلة باتفاق التحكيم ذاته أو بإجراءات التحكيم.

– علال بن تركية ليندة أديبة: الرقابة على أحكام المحكمين في منازعات عقود التجارة الدولية–دراسة مقارنة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون الخاص، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية: 2015–2016، الصفحة: 09.

[13] – تجدر الإشارة هنا، إلى أن المشرع المغرب استبدل عبارة "المحكمة الإدارية" بعبارة "المحكمة الابتدائية الإدارية"، ونفس الأمر أيضا لعبارة "المحكمة التجارية" التي استبدلت بعبارة "المحكمة الابتدائية التجارية"، وهذا طبقا للمادة الأولى من القانون رقم 38.15 المتعلق بالتنظيم القضائي.

والسؤال الذي يقفز إلى الواجهة هنا، هو: هل ينعقد الاختصاص لرئيس المحكمة الابتدائية التجارية بصفته الولائية أم بصفته قاضيا للمستعجلات؟

إجابة عن التساؤل، أكد قضاء النقض في قراره[14] الصادر بتاريخ 20 يناير 2022، على أن الاختصاص ينعقد لرئيس المحكمة الابتدائية التجارية بصفته تلك، وليس بصفته قاضيا للمستعجلات. ومما جاء في هذا القرار ما يلي: "(...) والحال أن الجهة المخول لها منح الصيغة التنفيذية هي رئيس المحكمة، بهذه الصفة، والذي يبت في إطار مقتضيات خاصة (...)، وأن الأوامر الرئاسية الصادرة عنه بهذه الصفة تختلف من حيث الإجراءات المسطرية والآثار القانونية عن تلك الصادرة عن قاضي المستعجلات. (...)".

من كل هذا وذاك، يمكن القول، إن هذا التوزيع يعكس إيجابية واضحة في مراعاة خصوصية المنازعات (إدارية، مدنية، تجارية، دولية)، ويعزز الأمن القانوني من خلال تحديد جهة واضحة للاختصاص.

لكنه في المقابل، قد يخلق تعقيدا إجرائيا في المنازعات ذات الطبيعة المختلطة، حيث تتداخل المصالح العامة والخاصة.

الفقرة الثانية: إجراءات إيداع الحكم التحكيمي

يتضح من خلال ما نصت عليه المادة 55 من القانون 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، أنه يودع أصل الحكم التحكيمي مرفقا باتفاق التحكيم لدى كتابة ضبط المحكمة المختصة خلال أجل خمسة عشر يوما الموالية لصدوره[15]، وذلك من طرف الهيئة التحكيمية أو أحد المحكمين أو الطرف الأكثر استعجالا.

بينما توجب المادة 67 من نفس القانون أعلاه، إذا تعلق الأمر بنزاع معروض على محكمة الاستئناف، واتفق الأطراف على اللجوء إلى التحكيم، إيداع الحكم التحكيمي بكتابة ضبط المحكمة الابتدائية المختصة.

ومن خلال كل ما سلف، يتضح أن المادة 55 جاءت شاملة وواضحة من حيث الأجل والجهة المكلفة، بينما المادة 67 ركزت فقط على تحديد مكان الإيداع في حالة خاصة، لكنها تركت فراغا تشريعيا بخصوص الأجل والجهة، وهو ما قد يثير إشكالات عملية في هذا الصدد.

الفقرة الثالثة: طبيعة الأمر الصادر بالتذييل ووضع الصيغة التنفيذية

تنص المادة 67 من القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، على ما يلي: "يصدر الأمر بمنح الصيغة التنفيذية عن رئيس المحكمة المختصة التي تم إيداع الحكم التحكيمي بكتابتها على وجه الاستعجال، بعد استدعاء الأطراف."

بينما تنص المادة 69 من نفس القانون، على أنه: "توضع الصيغة التنفيذية على أصل الحكم التحكيمي."

يستشف من خلال ما نصت عليه المادتين السالفتين الإشارة أعلاه، أن المشرع أكد على الطابع الاستعجالي لإصدار الأمر بمنح الصيغة التنفيذية من طرف رئيس المحكمة المختصة، وهو ما يضمن سرعة البت في طلب التذييل، كما أن استدعاء الأطراف يحقق مبدأ المواجهة ويعزز ضمانات المحاكمة العادلة.

---

[14] – القرار رقم 40، الصادر عن محكمة النقض بتاريخ 20 يناير 2022، في الملف التجاري رقم 2020/1/3/264، منشور بالموقع الإلكتروني لمحكمة النقض: Juriscassation.cspj.ma، تم الاطلاع عليه بتاريخ 04 أبريل 2026، على الساعة 11:00 صباحا.

[15] – إن تحديد أجل قصير لإيداع الحكم التحكيمي، يعكس رغبة المشرع في السرعة والفعالية.

فضلا عن ذلك، فإن وضع الصيغة التنفيذية على أصل الحكم يعطيه قوة سند تنفيذي رسمي، ويمكن حامله من اتخاذ إجراءات التنفيذ[16].

غير أن السؤال الذي يطرح هنا، يتمثل في: هل يعد طلب التذييل بالصيغة التنفيذية جزءا من تسوية النزاع التي شملها الاتفاق، أم هو إجراء مستقل يخضع لقواعد اختصاص عامة؟

رأت محكمة النقض في هذا الإطار، أن عبارة "تسوية النزاعات عن طريق التحكيم، وفي حالة العجز عن إيجاد حل ودي سيتم الفصل فيها من طرف المحكمة التجارية" لا يستشف منها إسناد الاختصاص لرئيس المحكمة التجارية للبت في طلب تذييل الحكم التحكيمي، بل تتعلق بجهة الفصل في أصل النزاع إذا فشل التحكيم أو لم يتم اللجوء إليه. ومما جاء في هذا القرار[17] ما يلي: "لكن حيث عللت المحكمة قرارها المطعون فيه بقولها "إن البند الوارد بالاتفاقية والذي يعطي الاختصاص للمحكمة التجارية يطبق في حالة حصول نزاع بين الطرفين وليس عند طلب تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية" وهو تعليل يساير واقع الملف (...)".

المبحث الثاني: آثار تذييل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية وعوارض تنفيذه

أصبح اللجوء إلى التحكيم في الوقت الراهن ضرورة ملحة، بالنظر إلى التطور الذي عرفه ميداني التجارة والخدمات، وما نتج عن ذلك من تعقيد في المعاملات وتشعب في القضايا المطروحة، كانت الباعث الأساسي في إيجاده كوسيلة قانونية تمكن الأطراف من حل خلافاتهم، بشكل سري وسريع وفعال مع منحهم مرونة وحرية أكثر، لا تتوفر عادة في قضاء الدولة[18].

ومنه، نتطرق في هذا المبحث لأوامر منح أو رفض الصيغة التنفيذية للحكم التحكيمي (المطلب الأول)، ثم أثر الطعون على القوة التنفيذية للحكم التحكيمي (المطلب الثاني).

المطلب الأول: أوامر منح أو رفض الصيغة التنفيذية للحكم التحكيمي

نبحث في هذا المطلب الاستجابة الوجوبية لتنفيذ الحكم التحكيمي (الفقرة الأولى)، وعدم قابلية أمر منح الصيغة التنفيذية للطعن (الفقرة الثانية)، ثم نختمه بقابلية أمر رفض منح الصيغة التنفيذية للاستئناف (الفقرة الثالثة).

الفقرة الأولى: الاستجابة الوجوبية لتنفيذ الحكم التحكيمي

تؤكد المادتان 70 و79 من القانون 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، أن الاستجابة لطلب منح الصيغة التنفيذية تكون وجوبية إذا انقضى أجل الطعن بالبطلان دون ممارسته، مالم يكن الحكم مخالفا للنظام العام.

---

[16] – فضل محمد أحمد الفهد: شروط وإجراءات تنفيذ أحكام التحكيم: دراسة مقارنة، منشورات دار الفكر الجامعي الإسكندرية، 2019، الصفحة: 245.

[17] – القرار رقم 1/163، الصادر عن محكمة النقض بتاريخ 29 مارس 2018، في الملف التجاري رقم 2016/1/3/799، منشور بالموقع الإلكتروني لمحكمة النقض: Juriscassation.cspj.ma، تم الاطلاع عليه بتاريخ 04 أبريل 2026، على الساعة 11:00 صباحا.

[18] – دامية اشهيبو: اتفاق التحكيم وشروط صحته في القانون المغربي، مقال منشور بمجلة القانون المغربي، العدد 22، 2024، الصفحة: 01.

ويعكس هذا المقتضى التشريعي، رغبة المشرع في تعزيز قوة الحكم التحكيمي وإعطائه نفس مكانة الحكم القضائي من حيث الإلزام، مع الإبقاء على استثناء النظام العام كضمانة أساسية.

والواجب بالتنبيه هنا، هو أن مفهوم النظام العام يظل واسعا ومرنا، مما يمنح القضاء سلطة تقديرية قد تضعف الطابع الوجوبي، ويتيح تعطيل التنفيذ رغم انقضاء الأجل.

وفي هذا المنحى، هل يعتبر صدور قرارات إدارية سيادية مثل: فسخ رخص البناء، إيقاف الأشغال...، من النظام العام، وبالتالي يعتبر عائقا يمنع تنفيذ الحكم التحكيمي؟

إجابة عن هذا السؤال، اعتبر قضاء النقض في قرار الصادر بتاريخ 18 فبراير 2021، أن قرارات إيقاف الأشغال الصادرة عن السلطات لا تمس النظام العام الدولي والوطني أو التوجهات السيادية للدولة في سياق تنفيذ حكم تحكيمي، بل هي مسألة تمس الذمة المالية للطالبة وحدها كطرف تعاقدي.

ومما ورد في هذا القرار[19] ما يلي: "(...) أما بخصوص استحالة تنفيذ العقد بسبب سحب رخصة البناء وصدور أمر بإيقاف الأشغال من قبل وكالة تهيئة حوض أبي رقراق، فإن ذلك وإن كان يتعلق بجوهر النزاع المتعلق بالمقرر التحكيمي ولا يدخل ضمن الحالات المخولة للطعن بالاستئناف في الأمر القاضي بتخويل الاعتراف أو الصيغة التنفيذية، فإنه لا علاقة له بالنظام العام ولا يشكل فعل السلطة الذي يمس بالنظام العام لأنه يدخل في صميم العقود التي تربط أطرافها والمتعلقة بإنجاز المشروع، وأن ترتيب الأثر عن الإخلال بها لا يمس النظام العام الدولي والوطني أو بالتوجيهات الاستراتيجية وتوجهات الدولة، وإنما يمس بذمتها المالية لوحدها ما دام أن المقرر التحكيمي صدر ضدها، (...)".

ويبدو لنا، أن هذا التوجه الذي سلكه قضاء النقض هنا، يعتبر سليما. ومرد ذلك، هو أن المادة الخامسة من اتفاقية نيويورك تحصر رفض التنفيذ في عيوب شكلية أو مخالفة صريحة للنظام العام. وقضاء النقض كان دقيقا حين اعتبر أن النظام العام لا يفسر بما يحمي المصالح المالية الخاصة للشركات تحت غطاء فعل السلطة.

وهذا التوجه، يساهم في تحقيق الأمن القانوني، لكونه يطمئن المستثمرين بأن القضاء المغربي يلتزم بتنفيذ الأحكام التحكيمية الدولية ولا يتوسع في تأويل النظام العام لتعطيل الأحكام.

كما أن المادة 70 المتعلقة بالتحكيم الداخلي، لم تنص على قابلية الأمر بالاستئناف عند منح الصيغة التنفيذية، بل جعلت الاستجابة وجوبية ونهائية، مع إمكانية الطعن بالبطلان في الحكم التحكيمي ذاته.

بينما المادة 79 المتعلقة بالتحكيم الدولي، نصت صراحة على أن الأمر القاضي بالاعتراف أو منح الصيغة التنفيذية يكون قابلا للطعن بالاستئناف، وهو ما يجسد حرص المشرع المغربي على توفير ضمانات إضافية في التحكيم الدولي، نظرا لحساسية الأحكام الأجنبية أو الدولية.

[19] – القرار عدد 91، الصادر عن محكمة النقض بتاريخ 18 فبراير 2021، في الملف التجاري عدد 2020/1/3/766، منشور بالموقع الإلكتروني لمحكمة النقض: Juriscassation.cspj.ma، تم الاطلاع عليه بتاريخ 04 أبريل 2026، على الساعة 11:00 صباحا.

الفقرة الثانية: عدم قابلية أمر منح الصيغة التنفيذية للطعن

قررت المادة 69 من نفس القانون أعلاه، أن الأمر بمنح الصيغة التنفيذية[20] لا يقبل أي طعن، غير أن الطعن بالبطلان في الحكم التحكيمي يعتبر كذلك طعنا في الأمر الصادر بمنح الصيغة التنفيذية، ويترتب عنه رفع رئيس المحكمة المختصة يده عنه إذا لم يكن قد أصدره بعد.

ويظهر هذا المقتضى التشريعي، رغبة المشرع في حماية فعالية التحكيم من الطعون الشكلية، لكنه في الوقت ذاته يفتح الباب أمام الطعن بالبطلان كآلية غير مباشرة لمراجعة الأمر.

هذا فيما يتعلق بالتحكيم الداخلي، أما فيما يخص التحكيم الدولي، فإن المشرع سمح بالاستئناف ضد الأمر القاضي بمنح الاعتراف أو الصيغة التنفيذية، لكن في حالات محددة وحصرية تتمثل في: غياب أو بطلان اتفاق التحكيم، انتهاء أجل التحكيم، تشكيل الهيئة بشكل غير قانوني، تجاوز المهمة، الإخلال بحقوق الدفاع، مخالفة النظام العام.

ونظمت المادة 81 من نفس القانون، إجراءات هذا الطعن، حيث إن هذا الأخير يرفع أمام محكمة الاستئناف التجارية المختصة خلال أجل 15 يوما من تاريخ تبليغ الأمر، وأن المحكمة تبت على وجه الاستعجال بعد استدعاء الأطراف.

وما أثار انتباهنا هنا، هو أنه رغم الطابع الاستعجالي الذي أكد عليه المشرع هنا، فإن إجراءات الاستدعاء للأطراف قد تطيل المسطرة، كما أن أجل 15 يوما قد يكون قصيرا في بعض الحالات المعقدة أو الدولية.

الفقرة الثالثة: قابلية أمر رفض منح الصيغة التنفيذية للاستئناف

تنظم المادة 70 من القانون رقم 95.17، حالة رفض منح الصيغة التنفيذية للحكم التحكيمي، وتضع مجموعة من الضوابط الدقيقة التي تكشف عن فلسفة المشرع في المزاوجة بين حماية النظام العام وضمان حقوق الأطراف، مع الحفاظ على فعالية التحكيم. ويمكن تفصيلها في المستويات التالية:

- **وجوب التعليل**: المشرع ألزم القاضي بأن يكون الأمر الرافض لمنح الصيغة التنفيذية معللا. هذا المقتضى يكرس مبدأ أساسي في العدالة، وهو أن أي حكم أو قرار قضائي يجب أن يكون مسببا حتى يتمكن الأطراف من فهم الأساس القانوني لرفض التنفيذ.

- **قابلية الطعن بالاستئناف**: نص المشرع على أن الأمر الرافض يكون قابلا للاستئناف وفق القواعد العادية، داخل أجل خمسة عشر يوما من تاريخ التبليغ.

- **نطاق نظر محكمة الاستئناف**: المشرع منح لمحكمة الاستئناف سلطة النظر في الأسباب التي كان بإمكان الأطراف التمسك بها ضد الحكم التحكيمي عن طريق الطعن بالبطلان، ما لم يكن أجل الطعن بالبطلان قد انقضى دون ممارسته.

- **الطابع الاستعجالي**: ألزم المشرع محكمة الاستئناف بالبت في الطعن على وجه الاستعجال، بعد استدعاء الأطراف.

---

[20] – إن الأمر القضائي القاضي بمنح الصيغة التنفيذية يرفع الحكم التحكيمي إلى مرتبة أحكام المحاكم الرسمية.

– حميد السريدي: الالتقائية بين قضاء الدولة والقضاء الخاص في العملية التحكيمية، مقال منشور في مجلة التحكيم العالمية، العدد الخامس والخمسون والعدد السادس والخمسون، 2022، الصفحة: 214.

المطلب الثاني: أثر الطعون على القوة التنفيذية للحكم التحكيمي

لا يمكن الجزم بأنه بصدور الحكم التحكيمي تنتهي معه الإمرة وتنتهي معه الخصومة التحكيمية، إذ من أجل ضمان عدالة أكثر فعالية خول المشرع للأطراف إمكانية ممارسة الطعن ضد هذا الحكم[21].

ومن ثم، نبحث في هذا المطلب الأثر الموقف للطعن بالبطلان (الفقرة الأولى)، وأثر دعوى البطلان على التنفيذ (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: الأثر الموقف للطعن بالبطلان

يستنتج من مقتضيات المادة 62 من القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، على أن مجرد وجود أجل لممارسة الطعن بالبطلان يوقف تنفيذ الحكم التحكيمي، كما أن ممارسة الطعن داخل الأجل توقف التنفيذ أيضا. هذا فيما يتعلق بالتحكيم الداخلي.

أما فيما يخص التحكيم الدولي، يستشف من مقتضيات المادة 84 من نفس القانون، أن أجل تقديم الطعون يوقف التنفيذ، وأن ممارسة الطعن داخل الأجل توقف التنفيذ أيضا، إلا إذا كان الحكم مشمولا بالنفاذ المعجل. كما منحت لمحكمة الاستئناف التجارية المختصة سلطة إصدار حكم مستقل بوقف التنفيذ، غير قابل لأي طعن.

الفقرة الثانية: أثر دعوى البطلان على التنفيذ

منحت المادة 62 من القانون السالف الإشارة إليه أعلاه، والمتعلقة بالتحكيم الداخلي، لمحكمة الاستئناف سلطة الحكم ببطلان الحكم التحكيمي من تلقاء نفسها إذا كان مخالفا للنظام العام أو إذا كان موضوع النزاع من المسائل غير القابلة للتحكيم. وألزمتها بالبت على وجه الاستعجال.

أما إذا رفضت محكمة الاستئناف دعوى البطلان أو قضت بعدم قبولها، فإنه طبقا لنص المادة 64 من نفس القانون، وجب عليها أن تأمر تلقائيا بتنفيذ الحكم التحكيمي، ويكون قرارها في هذا الصدد نهائيا.

خاتمة:

وختاما، يتضح من خلال تحليل هذا الموضوع، أن المشرع المغربي حاول تحقيق توازن بين فعالية التحكيم باعتباره وسيلة سريعة ومرنة لحل المنازعات، وبين الرقابة القضائية لضمان احترام النظام العام وحماية حقوق الأطراف. غير أن هذا التوازن مازالت تعتريه مجموعة من التحديات التي وقف عليها البحث.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والمقترحات، على الشكل الآتي:

أولا: النتائج

- عزز المشرع المغربي قوة الحكم التحكيمي عبر جعل منح الصيغة التنفيذية وجوبيا بعد انقضاء الطعن بالبطلان؛
- في المقابل، أبقى على رقابة قضائية واسعة، خصوصا في التحكيم الدولي؛
- الطابع الاستعجالي الذي نصت عليه النصوص القانونية المضمنة بالبحث، قد يفرغ عمليا من محتواه بسبب إجراءات الاستدعاء والطعون؛
- النهائية المطلقة لبعض القرارات قد تغلق الباب أمام معالجة أخطاء جوهرية لم تطرح في دعوى البطلان.

[21] – حميد السريدي: الالتقائية بين قضاء الدولة والقضاء الخاص في العملية التحكيمية، المرجع السابق، الصفحة: 209.

https://doi.org/10.68792/003.01.2026

ثانيا: المقترحات

- توسيع أجل الإيداع والطعن في القضايا الدولية أو المعقدة، بما يضمن التوازن بين السرعة والفعالية من جهة، وضمان حقوق الأطراف من جهة أخرى؛
- تقييد مفهوم النظام العام بنصوص أو معايير أكثر دقة، لتفادي التوسع المفرط في استعماله كسبب لتعطيل التنفيذ؛
- رقمنة مساطر الإيداع والتبليغ لتسريع الإجراءات وضمان الشفافية، خصوصا في التحكيم الدولي حيث قد يكون أحد الأطراف خارج المغرب؛
- إقرار إمكانية مراجعة استثنائية محدودة في حالة ظهور أسباب جوهرية بعد رفض دعوى البطلان، حفاظا على العدالة دون المساس بالنهائية.

المراجع

- إبراهيم أوخراز: الحكم التحكيمي وآثاره–دراسة في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مقال منشور في المؤلف الجماعي حول التحكيم والوساطة الاتفاقية في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مطبعة الأمنية، الرباط، الطبعة الأولى 2024.

- حميد السريدي: الالتقائية بين قضاء الدولة والقضاء الخاص في العملية التحكيمية، مقال منشور في مجلة التحكيم العالمية، العدد الخامس والخمسون والعدد السادس والخمسون، 2022.

- خديجة جمح: تنفيذ قرارات المحكم وطرق الطعن فيها–دراسة مقارنة، مقال منشور في المؤلف الجماعي حول التحكيم والوساطة الاتفاقية في ضوء مستجدات القانون رقم 95.17 المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، مطبعة الأمنية، الرباط، الطبعة الأولى 2024.

- دامية اشهيبو: اتفاق التحكيم وشروط صحته في القانون المغربي، مقال منشور بمجلة القانون المغربي، العدد 22، 2024.

- عبد الله السوفاني: الرقابة القضائية على هيئة التحكيم: دراسة نظرية وفقا لقانون التحكيم الأردني، مجلة المنارة، المجلد 20، العدد 03، 2014.

- علال بن تركية ليندة أديبة: الرقابة على أحكام المحكمين في منازعات عقود التجارة الدولية–دراسة مقارنة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون الخاص، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية: 2015-2016.

- فاطمة برتاوش: الحكم التحكيمي، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون الخاص، جامعة القاضي عياض، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بمراكش، السنة الجامعية: 2017-2018.

- فضل محمد أحمد الفهد: شروط وإجراءات تنفيذ أحكام التحكيم: دراسة مقارنة، منشورات دار الفكر الجامعي الإسكندرية، 2019.

- منير عباسي: التحكيم في العقود الإدارية الدولية، رسالة لنيل شهادة الماستر في القانون الخاص، جامعة خميس مليانة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية: 2014.

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين

د. كريمه سلمان عبد الفتاح الرجوب[1] ، د. نارا عزمي محمد حجه[2] ،
أ. د. محمود أبو سمرة[3]
1- القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس- فلسطين
Karemarj2024@gmail.com
2- القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس- فلسطين
nhejeh@staff.alquds.edu
3- جامعة القدس
abusamra@staff.alquds.edu

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 004

E-ISSN: 3029-9926

Received: 11 July 2026
Accepted: 14 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/004.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي لملاءمته دراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية كما هي في الواقع، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل المشاركين في برنامج (STEM)، والبالغ عددهم (144) معلماً ومعلمة، وقد تم مسح المجتمع كاملاً، حيث بلغت نسبة الاسترداد (91.7%) بواقع (132) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.81)، كما تبين أن أبرز مجالات للتفكير الإبداعي تمثلت في مجال (الإفاضة والتوسع (الإثراء) أعلى مستوى بمتوسط حسابي (3.86)، تلاه مجال (الطلاقة) بمتوسط حسابي (3.84)، تلاه مجال (حل المشكلات) بمتوسط حسابي (3.83)، تلاه مجال (المرونة) بمتوسط حسابي (3.78)، وكان أقل مستوى مجال (الأصالة) بمتوسط حسابي (3.77). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير، وكذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح من لديهم أكثر من عشر سنوات خبرة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مشاريع (STEM)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي، المعلمين، المدارس الحكومية، مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل

The Role of STEM Projects in Developing Creative Thinking Skills among Students in Public Schools in the Directorate of Education of South Hebron: Teachers' Perspectives

Karema Salman Abdelfttah Al-Rjoob[1], Nara Azmi Mohammad Hejeh[2], Mahmoud Abu Samra[3]
1+2+3 Educational Leadership and Management – Al-Quds University – Palestine
1- Karemarj2024@gmail.com
2- nhejeh@staff.alquds.edu
3-abusamra@staff.alquds.edu

ABSTRACT

This study aimed to identify the role of STEM projects in developing creative thinking skills among students in public schools in the Directorate of Education of South Hebron from the perspective of teachers. The study adopted the quantitative descriptive approach, as it is suitable for examining social and educational phenomena as they exist in reality. The study population consisted of all teachers in public schools in the South Hebron Directorate who participated in the STEM program, totaling 144 teachers. A full survey of the population was conducted, with a response rate of 91.7%, amounting to 132 teachers. The results revealed that the role of STEM projects in developing students' creative thinking skills, from the teachers' perspective, was rated high, with an overall mean score of 3.81. Among the domains of creative thinking, elaboration (enrichment) ranked highest with a mean of 3.86, followed by fluency (3.84), problem-solving (3.83), flexibility (3.78), and originality (3.77) as the lowest. The findings also indicated statistically significant differences in the role of STEM projects in developing creative thinking skills according to academic qualification, in favor of teachers holding a master's degree, and according to years of experience, in favor of those with more than ten years of experience. No significant differences were found based on specialization. expertise from experienced teachers, activating the role of master's degree holders as leaders and supervisors in designing projects and evaluating their impact, and establishing professional learning communities within schools that include science, mathematics, technology, and engineering teachers to support creativity.

Keywords: STEM projects, creative thinking skills development, teachers, public schools, South Hebron Directorate of Education.

المقدمة

يُعد تكامل العلوم والمعارف التي يكتسبها المتعلم وإمكانية تطبيقها في الحياة العملية هدفاً رئيسياً للتربويين، وقد طُورت عبر العقود استراتيجيات متعددة لتحقيق هذا الهدف. فمنذ خمسينيات القرن الماضي، عمل عدد من التربويين على دمج تعليم التكنولوجيا مع العلوم والرياضيات بهدف تقريب ما يتعلمه الطلبة في المدرسة إلى واقع الحياة العملية التي لا تعرف الفصل بين التخصصات والمجالات المختلفة. ومن هنا نشأت استراتيجيات (STEM) لتُشكل إطاراً تربوياً حديثاً يقوم على دمج تعلم الطلبة لمجالات متعددة مع التكنولوجيا، بما يعزز قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة الواقعية بمهارات متكاملة.

يشير الاختصار (STEM) إلى مجال معرفي وتطبيقي تكاملي يجمع بين أربعه تخصصات أساسية هي: العلوم (Science)، التكنولوجيا (Technology)، الهندسة (Engineering)، والرياضيات (Mathematics). وتتمثل أهمية مشاريع (STEM) في سعيها إلى سد الهوة بين أنظمة التعليم الحالية ومتطلبات سوق العمل المستقبلية، من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات المعقدة والاستجابة بفعالية للتحديات المتسارعة في الحياة والمجتمع. كما تهدف هذه المشاريع إلى إعداد الطلبة لاكتساب المهارات المطلوبة في سوق العمل، بما يعزز قدرتهم على التكيف مع التحولات الحديثة في المجتمع (نجدي وآخرون، 2022).

في ضوء التحليل الشامل للواقع الراهن لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في فلسطين، تبلور الإطار الوطني الفلسطيني لمشاريع (STEM) لتطوير المناهج الدراسية استناداً إلى نظرية التغيير التي توضّح آليات وأسباب إحداث التحول المنشود في السياق المحلي. ويهدف هذا الإطار إلى تطوير ركائز الكفايات التخصصية عبر إرساء الكفايات الأساسية في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة بما يتواءم مع المعايير العالمية ويلبي الأولويات الوطنية ويستجيب للتحديات المحلية، كما يسعى إلى تعزيز التعلم متعدد التخصصات من خلال تشجيع التكامل بين هذه المجالات وربطها بالمباحث الأخرى بما يعزز القدرة على حل المشكلات بشكل شمولي ويدعم التفكير النقدي والإبداع. ويركز الإطار على تنمية المهارات وأنماط التفكير الحديثة عبر تزويد الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي والعمل التعاوني والتواصل والثقافة الرقمية لتمكينهم من النجاح في سياق عالمي وإقليمي سريع التطور، كما يهدف إلى دعم النمو الاقتصادي والتطوير التكنولوجي من خلال إعداد الطلبة للمشاركة في قيادة الابتكار المحلي والإسهام في تعزيز المرونة الاقتصادية والتقدم التكنولوجي في فلسطين، وكذلك يسعى إلى تعزيز العدالة الاجتماعية والشمول لضمان وصول جميع الطلبة واستفادتهم من تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة بغض النظر عن النوع الاجتماعي أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو الموقع الجغرافي، بما يعزز التماسك الاجتماعي والتنمية الوطنية. (وزارة التربية والتعليم، 2025).

يحظى الإبداع اليوم باهتمام واسع في المجتمعات المتقدمة نظراً لأهميته في البناء والتقدم، خاصة في ظل عالم سريع التغير يتسم بتزايد التقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات المعرفة. إن المحافظة على هذا التقدم يتطلب تفجير الطاقات العلمية والإبداعية الخلّاقة داخل المجتمع. وقد شهد العقد الأخير من العصر الحالي حركة متنامية تدعو إلى تعزيز الاهتمام بالإبداع والمبدعين، والتأكيد على ضرورة الكشف عنهم وتشخيص قدراتهم، وتوفير المناخ الملائم لتنمية إمكاناتهم الإبداعية. كما تبرز الحاجة الملحّة إلى إعداد مقررات وبرامج تربوية تستجيب لاحتياجاتهم وتدعم مسيرتهم نحو الإبداع والإسهام الفاعل في التنمية المجتمعية (الشايب،2018).

مشكلة الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة الملحّة إلى الانتقال من التعليم التقليدي القائم على التلقين إلى تنمية كفاءات القرن الحادي والعشرين. ففي الوقت الذي تُركز فيه التوجهات التعليمية العالمية على دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) لدفع عجلة التنمية في مختلف المجالات، يظل تطبيق هذه المشاريع العملية محدوداً في السياق الفلسطيني، وخاصة في المدارس الحكومية بمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل. وتظهر الفجوة البحثية في غياب الأدلة التجريبية التي توضّح أثر مشاريع (STEM) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، رغم ما تؤكده الأدبيات العالمية من فوائدها التقنية والتربوية. إن سد هذه الفجوة يُعد ضرورة لتزويد صناع القرار والمعلمين ببيانات ميدانية موثوقة تساعدهم على تكييف نماذج (STEM) بما يتناسب مع الواقع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمدارس الفلسطينية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتوضيح دور مشاريع (STEM) في تنمية وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي مثل الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة والتوسع (الإثراء) وحل المشكلات، إلى جانب الكشف عن أبرز التحديات الميدانية التي قد تعيق تطبيقها كالنقص في الموارد أو قيود الوقت، بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية وإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بمهارات إبداعية متقدمة. من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟**

أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة في التالي:

1. ما دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف تقديرات المعلمين لدور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والتخصص؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية: تتجلى في كونها تضيف معرفة جديدة إلى الأدبيات التربوية من خلال التركيز على دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهو مجال لم يُدرس بشكل كافٍ في السياق الفلسطيني. كما أنها تسهم في سد الفجوة البحثية الناتجة عن نقص الأدلة التجريبية حول أثر تطبيق مشاريع (STEM) عملياً في المدارس الحكومية الفلسطينية، مما يساعد على بناء قاعدة معرفية محلية مرتبطة بالواقع الثقافي والاجتماعي. وتقدم الدراسة إطاراً نظرياً يوضح العلاقة بين التعليم القائم على مشاريع (STEM) ومهارات القرن الحادي والعشرين، خاصة مهارات التفكير الإبداعي والمرونة الفكرية وحل المشكلات، إضافة إلى أنها توفر أساساً علمياً يمكن أن يُستخدم في صياغة سياسات تعليمية أكثر توافقاً مع التوجهات العالمية الحديثة.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في أن نتائج الدراسة تساعد المعلمين على تبني استراتيجيات عملية لدمج مشاريع (STEM) داخل المناهج الدراسية بما يعزز التفكير الإبداعي لدى الطلبة، كما يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج تدريبية تستهدف رفع كفاءة المعلمين في تطبيق هذه المشاريع بطرق فعّالة. وتسلط الدراسة الضوء على العقبات الميدانية مثل نقص الموارد أو ضيق الوقت، مما يتيح للمدارس والوزارة وضع حلول عملية لتجاوزها. كذلك تساهم في تعزيز جودة التعليم الحكومي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل عبر إدخال نماذج تعليمية حديثة تتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة، بما يُعد خطوة مهمة نحو إعداد جيل قادر على التفكير الإبداعي والمشاركة الفاعلة في التنمية المجتمعية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عن مدى إسهام مشاريع (STEM) في تعزيز جوانب التفكير الإبداعي، مثل المرونة الفكرية والقدرة على حل المشكلات.
3. تحديد أبرز التحديات الميدانية التي تواجه تطبيق مشاريع (STEM) في المدارس الحكومية، مثل نقص الموارد أو ضيق الوقت.
4. تقديم بيانات وتجارب ميدانية يمكن أن تُسهم في تطوير السياسات التعليمية وتوجيه صناع القرار نحو دمج مشاريع (STEM) بفعالية في المناهج الفلسطينية.
5. بناء قاعدة معرفية محلية تُعزز فهم العلاقة بين التعليم القائم على مشاريع (STEM) ومهارات التفكير الإبداعي، بما يتناسب مع الواقع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات، وقد تم تعريفها على النحو الآتي:

–مشاريع (STEM): هي أنشطة تعليمية تكاملية تتداخل فيها التخصصات العلمية المتنوعة، وتشمل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بحيث يوظفها المعلمون أثناء عملية التدريس بشكل مترابط. وتهدف هذه المشاريع إلى تمكين الطلبة من الاستكشاف والاختراع وتصميم منتجات ومشاريع متنوعة، بما يساعدهم على مواجهة تحديات الحياة اليومية، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وتعزيز شغفهم تجاه تعلم تلك المواد (جرادات،2025).

–يعرف الباحثون مشاريع (STEM): بأنها الأنشطة التعليمية التطبيقية التي ينفذها الطلبة في داخل المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل، والتي تقوم على دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مواقف تعليمية عملية تهدف إلى حل مشكلات واقعية أو إنتاج نماذج إبداعية، تحت إشراف المعلمين، وبما يتناسب مع الإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية الفلسطينية.

–التفكير الإبداعي: عرّفه سامنييغو وآخرون (Samaniego, et al.,2024) بأنه القدرة على التفكير والتخيّل والتصرّف بطرق مختلفة، بما يشمل الإسهام في إثراء معنى جديد، وحل المشكلات، وإضافة قيمة إلى مهمة معينة، مع الابتعاد عن الأنماط التقليدية النمطية.

–يعرف الباحثون التفكير الإبداعي: هو قدرة الطلبة في المدارس الحكومية بمديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة، متعددة ومتنوعة، ومرنة وقابلة للتوسع عند مشاركتهم في مشاريع قائمة على (STEM)، وذلك من خلال أنشطة وتجارب تعليمية عملية تُمكّنهم من حل المشكلات بطرق مبتكرة، وتوظيف التكنولوجيا والعلوم والهندسة والرياضيات في مواقف تعليمية واقعية. ويُقاس التفكير الإبداعي هنا من وجهة نظر المعلمين عبر ملاحظتهم لمظاهر الأصالة، الطلاقة، المرونة، والإفاضة في أداء الطلبة أثناء تنفيذ هذه المشاريع.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

–الحد البشري: جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل ممن يحملون تخصصات (العلوم، التكنولوجيا، الرياضيات، والهندسة)، وشاركوا في تطبيق برنامج (STEM). والبالغ عددهم (144) معلماً ومعلمة، وفقاً لإحصائية مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

–الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2026/2025م.

–الحد المكاني: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

– الحدود الموضوعية: دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.

الإجراءات المنهجية

منهج الدراسة

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر، وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يحملون تخصصات (العلوم، التكنولوجيا، الرياضيات، والهندسة) في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل، والبالغ عددهم (144) معلماً ومعلمة، وفقاً لإحصائية مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (132) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وقد مثلت هذه العينة ما نسبته (91.7%) من المجتمع الأصلي، الأمر الذي يعزز من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الكلي. وتوزعت خصائص العينة الديموغرافية كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	92	69.7
	ماجستير	40	30.3
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	12.1
	5 – 10 سنوات	20	15.2
	أكثر من 10 سنوات	96	72.7
التخصص	علوم	36	27.3
	رياضيات	44	33.3
	تكنولوجيا	40	30.3
	هندسة	12	9.1

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، كدراسات (الجابري وزبون (2026)، والعنزي(2020)، (Jawad et al,2021)،(Samaniego, et al.,2024) ، وقد كانت الاستبانة مكونة من جزأين وهما جزء يقيس البيانات الشخصية وتمثلت في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص) ، وجزء آخر يقيس دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، وهو مكون من (25) فقرة، موزعة على مجالات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة والتوسع (الإثراء)، حل المشكلات).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على خمسة محكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القيادة التربوية، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
المجال الأول: الطلاقة			
.1	مشاريع STEM تساعد الطلبة على إنتاج عدد كبير من الأفكار حول موضوع واحد.	0.729	0.00
.2	تُنمّي القدرة على توليد حلول متنوعة للمشكلات الدراسية.	0.848	0.00
.3	تُشجع الطلبة على التفكير في بدائل متعددة قبل اتخاذ القرار.	0.807	0.00
.4	تُعزز القدرة على اقتراح أنشطة أو طرق جديدة للتعلم.	0.801	0.00
.5	تُكسب الطلبة مهارة توليد أفكار بسرعة وبدون قيود تقليدية.	0.814	0.00
المجال الثاني: المرونة			
.6	مشاريع STEM تُنمّي قدرة الطلبة على تغيير أسلوب التفكير عند مواجهة مواقف جديدة.	0.822	0.00
.7	تُساعدهم على التكيف مع التحديات المختلفة في الصف.	0.776	0.00
.8	تُعزز القدرة على الانتقال بين أكثر من طريقة لحل المشكلة.	0.906	0.00
.9	تُشجع الطلبة على استخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم.	0.882	0.00
.10	تكسبهم مهارة التفكير من زوايا مختلفة لنفس القضية.	0.819	0.00
المجال الثالث: الأصالة			
.11	مشاريع STEM تُحفّز الطلبة على ابتكار أفكار جديدة وغير مألوفة.	0.764	0.00

.12	تُساعدهم على تقديم حلول مميزة تختلف عن الحلول التقليدية.	0.868	0.00
.13	تُنمّي القدرة على التفكير بطرق غير متوقعة.	0.827	0.00
.14	تُشجع الطلبة على إنتاج أعمال إبداعية فريدة.	0.898	0.00
.15	تُكسبهم مهارة التميز في طرح الأفكار والاقتراحات.	0.761	0.00
المجال الرابع: الإفاضة والتوسع (الإثراء)			
.16	مشاريع STEM تُنمّي قدرة الطلبة على إضافة تفاصيل دقيقة لأفكارهم.	0.892	0.00
.17	تُساعدهم على تطوير الفكرة وتحويلها إلى مشروع عملي متكامل.	0.854	0.00
.18	تُعزز مهارة توسيع الفكرة لتشمل جوانب متعددة.	0.792	0.00
.19	تُشجع الطلبة على توضيح أفكارهم بشكل أعمق وأكثر شمولية.	0.733	0.00
.20	تُكسبهم القدرة على إثراء الحلول بمعلومات إضافية تجعلها أكثر واقعية.	0.774	0.00
المجال الخامس: حل المشكلات			
.21	مشاريع STEM تُساعد الطلبة على تحليل المشكلات وتجزئتها إلى عناصر بسيطة.	0.872	0.00
.22	تُنمّي القدرة على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات الدراسية.	0.808	0.00
.23	تُعزز التفكير المنطقي في التعامل مع التحديات.	0.876	0.00
.24	تُشجع الطلبة على اختبار عدة بدائل قبل اختيار الحل الأنسب.	0.787	0.00
.25	تُكسبهم مهارة استخدام الإبداع في مواجهة المواقف الصعبة.	0.744	0.00

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن معظم قيم المصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك في قياس دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم احتساب ثبات أداة الدراسة عن طريق إيجاد معادلة الثبات كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المتغيرات	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الطلاقة	**125**	5	0.952
المرونة		5	0.936
الأصالة		5	0.923
الإفاضة والتوسع (الإثراء)		5	0.939
حل المشكلات		5	0.945
ثبات أداة الدراسة		**25**	**0.980**

يتضح من الجدول (3) أن درجة الاتساق الداخلي بين الفقرات مرتفعة حيث بلغت (0.980) وبذلك فهي قابلة لاعتمادها على تحقيق أهداف الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة:

1. بعد التأكد من صدق أداة الدراسة قام فريق البحث بتوزيع أداة الدراسة حسب الرابط https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHW7ZCgEoxLTvczLBWppbAq2N7V9QfidHG4Q7_ZfB2lkbFQQ/viewform
2. قام المعلمون بتعبئة الاستبانة كما هو مطلوب منهم وبعد ذلك قام فريق البحث بجمعها منهم وقد بلغت عدد (132) صالحة للتحليل.
3. قام فريق البحث بتحليل النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص.

المتغير التابع: دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام فريق البحث بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها للحاسوب، لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت، درجة كبيرة جداً 5 درجات، درجة كبيرة 4 درجات، درجة متوسطة 3 درجات، درجة قليلة درجتان، درجة قليلة جداً درجة واحدة. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Person correlation)، اختبار التباين الأحادي (one way analysis of variance)، واختبار (ت) ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

تصحيح المقياس:

تم استخراج مقياس لكرت الخماسي وهو اسلوب لقياس السلوكيات ويستعمل في الاستبانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على فقرات الاستبانة، وتم اعتماد المتوسط الحسابي لتعبير عن ذلك، وهو كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4): مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
2.33 – 1.00	منخفضة
3.67 – 2.34	متوسطة
5.00 – 3.68	مرتفعة

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تم ترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة زبون والجابري (2026) إلى الكشف عن أثر تطبيق برنامج قائم على مدخل (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة بيت لحم. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة)، مع تطبيق اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارات التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة، وُزِّعن بالتساوي على مجموعتين. تمثلت أدوات الدراسة في برنامج تعليمي قائم على مشاريع (STEM)، واختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

وسعت دراسة العطوي (2025) إلى الكشف عن أثر مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مقرر العلوم في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال مقارنة مستوى التفكير الإبداعي بين الطلاب الذين يتعلمون وفق مدخل (STEM) والطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، وتم اتباع المنهج شبة التجريبي، وتم إعداد اختبار في التفكير الإبداعي في العلوم، كما تم إعداد وحدة تعليمية وفق مدخل (STEM)، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (70) طالباً، من بين طلاب الصف الأول متوسط في مدينة تبوك، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التفكير الإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

وهدف دراسة سامنييغو وآخرون (Samaniego et al.,2024) إلى تحديد وتحليل الخصائص المرتبطة بالتفكير الإبداعي في مجال تعليم الفنون والتصميم، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية للأدبيات وفق بروتوكول (PRISMA) باستخدام قاعدة بيانات (Scopus)، حيث شكّل المجتمع جميع الدراسات المنشورة في هذا المجال، وتم اختيار عينة مكونة من (187) دراسة من أصل (292) دراسة تم استرجاعها. استخدمت الدراسة أداة المراجعة المنهجية القائمة على تحليل الدراسات السابقة وتصنيفها. وأظهرت النتائج تركيزاً على التعلم التجريبي، والتعليم القائم على (STEM)، والمناهج البينية، إضافة إلى تقنيات مثل المشاريع المشتركة، الممارسات الفنية، الأنشطة القائمة على الطبيعة، واستخدام الأدوات الرقمية، كما حددت المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي وهي: الأصالة، الطلاقة، المرونة، والإفاضة (التوسع)، مع ملاحظة أن معظم الدراسات أُجريت في مؤسسات التعليم العالي. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز البحث في مناطق محددة مثل أمريكا اللاتينية، وأهمية تنمية الإبداع منذ المراحل المبكرة للتعليم، لما لذلك من أثر في تطوير ممارسات تربوية أكثر فاعلية تُسهم في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

أما دراسة المطيري (2023) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي إثرائي قائم على مشاريع (STEM) التعليمي التكاملي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة جدة، وتكونت عينة البحث من (60) طالباً بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي– البعدي للمجموعة الواحدة، وفقاً للتصميم التجريبي للبحث تم تطبيق تجربة البحث على عينة البحث لمدة أربعة أشهر متتالية، تم استخدام استبانة إلكترونية من خلال نموذج جوجل لرصد النتائج وتحليلها إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجتي الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وكانت لصالح التطبيق البعدي يعود لأثر برنامج التدريس الأثرائي القائم على مشاريع (STEM) التعليمي. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المفترض تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة وهي مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات والثقافة الإعلامية والمهارات الاجتماعية والتوجيه الذاتي ومهارات التواصل والتعاون والثقافة الصحية والبيئة ومهارات المرونة والتكيف ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارتها.

وهدفت دراسة ساوو وآخرون (Sawu et al.,2023) إلى الكشف عن أثر التعلم وفق مشاريع (STEM) في بناء الميول الإبداعية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، حيث اعتمد الباحثون المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة المدارس الإعدادية في إندونيسيا، وتم تطبيق أدوات لقياس الميول الإبداعية ومهارات التفكير الإبداعي قبل وبعد التجربة. أظهرت النتائج أن التعلم وفق مشاريع (STEM) أسهم بشكل ملحوظ في تعزيز الميول الإبداعية لدى الطلبة ورفع

مستوى مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالطرق التقليدية، مما يؤكد أهمية إدماج هذه المشاريع في المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على استراتيجياته لتطوير قدرات الطلبة على الابتكار وحل المشكلات.

وسعت دراسة نجدي وآخرون (2022) إلى تطبيق مشاريع التعليم القائم على (STEM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، وذلك من خلال تصميم وحدة تعليمية بعنوان "الضوء والكهرباء" وتدريب المعلمين على تنفيذها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي والتحليلي، ونُفذت على ثلاث مراحل واستمرت ثلاث سنوات. تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، فيما اقتصرت العينة على (28) طالبة. استخدم الباحثون اختبار (Wilcoxon) الإحصائي لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن تطبيق منحنى (STEM) أسهم في تعزيز مهارات متعددة لدى الطالبات، مثل حل المشكلات، والتعلم الاستكشافي، والعمل ضمن فريق، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع.

بينما هدفت دراسة جواد وآخرون (Jawad et al.,2021) إلى التعرف على أثر تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في كل من التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الرياضيات، واستخدم الباحثون المنهج شبة التجريبي بتصميم تجريبي لمجموعتين: (تجريبية وضابطة) ، وتكونت العينة من (32) طالبة من الصف الرابع العلمي في إعدادية الانتصار للبنات/الرصافة الأولى، وتم اختيار العينة عمدياً، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير الإبداعي الذي يقيس (الطلاقة، المرونة، الأصالة، وإيجاد العلاقات)، إضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات. جرى تطبيق الاختبارات قبلياً وبعدياً للتحقق من الفروق بين المجموعتين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق مشاريع (STEM)، سواء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي أو في مستوى التحصيل الرياضي. وأكدت الدراسة أن اعتماد مشاريع (STEM) يسهم في تعزيز قدرات الطلبة على التفكير بطرق مبتكرة، ويزيد من فاعلية تعلم الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية. وتوصي الدراسة بضرورة إدماج مشاريع (STEM) في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، وتدريب المعلمين على استراتيجياته، لما له من أثر إيجابي في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

وهدفت دراسة العنزي (2020) إلى الكشف عن فاعلية وحدة العلم وتفاعلات الأجسام المطوَّرة وفق مشاريع العلوم المتكاملة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات) (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، التفاصيل، المرونة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (82) طالبة. اعتمدت الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة كأداة للبحث. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي درسن باستخدام مشاريع (STEM)، وذلك لصالح القياس البعدي في جميع مهارات التفكير الإبداعي.

مفهوم مشاريع (STEM)

انطلق توجه مشاريع (STEM Education) في تسعينيات القرن الماضي تحت مظلة مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية (National Science Foundation – NSF)، في أرلينغتون بولاية فيرجينيا، حيث ارتكز هذا التوجه على تكامل عناصر العلوم (Science)، التكنولوجيا (Technology)، الهندسة (Engineering)، والرياضيات (Mathematics)، وتداخل معارفها بصورة متماسكة ومنظمة. وقد جاء هذا المصطلح ليعكس الاهتمام المتزايد

بالتخصصات الأكاديمية والمهنية التقنية على مستوى العالم، وليستخدم في البرامج التعليمية التي تدمج هذه المجالات، كما اتسع نطاقه في السنوات الأخيرة ليشمل استراتيجيات وفرصاً تقنية متنوعة تهدف إلى تعزيز الابتكار ومواكبة متطلبات العصر الحديث (Bybee, 2013).

أهمية مشاريع (STEM)

تشير الدراسات إلى وجود عجز على المستوى العالمي في تلبية احتياجات سوق العمل، وتوفير القوى العاملة اللازمة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مما كان له دور في انخفاض المؤشرات الاقتصادية، وتتميز مشاريع (STEM) عن غيرها من فروع الدراسة الأكاديمية للعديد من صانعي السياسة هو أن محو الأمية في هذه المجالات مهمة لكل من الرفاهية الشخصية لكل مواطن وللقدرة التنافسية في الاقتصاد العالمي، وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن ما بين 50% و85% من النمو في الناتج المحلي الإجمالي للولايات المتحدة على مدى السنوات الخمس الماضية كان بسبب التطور في العلوم والهندسة كما أن تقرير لجنة الأمن القومي الأمريكية في عام 2001م، سلط الضوء على أكبر تهديدين يواجهان البلاد هما الفشل في إدارة النظام التعليمي والاستثمار في البحث بشكل صحيح (National Research Council,2011).

تهدف مشاريع (STEM) إلى إثارة فضول المتعلمين ودفعهم للانخراط في حل مشكلات العالم الواقعي، واتخاذ خيارات واعية بشأن مستقبلهم المهني. كما تسعى إلى تقديم خبرات تعليمية مرتبطة بواقعهم، وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع في سياقات أصيلة، مع التركيز على الجوانب العلمية والتطبيقية للمجال. ويتيح هذا النهج للمتعلمين فرص الانخراط في مهمات بحثية تتناول قضايا واقعية، ويضمن لهم خبرات في التصميم والابتكار والصنع من خلال الاستكشاف والممارسة العملية (Department of Education and Skills, 2016).

ويوجز (Morison,2006) أهمية مشاريع (STEM) في أنها تساعد الطلاب على اكتساب مجموعة من المهارات الأساسية، حيث تُنمّي لديهم القدرة على حل المشكلات من خلال تحديد الأسئلة وصياغة الفروض وجمع البيانات وتنظيمها واستخلاص الاستنتاجات وتطبيق ما تعلموه في مواقف مبتكرة. كما تعزز الابتكار باستخدام مبادئ الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا في عمليات التصميم الهندسي، وتدعم الاختراع عبر الاهتمام باحتياجات العالم وتوظيف الإبداع في التصميم وإعادة التصميم وتنفيذ الحلول العملية. وتُسهم هذه المشاريع أيضاً في تطوير الذات من خلال تعزيز الدافع الذاتي والمبادرة والثقة بالنفس والعمل ضمن أطر زمنية محددة لتحقيق أهداف معينة. إضافة إلى ذلك، تُكسب الطلاب مهارات التفكير المنطقي بتطبيق العمليات العقلية في الرياضيات والعلوم والهندسة، وتُرسّخ لديهم الثقافة التكنولوجية عبر فهم التكنولوجيا وتوصيفها وتطوير المهارات اللازمة لتطبيقها بشكل ملائم.

أهداف مشاريع (STEM)

أشار عزام وعقل (2022) والهدور (2021) إلى أن أهداف مشاريع (STEM) تتمثل في استخدام تجارب تعليمية حيوية قابلة للارتباط بالحياة اليومية، بحيث تشكل ركيزة أساسية تقوم على التجديد المستمر للمناهج والأنشطة المستحدثة ليصبح المتعلمون فاعلين مدى الحياة. كما تهدف هذه المشاريع إلى غرس روح التحدي لدى الطلبة لإبراز قدراتهم باستخدام التصميم الهندسي، بما يسهم في تطوير التفكير الناقد والإبداعي وبناء معرفة قوية. وتعمل أيضاً على تقديم ثقافة تكنولوجية تساعدهم في

البحث والاكتشاف والاستقصاء عن المعرفة والمعلومات، وتغيير الأساليب والطرق التقليدية في تدريس المواد المختلفة، بحيث ينخرط الطلبة في البحث والتحري عن حلول للمشكلات بشكل إبداعي باستخدام التفكير العلمي. إضافة إلى ذلك، تركز مشاريع (STEM) على التطبيق العملي والممارسة المكثفة للأنشطة البحثية والاستكشافية سواء بتوجيه ذاتي أو ضمن مجموعات تعاونية، وتدريب الطلبة على مهارات التواصل والتفاعل فيما بينهم بما يعزز قدرتهم على دمج المعرفة الجديدة وتطبيقها في حل المشكلات. كما تسعى إلى توظيف بيئة تعليمية مرتبطة بالحياة الواقعية وخبرات تنعكس على التعاملات اليومية، فضلاً عن دمج الطلبة اجتماعياً كمواطنين يسهمون في رفعة المجتمع.

مجالات مشاريع (STEM)

تتكون مشاريع (STEM) من أربعه مكونات رئيسة، وهي:

1-العلوم: (Science): يُعد مكوّن العلوم أحد ركائز مشاريع (STEM)، حيث يتم من خلاله إجراء الاستقصاءات والتجارب العلمية التي تُسهم في تطوير مهارات التفكير العلمي الأساسية لدى الطلبة. وتشمل هذه المهارات: الملاحظة واستخدام اللغة لوصف ما تمت ملاحظته، الاستنتاج، التفسير، مقارنة النتائج، طرح الأسئلة، والتنبؤ. ومن خلال هذه العمليات يتعرف الطلبة على العالم وكيفية عمله عبر الاستكشاف وجمع البيانات والبحث عن العلاقات والأنماط، إضافةً إلى توليد الأفكار والتفسيرات المبنية على الأدلة (Maeda, 2013).

2- التكنولوجيا (Technology): تشير التكنولوجيا في إطار مشاريع (STEM) إلى استخدام وتطوير المهارات الحركية واليدوية، حيث تُسهم الأدوات والوسائل التكنولوجية في مساعدة الطلبة على تنفيذ الاستقصاءات بدقة أكبر، وتصميم حلول للمشكلات، واستخدام المنتجات والأنظمة التكنولوجية وتقييم أثرها. كما تُعزز التكنولوجيا عملية الاتصال والتفاعل بين الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بعملية التصميم التكنولوجي، مما يتيح بيئة تعليمية أكثر تكاملًا وفاعلية..(Maeda, 2013)

3- الهندسة (Engineering): تتمثل عمليات التصميم الهندسي أثناء تنفيذ الاستقصاءات في ممارسة أنشطة معرفية وإجرائية تقوم على طرح الأسئلة وحل المشكلات، حيث تتضمن هذه العمليات مجموعة من المهارات الأساسية التي تشكّل إطاراً متكاملاً للتعلم، وهي: التصميم الهندسي، والنمذجة، والسبب والنتيجة، والإبداع، والتصور البصري، وحل المشكلات. وتُسهم هذه المهارات في تعزيز التفكير العلمي والابتكاري لدى الطلبة من خلال الدمج بين الاستقصاء والتطبيقات العملية للتصميم الهندسي (أبو الوفا، 2017).

4- الرياضيات (Mathematics): تركّز الرياضيات على ممارسة عمليات الاستدلال المجرد والكمي، وتنمية القدرة على الإحساس بالمشكلات والمشاركة في حلها، إضافةً إلى تعزيز الجدل العلمي، وتوظيف النمذجة الرياضية، واستخدام الأدوات المناسبة، والبحث عن البنى والأنماط الرياضية وتطبيقها في مواقف مختلفة. وتُسهم هذه العمليات في بناء التفكير المنطقي والابتكاري لدى الطلبة، بما يعزز قدرتهم على مواجهة التحديات العلمية والعملية (أبو الوفا، 2017).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مشاريع (STEM) تمثل نموذجاً متكاملاً يهدف إلى تعزيز تعلم الطلبة في مجالات متعددة، والارتقاء بمستواهم العقلي والاجتماعي والانفعالي، إذ تتناول هذه المشاريع مختلف مجالات العلوم وتحرص على تحقيق الترابط بين المدرسة والمجتمع من جهة، وبين المدرسة والمنزل من جهة أخرى، بما يجعل التعليم مرتبطاً بالواقع وغير منفصل عنه، ويعزز دور الطلبة كمشاركين فاعلين في بيئتهم التعليمية والاجتماعية.

مفهوم التفكير الإبداعي

لقد استأثر موضوع التفكير الإبداعي باهتمام المفكرين والباحثين لما له من تأثير واضح وحيوي في حياة الفرد والمجتمع والمنظمة. ويأتي هذا الاهتمام في ظل ما يشهده القرن الحالي من تطورات ملحوظة في مجال أنظمة الاتصالات، وتفجر المعلومات، وانتشار شبكات الإنترنت، وما صاحب ذلك من دخول متغيرات العولمة واتساع نطاق الأسواق واشتداد المنافسة. وتُعد هذه التحولات استجابة للتغيرات البيئية المتسارعة التي تستلزم إحداث التغيير، حيث يُنظر إلى الإبداع باعتباره نشاطاً ديناميكياً فعّالاً يسهم في إنتاج الجديد وتطوير أساليب مبتكرة للتعامل مع الواقع (العبيدي، والبرزنجي،2021). ويعرف دافت (Daft,2000) التفكير الإبداعي بأنه توليد لأفكار جديدة لديها القدرة على تلبية الحاجات والاستجابة للفرص. وكما يرى كل من ريغوبولي وآخرون (Rigopouli at al., 2925) أن التفكير الإبداعي هو القدرة على توليد أنماط متعددة من الأفكار والتعامل معها بطرق غير مألوفة وإيجاد وصلات غير تقليدية لاقتراح إمكانيات جديدة تلبي غرضاً ما.

أبعاد التفكير الإبداعي

1- الطلاقة (Fluency): يمكن تعريف الطلاقة كمهارة من مهارات التفكير الإبداعي التي تساعد الفرد على القدرة على إيجاد حلول سريعة وفعالة للمشكلات المختلفة، بما في ذلك توليد الأفكار وتحليل البيانات واستخدام التقنيات المختلفة ويتضمن التفكير الطليق القدرة على الإبداع والابتكار والتعلم السريع والتأقلم مع المتغيرات والتغيرات المفاجئة في البيئة العملية والاجتماعية، وتكون الأفكار التي يتم إنتاجها عندما يكون الفرد طليق الفكر غالباً ما تكون غير تقليدية ومتميزة .وتساعد مهارة الطلاقة على تحسين الإنتاجية والكفاءة وتحسين جودة العمل في البيئة العملية، وكذلك تساعد في إيجاد الفرص الجديدة والمبتكرة للنمو والتطوير في الحياة الشخصية والمهنية. وعلى الرغم من أن التفكير الطليق يمكن أن يكون مهماً في مجالات العمل المختلفة، فإنه أيضاً مهم للحياة الشخصية وتحقيق الأهداف الشخصية المختلفة (العنزي،2020).

2- المرونة (Flexibility): تُعرَّف المرونة بأنها القدرة على تغيير اتجاه التفكير لدى المبدع تبعاً للموقف، بما يتيح توليد أفكار متنوعة، جديدة، ومتميزة. وتمثل المرونة النقيض المباشر للتصلب العقلي والفكري، إذ تُظهر قدرة الفرد على تعديل حالته الذهنية وفقاً للأحداث والمواقف التي يواجهها. حيث يتجه المبدع إلى بناء واحتضان أنماط فكرية متعددة لمواجهة المواقف الحياتية على اختلافها وتباينها، دون أن يحصر نفسه في أسلوب واحد للتفكير. بل يُطلق العنان لخياله وأفكاره لاستحضار كل ما هو جديد ومفيد، مما يعزز قدرته على الإبداع والابتكار (Badr & Al Hajjar, 2016).

3-الأصالة (Originality): تُعد الأصالة من أبرز المهارات المرتبطة بالتفكير الإبداعي، إذ يشير كينث هوفر Kenneth (H. Hoover,1976) في كتابه دليل طرائق التدريس في المرحلة الثانوية إلى أن جوهر هذه المهارة يكمن في القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، بحيث تُعرَّف في موقف ما بأنها استجابات غير متوقعة وغير تقليدية. وتنتج مثل هذه الاستجابات نتيجة قدرة العقل على بناء روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف المخزّنة في النظام الإدراكي. كما يمكن إدراج مهارة الاستقلال تحت مفهوم الأصالة، إذا ما نظرنا إلى التفرد أو مخالفة الآخرين باعتبارهما ناتجين عن قدرة أعمق على الإدراك ورؤية المواقف من زوايا متعددة. وبالمثل، يمكن اعتبار الحساسية للمشكلات جزءاً من الأصالة، لما تتطلبه من وعي إدراكي متقدم وقدرة على اكتشاف جوانب غير مألوفة في المواقف التعليمية. (الجابري، 2026).

4- حل المشكلات (Problem Solving): تُعد القدرة على حل المشكلات من أهم مهارات التفكير الإبداعي، إذ تعكس قدرة الفرد على إدراك وجود مشكلات في موقف ما في الوقت الذي قد لا يلاحظ فيه الآخرون أي مشكلات. هذا الوعي يدفع المبدع إلى البحث عن حلول جديدة وإنتاج أفكار مختلفة لمعالجة تلك المشكلات. كما تُعرَّف هذه المهارة بأنها القدرة

على اكتشاف المشكلة وتحديد المعلومات الناقصة المرتبطة بها، وهو ما يُعد أساساً جوهرياً للإبداع؛ فلا يمكن أن يتحقق الإبداع دون الإحساس بالمشكلة والسعي إلى إيجاد حلول إبداعية لها. (علي، 2019).

ويرى الباحثون أن مشاريع (STEM) تُسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال تعزيز الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء وحل المشكلات في مواقف تعليمية واقعية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نستعرض هنا النتائج الميدانية التي تم التوصل إليها بعد معالجة البيانات إحصائياً، بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة المتعلقة بدور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

نتائج السؤال الأول: ما دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال السابق تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
مشاريع STEM تساعد الطلبة على إنتاج عدد كبير من الأفكار حول موضوع واحد.	3.91	0.90	مرتفعة
تُكسب الطلبة مهارة توليد أفكار بسرعة وبدون قيود تقليدية.	3.86	0.82	مرتفعة
تُشجع الطلبة على التفكير في بدائل متعددة قبل اتخاذ القرار.	3.85	0.90	مرتفعة
تُنمّي القدرة على توليد حلول متنوعة للمشكلات الدراسية.	3.84	0.86	مرتفعة
تُعزز القدرة على اقتراح أنشطة أو طرق جديدة للتعلم.	3.76	0.82	مرتفعة
الطلاقة	**3.84**	**0.78**	**مرتفعة**
تكسبهم مهارة التفكير من زوايا مختلفة لنفس القضية.	3.86	0.82	مرتفعة

تُشجع الطلبة على استخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم.	3.85	0.79	مرتفعة
مشاريع STEM تُنمّي قدرة الطلبة على تغيير أسلوب التفكير عند مواجهة مواقف جديدة.	3.79	0.85	مرتفعة
تُعزز القدرة على الانتقال بين أكثر من طريقة لحل المشكلة.	3.73	0.87	مرتفعة
تُساعدهم على التكيف مع التحديات المختلفة في الصف.	3.67	0.98	متوسطة
المرونة	**3.78**	**0.77**	**مرتفعة**
تُكسبهم مهارة التميز في طرح الأفكار والاقتراحات.	3.82	0.87	مرتفعة
تُساعدهم على تقديم حلول مميزة تختلف عن الحلول التقليدية.	3.81	0.76	مرتفعة
تُشجع الطلبة على إنتاج أعمال إبداعية فريدة.	3.76	0.74	مرتفعة
تُنمّي القدرة على التفكير بطرق غير متوقعة.	3.75	0.86	مرتفعة
مشاريع STEM تُحفّز الطلبة على ابتكار أفكار جديدة وغير مألوفة.	3.73	0.79	مرتفعة
الأصالة	**3.77**	**0.70**	**مرتفعة**
تُشجع الطلبة على توضيح أفكارهم بشكل أعمق وأكثر شمولية.	4.00	0.78	مرتفعة
تُكسبهم القدرة على إثراء الحلول بمعلومات إضافية تجعلها أكثر واقعية.	3.94	0.65	مرتفعة
تُعزز مهارة توسيع الفكرة لتشمل جوانب متعددة.	3.85	0.82	مرتفعة
تُساعدهم على تطوير الفكرة وتحويلها إلى مشروع عملي متكامل.	3.84	0.82	مرتفعة
مشاريع STEM تُنمّي قدرة الطلبة على إضافة تفاصيل دقيقة لأفكارهم.	3.70	0.80	مرتفعة
الإفاضة والتوسع (الإثراء)	**3.86**	**0.69**	**مرتفعة**
تُكسبهم مهارة استخدام الإبداع في مواجهة المواقف الصعبة.	3.88	0.73	مرتفعة
تُشجع الطلبة على اختبار عدة بدائل قبل اختيار الحل الأنسب.	3.85	0.70	مرتفعة

تُنمّي القدرة على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات الدراسية.	3.83	0.72	مرتفعة
مشاريع STEM تُساعد الطلبة على تحليل المشكلات وتجزئتها إلى عناصر بسيطة.	3.82	0.72	مرتفعة
تُعزز التفكير المنطقي في التعامل مع التحديات.	3.81	0.84	متوسطة
حل المشكلات	**3.83**	**0.67**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية	**3.81**	**0.66**	**مرتفعة**

من خلال معطيات الجدول (5) فإن دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.81) والانحراف المعياري (0.66).

وقد حصل مجال (الإفاضة والتوسع (الإثراء)) أعلى مستوى بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.69)، تلاه مجال (الطلاقة) بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.78)، تلاه مجال (حل المشكلات) بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.67)، تلاه مجال (المرونة) بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.77)، وكان أقل مستوى مجال (الأصالة) بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.70).

تعكس هذه النتيجة المرتفعة توافقاً كبيراً بين الفلسفة التطبيقية لمنحى (STEM) والبيئة التعليمية في مدارس جنوب الخليل، حيث أن المشاريع القائمة على هذا المنحى تجاوزت نمط التلقين التقليدي ووفرت بيئة غنية تحفز مهارات التفكير الإبداعي كحزمة متكاملة، فالتحديات العملية والواقعية التي يواجهها الطلبة في هذه المشاريع تدفعهم لتوليد كم هائل من الأفكار والبدائل (الطلاقة)، مع إظهار مرونة عالية في تعديل مساراتهم وتغيير زوايا النظر عند مواجهة العقبات (المرونة). كما أن دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يشجع الطلبة على تقديم حلول فريدة وغير مألوفة للمشكلات المستهدفة (الأصالة)، مع قدرة واضحة على إضافة تفاصيل دقيقة ومثرية لإبداعاتهم لضمان نجاحها وتطويرها (الإفاضة والتوسع). وتُعزى هذه الدرجة المرتفعة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مشاريع (STEM) تُخرج الطالب من دور المتلقي السلبي إلى دور المستكشف وحلال المشكلات، مما يعزز ثقة المعلمين في جدوى هذه الاستراتيجيات الحديثة وقدرتها على تنمية جيل قادر على التفكير بطرق إبداعية داخل المدارس الحكومية رغم التحديات اللوجستية المتاحة.

السؤال الثاني: هل تختلف آراء المعلمين حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين باختلاف، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص؟

أولاً: المؤهل العلمي

تمّ استخدام اختبار "ت" للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وقد حصل فريق البحث على النّتائج كما هي موضّحة في جدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار "ت" للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحريّة	قيمة"t"	مستوى الدّلالة
بكالوريوس	92	3.73	0.75	130	2.269-	0.025*
ماجستير	40	4.01	0.29			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.025) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة درجة الماجستير.

تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين حاملي درجة الماجستير يمتلكون خلفية أوسع في استراتيجيات التعلم الحديثة وتطبيقاتها العملية، وقدرة أعلى على ربط الإطار النظري لمنحى (STEM) بالمهارات العليا للتفكير، مما يجعلهم أكثر إدراكاً للأثر الإيجابي الذي تتركه هذه المشاريع على تفكير الطلبة الإبداعي مقارنة بزملائهم من حملة البكالوريوس، كما أن انخراطهم في البحث العلمي خلال دراستهم العليا ينمي لديهم نظرة تحليلية تمكنهم من رصد التحولات في سلوك الطلبة ومهاراتهم (كالمرونة والأصالة وحل المشكلات) بدقة أكبر، بالإضافة إلى كفاءتهم في تصميم وتطبيق أنشطة (STEM) بطرق تكاملية تتجاوز التلقين التقليدي، وهو ما انعكس على تقديرهم المرتفع لدور هذه المشاريع في تنمية الإبداع.

ثانياً: سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وقد حصل فريق البحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (7).

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	8.060	2	4.030	10.360	0.000**
داخل المجموعات	50.181	129	0.389		
المجموع	58.242	131			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05).

لمعرفة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) بين المتغيرات كما في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار (LSD) للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.28			-**0.672000
5 – 10 سنوات	3.64			
أكثر من 10 سنوات	3.96	**0.672000		

تشير النتائج إلى أن الفروق بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى لصالح أكثر من 10 سنوات

تُفسر هذه النتيجة بأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات يمتلكون عمقاً مهنياً وتراكمياً في الممارسات التدريسية يمكنهم من إدارة مشاريع (STEM) بفاعلية وأريحية أكبر مقارنة بزملائهم الجدد (أقل من 5 سنوات). فالخبرة الطويلة تمنح المعلم قدرة

عالية على توجيه الطلبة نحو مهارات التفكير الإبداعي، وتجاوز العقبات التقنية والتنظيمية التي قد تستهلك جهد وقت المعلم المبتدئ. كما أن المعلمين الأكثر خبرة قد عايشوا التحولات في المناهج والخطط التدريسية، مما يجعلهم أكثر وعياً بالفروق الجوهرية التي تصنعها مشاريع (STEM) في سلوك الطلبة ومهاراتهم مثل الأصالة والطلاقة وحل المشكلات، في حين قد يركز المعلمون الجدد اهتمامهم في سنواتهم الأولى على ضبط الصف وإدارة محتوى المادة التعليمية، مما ينعكس على تقييمهم وتقديرهم للأثر الإبداعي لهذه المشاريع لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

ثالثاً: متغير التخصص.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص، وقد حصل فريق البحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (9).

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.644	3	0.881	2.029	0.069
داخل المجموعات	55.598	128	0.434		
المجموع	58.242	131			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول دور مشاريع (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.069) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

يُرجع فريق البحث هذه النتيجة إلى الطبيعة التكاملية المتأصلة في فلسفة منحى (STEM)، إذ لا يتعامل هذا المنحى مع الحقول المعرفية كجزر منفصلة، بل يدمجها في سياق تطبيقي موحد لحل مشكلات واقعية. وبناءً على ذلك، يتشارك جميع المعلمين – بغض النظر عن تخصصاتهم – نفس الرؤية التعليمية والأهداف المتمثلة في تحفيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء تنفيذ المشاريع، كما أن التدريبات التي يتلقاها المعلمون في المدارس الحكومية بمديرية جنوب الخليل توحد آليات التطبيق، مما جعل تقييمهم لأثر هذه المشاريع على تنمية الإبداع متقارباً ومتماثلاً. وتشير النتائج إلى أن المؤهل العلمي وسنوات الخبرة يمثلان عاملين مؤثرين في تقدير المعلمين لدور مشاريع (STEM) في تنمية التفكير الإبداعي، بينما لم يظهر أثر للتخصص الأكاديمي، وهو ما يعكس أن إدراك المعلمين لقيمة هذه المشاريع يرتبط بعمق خبراتهم ومستوى تأهيلهم العلمي أكثر من ارتباطه بمجال تخصصهم.

وتؤكد هذه النتائج أهمية الاستثمار في التأهيل الأكاديمي المتقدم وبرامج التدريب المستمر للمعلمين، بما يعزز قدرتهم على توظيف منحى (STEM) في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة يوصي فريق البحث بما يلي:

1. عقد ورش عمل تخصصية في منحى (STEM) تستهدف المعلمين الجدد ونقل الخبرات التراكمية للمعلمين القدامى لإكسابهم مهارات إدارة وتطبيق هذه المشاريع بفاعلية.
2. تفعيل دور المعلمين من حملة درجة الماجستير كقادة وموجهين لفرق العمل في المدارس الحكومية، وتكليفهم بالإشراف على تصميم مشاريع (STEM) وتقييم أثرها الإبداعي.
3. تشكيل مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس تضم معلمي العلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، والهندسة، لتخطيط المشاريع تكاملية تدعم الإبداع.
4. العمل على تجهيز المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل بالمختبرات والمستلزمات التقنية اللازمة لتسهيل تطبيق في مشاريع الطلبة دون عوائق.
5. إدراج مشاريع (STEM) كجزء أساسي من الخطط الدراسية، مع تخصيص معارض سنوية للإبداع الطلابي.

المراجع

المراجع العربية

-أبو الوفا، رباب أحمد محمد. (2017). وحدة قائمة على مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات وفاعليتها في تنمية المفاهيم الحاكمة والبينية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، 9(3)، 239-304. https://search.emarefa.net/detail/BIM-963758

- العبيدي، أرادن، والبرزنجي، أحمد. (2021). **الإدارة الاستراتيجية: مدخل في استراتيجية الإبداع التنظيمي ومكوناته**. بغداد: دار الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية والعلوم الأخرى. الطبعة الأولى.

-العطوي، عطا. (2025). أثر مدخل (STEM) في تنمية التفكير الإبداعي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. **مجلة التربية** – جامعة طنطا، 91(1)، 818-870.

-العنزي، أحلام. (2020). أثر وحدة تدريسية مطورة وفق مدخل العلوم المتكاملة (العلوم، التقنية، الهندسة، الفنون، الرياضيات) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. **مجلة العلوم التربوية**، 33(4)، 677-689.

-علي، لطيف. (2019). **التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية**. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-عزام، ديانه، وعقل، مجدي. (2022). تطوير وحدة تعليمية في مبحث العلوم وفق منحى (STEAM) وفاعليتها في تنمية مهارات حل المسائل العلمية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 8(3)، 71-93.

-جرادات، عبد السلام. (2025). معوقات تطبيق منحنى(STEM) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 16(46). https://doi.org/10.33977/1182-.016-046-01.

-زبون، لما، والجابري، سحر. (2026). أثر تطبيق برنامج قائم على مدخل (STEM) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة بيت لحم. **مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للأدب والدراسات التربوية والنفسية**، 12(20)، 225-239.

-الشايب، خولة. (2018). مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم المتوسط. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 35، 493-506.

-المطيري، ناصر. (2023). أثر برنامج إثرائي قائم على منحنى (STEM) التعليمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (JEPS)**، 7(44)، 66-81.

-نجدي، رندة، أبو معيلق، محمد، صبري، رانية، وصباح، ثابت. (2022). توظيف منحنى (STEAM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 13(40)، 33-46.

-وزارة التربية والتعليم. (2025). **الإطار الوطني الفلسطيني لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) 2025/2030**. رام الله: وزارة التربية والتعليم.

-الهدور، زيد. (2021). فاعلية برنامج تعليمي قائم على منحى تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وتحسين المعتقدات نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة كلية مجتمع الدرب – ذمار. **مجلة جامعة البيضاء**، 3(2)، 433-461.

المراجع الأجنبية

– Badr, A., Ali Hussein, H., Shabita, R., & Al-Hajjar, A. (2016). ***Policy Analysis Paper: The Crisis of Higher Education in the West Bank and Gaza Strip***.

– Bybee, R. W. (2013*). The case for STEM education:* ***Challenges and opportunities***. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.

-Daft, R. L. (2001). **Organization theory and design** (7th ed.). U.S.A: South-Western College Publishing

-Department of Education and Skills. (2016). ***STEM education policy statement 2017–2026***. ***Dublin***: Government of Ireland.

–Hoover, K. H. (1976). **The professional teacher's handbook**: **A guide for improving instruction in today's middle and secondary schools**, (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

– Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. S. (2021). The impact of teaching by using STEM approach in the development of creative thinking and mathematical achievement among the students of the fourth scientific class. ***International Journal of Interactive Mobile Technologies***, *15(13).*

– Maeda, J. (2013). STEM + Art = **STEAM**. ***STEAM Journal***, *1*(1), 1739–1753.

– Morrison, J. (2006). ***Attributes of STEM education***. **TIES STEM Education Monograph Series**. Baltimore, MD: TIES.

-National Research Council. (2011). **Successful K–12 STEM education**: **Identifying effective approaches in science**, **technology**, **engineering**, **and mathematics**. **Washington**, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13158

- Rigopouli, K., Kotsifakos, D., & Psaromiligkos, Y. (2025). **Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design**. Education Sciences, 15(2), 257.

-Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). **Creative thinking in art and design education**: **A systematic review**. **Education Sciences**, 14(2), 192.

– Sawu, M. R. F., Sukarso, A. A., Lestari, T. A., & Handayani, B. S. (2023). The effect of STEM learning in building creative dispositions and creative thinking skills of junior high school students. **Jurnal Penelitian** Pendidikan IPA, 9(8), 6219–6229.

– Torrance, E. P. (1969). **Creativity**. **Lexington**, MA: Ginn and Company.

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

مستوى مقروئية ودرجة إشراكيه نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية

محمد هاشم علي الطراونة[1] ، أ.د. خلف علي الصقرات[2]
1- باحث ، وزارة التربية والتعليم
m33431686@gmail.com
2- قسم المناهج وأساليب التدريس – جامعة مؤته
kk-alasagrat@mutah.edu.jo

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 005

E-ISSN: 3029-9926

Received: 15 July 2026
Accepted: 15 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/005.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مقروئية ودرجة إشراكية نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى كتاب الفصلين الأول والثاني كمياً وكيفياً، وشمل النصوص والأنشطة والرسوم والجداول باستخدام بطاقة تحليل مقننة، كما قيس مستوى المقروئية وفق معايير وضوح النص، وسهولة المفردات، وتسلسل الأفكار، وملاءمة اللغة، بينما قيس معامل الإشراكية من خلال مؤشرات التفاعل، وتنمية التفكير، والمبادرة الذاتية، ودور الأنشطة في التعلم النشط.

أظهرت النتائج أن معامل إشراكية الكتاب جاء ضمن المستوى المقبول تربوياً؛ إذ بلغ (0.57) للمادة العلمية، و(0.46) للأنشطة، و(0.50) للرسوم التوضيحية، إلا أن الأنشطة التعليمية كانت العنصر الأضعف في إشراك الطلبة، لاعتمادها بدرجة كبيرة على أسئلة مباشرة لا تنمي مهارات التفكير العليا. كما بينت النتائج أن مستوى إشراكية التدريس لدى المعلمين كان أعلى من إشراكية الكتاب، مما يؤكد أهمية دور المعلم في تعزيز التفاعل مع المحتوى وتعويض جوانب القصور في المادة التعليمية. وأظهرت نتائج المقروئية أن متوسط أداء الطلبة بلغ (46.2)، وهو يقع ضمن المستوى التعليمي، بما يشير إلى حاجة معظم الطلبة إلى دعم المعلم أثناء القراءة، مع وجود نسبة من الطلبة في المستوى الإحباطي. وأوصت الدراسة بتطوير محتوى الكتاب وأنشطته لرفع مستوى المقروئية والإشراكية، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم التفاعلي وتنمية الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: المقروئية، الإشراكية، الدراسات الاجتماعية، الكتاب المدرسي، الصف السابع الأساسي، الأردن.

Readability Level and Degree of Student Involvement in the Texts of the Seventh-Grade Social Studies Textbook in the Hashemite Kingdom of Jordan

Mr. Mohammad Hashem Ali Al-Tarawneh
m33431686@gmail.com

Prof. Khalaf Ali Al-Saqrat
kk-alasagrat@mutah.edu.jo

Department of Curriculum and Teaching Methods / Mutah University

ABSTRACT

This study aimed to investigate the readability level and involvement degree of the Social Studies textbook for seventh-grade students in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study adopted a descriptive-analytical approach by conducting both quantitative and qualitative content analysis of the textbook for the first and second semesters. The analysis covered the instructional texts, activities, illustrations, and tables using a standardized content analysis instrument. Readability was assessed according to criteria including text clarity, vocabulary simplicity, logical sequencing of ideas, and linguistic appropriateness, while involvement was measured through indicators of learner interaction, higher-order thinking, self-initiative, and the role of activities in promoting active learning.

The findings revealed that the textbook achieved an acceptable educational level of involvement, with involvement coefficients of 0.57 for the scientific content, 0.46 for the activities, and 0.50 for the illustrations. However, the learning activities represented the weakest component in engaging students, as they relied largely on direct questions that did not sufficiently promote higher-order thinking skills. The results also showed that teachers demonstrated higher levels of instructional involvement than the textbook itself, highlighting the crucial role of teachers in enhancing student engagement and compensating for limitations in the instructional material. Regarding readability, the average student performance was 46.2, placing the textbook at the instructional level, indicating that most students require teacher guidance while reading, with a proportion of students falling within the frustration level. The study recommends revising the textbook content and activities to improve both readability and involvement, in addition to providing teachers with training on interactive teaching strategies and reading comprehension instruction.

Keywords: Readability, Involvement, Social Studies, Textbook, Seventh Grade, Jordan

المقدمة

يُعتبر الكتاب المدرسي ذو الجودة العالية يُعتبر أداة أساسية تدعم العملية التعليمية، إذ يُسهم بشكل فعال في تعزيز تعلم الطلبة من خلال توفير محتوى متوازن ومناسب، لذا يُعد تقويم الكتب المدرسية خطوة ضرورية لضمان جودتها وتوافقها مع الأهداف التربوية، وتتطلب عملية اختيار الكتاب المدرسي المناسب وضع معايير واضحة وشاملة تشمل تحليل المحتوى ومدى ملاءمته للفئة العمرية المستهدفة، بالإضافة إلى توافقه مع الخطط والمناهج التعليمية، إذ أن المعايير تسهم في تطوير التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين، ويُعد تطبيق هذه المعايير ضمانةً لتحقيق تجربة تعليمية مثلى، تسهم في تحسين أداء الطلبة والمعلمين على حد سواء (Krippendorff, 2019).

وتُعد كتب الدراسات الاجتماعية من الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها المناهج التعليمية في تزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة حول مجتمعاتهم، وثقافتهم، وتاريخهم، إذ تهدف هذه المناهج إلى تنمية فهم الطالب بطبيعة بيئته المجتمعية والجغرافية والسياسية، وبما أن عملية تحليل محتوى الكتب المدرسية وتقويمها من الخطوات الأساسية لتطوير المناهج التعليمية، وأحد الركائز الرئيسية للمناهج التي تسهم في تحسين محتوى الكتب من خلال التعديل، الإضافة، أو الحذف، بما يضمن تحقيق الفائدة المرجوة، كما يساعد على تعزيز فهم محتوى الكتاب وتحسين أساليب التدريس من خلال تقييم الأنشطة والوسائل المستخدمة، مما يرفع من كفاءتها.

إضافة لذلك، يهدف تحليل المحتوى إلى دراسة العلاقة بين المؤلفين والمتعلمين، ويعمل على تحديد مستوى التحصيل الدراسي المتوقع للطلبة، ويُستخدم هذا التحليل كأداة تقويمية للحكم على مدى توافق الكتاب المدرسي مع المعايير المعتمدة للمناهج، وتحديد مدى تحقيقه لتلك المعايير بصورة دقيقة(العمري، 2020).

وتعتبر معايير المقروئية من الركائز الأساسية التي تهتم بتحديد مدى قدرة النصوص التعليمية على جذب انتباه الطلبة وتمكينهم من فهم المحتوى المقدم لهم بسهولة وفعالية، إذ أن المقروئية هي معيار أساسي لاختيار المواد القرائية التي تساعد في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة، وهو ما يرتبط بشكل وثيق بتوجهات المناهج الحديثة في تعزيز القراءة الفعالة لدى الطلبة، ويتطلب تحليل المقروئية فحص العناصر المختلفة في الكتاب مثل اللغة، الأسلوب، وتنظيم المحتوى لتحديد مدى قدرته على تشجيع الطلبة على التفاعل مع النصوص والتمكن من الفهم(يونس، 2019).

من جهة أخرى، تعد الإشراكية مفهومًا حيويًا في تحليل الكتب التعليمية، حيث تشير إلى مدى قدرة الكتاب على تحفيز التفاعل بين الطلبة والتفاعل مع البيئة التعليمية من حولهم، إذ يعتبر تفاعل الطلبة مع محتوى الكتاب ومشاركة أفكارهم وآرائهم جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية. فالكتب التي تتسم بالاشراكية تهدف إلى تطوير التفكير النقدي وتعزيز التواصل الاجتماعي بين الطلبة، مما يسهم في تنمية مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية(عمري، خطايبة والمومني، 2020).

وتكمن أهمية الإشراكية في الكتب المدرسية في مساهمتها في تحسين فعالية التعلم، حيث تعد عنصرا حاسما في ضمان تفاعل الطلبة مع المحتوى وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وهذا ينطبق على كتاب الدراسات الاجتماعية، إذ يتطلب المحتوى أن يكون محفزًا لتفاعل الطلبة ليس فقط مع النصوص بل أيضًا مع البيئة المحيطة بهم(عاكول والمسعودي، 2021).

ويمكن تحديد معايير محددة لفحص مستوى المقروئية والإشراكية في الكتاب، مما يسهم في تحسين المحتوى وتوجيهه بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة، وأشار عمرو (2021) حول كتب التربية الوطنية والمدنية في الأردن أوضحت أن زيادة الإشراكية في الكتب الدراسية يعزز من قدرة الطلبة على فهم محتوى الكتاب والمشاركة فيه بشكل أعمق، كما يؤكد عاكر (2018) في دراسته

بضرورة أن يتضمن الكتاب تنظيمًا مناسبًا للنصوص التي تدعم قدرة الطلبة على التحليل النقدي والتفكير المستقل، وبينما تشير الدراسات الأخرى مثل تلك التي أجراها البلوشية والعزري (2024) إلى أهمية معايير الإشراكية في تفاعل الطلبة مع الكتب المدرسية، مما يحفزهم على تبادل الآراء والأفكار، وهو ما يسهم في تعميق فهمهم للمواد الدراسية.

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تحليل محتوى هذا الكتاب لتقييم مدى ملاءمته للمتطلبات التعليمية الحديثة، خاصة في ظل معايير المقروئية (فهم المحتوى)، والإشراكية (التفاعل الاجتماعي)، لذا جاءت هذه الدراسة لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الاساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء المقروئية والاشراكية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعاني الكتب المدرسية في بعض الأحيان من تحديات تتعلق بجودة المحتوى وأساليب تقديم المعلومات، مما يؤثر على فعاليتها في تحقيق أهداف التعليم، ويبرز كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية كموضوع للدراسة والتحليل، حيث تتطلب المراحل العمرية لهذه الفئة تقديم محتوى واضح وسهل القراءة، يُحفّز الطلاب على التفاعل والفهم علوان(2021)، ومن هنا تنبع الحاجة إلى تقييم هذا الكتاب في ضوء معايير المقروئية، التي تقيس سهولة النصوص ووضوحها، والمعايير الإشراكية، التي تُركز على إشراك المتعلم في العملية التعليمية بشكل فعّال.

وبناءً على خبرة الباحث المهنية في الحقل التربوي ومتابعة تطبيق المناهج ميدانيًا، لوحظ وجود تباين في قدرة الطلبة على التفاعل مع محتوى الكتاب المدرسي؛ فبعض الطلبة يجدون صعوبة في فهم النصوص التعليمية بسبب ارتفاع مستوى الصياغة اللغوية أو طول الفقرات وعدم تدرج الأفكار، مما يقلل من مستوى مقروئية الكتاب، كما أن الأنشطة الواردة في الكتاب في كثير من الأحيان تركز على التذكر والاسترجاع أكثر من تنمية مهارات التحليل والاستقصاء والتفكير الناقد، ما يشير إلى ضعف في درجة إشراكية الطالب داخل النص التعليمي.

ومن خلال مراجعة الميدان التربوي والاستماع لآراء المعلمين والمشرفين، تبرز تساؤلات حول مدى ملاءمة نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية لمستوى الطلبة اللغوي والمعرفي، ومدى قدرتها على تحفيز المشاركة الفكرية من خلال تعزيز التعلم النشط ودافعية القراءة والفهم والاستنتاج، كما أن هناك فجوة بين الأهداف المعلنة للمناهج وأسلوب بنائها اللغوي والتربوي، مما يستدعي دراسة علمية دقيقة تقيس مستوى مقروئية النصوص ودرجة إشراكيتها للمتعلمين باستخدام أدوات تحليل موضوعية ومعايير مقننة.

كما أشارت العديد من الدراسات كدراسة العمري(2020) إلى أن بعض الفئات الطلابية تعاني من مشكلات في الإشراكية والمقروئية ومنها ضعف مهارات القراءة بسبب قصور في التعليم الأساسي أو البيئة المحفزة، ومن خلال عمل الباحث كمعلم في وزارة التربية والتعليم لاحظ هذا الضعف، إذ أن هناك صعوبة في اكتساب المفاهيم لديهم.

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس المتمثل في مدى توافق محتوى الكتاب مع معايير المقروئية والإشراكية في النصوص التعليمية التي تُعاني من صعوبة القراءة قد تُعيق الفهم العميق للطلاب، في حين أن افتقار الأنشطة والأساليب التفاعلية قد يقلل من مستوى مشاركتهم واندماجهم في التعلم.

ويمكن تحديد أسئلة الدراسة في الآتي :

1. ما مستوى المقروئية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية؟
2. ما درجة الاشراكية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية ؟

أهداف الدراسة

- التعرف إلى مستوى المقروئية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية.
- التعرف إلى درجة الإشراكية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي :

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على أهمية وضوح النصوص وجودة الأنشطة التفاعلية لتعزيز التعليم الفعّال.
- قد تسهم الدراسة الحالية في تعزيز المعرفة المتعلقة بمفاهيم المقروئية والإشراكية في المناهج التعليمية، مما يثري الإطار النظري حول تصميم الكتب المدرسية مستقبلًا.
- تساعد على فهم العلاقة بين تصميم الكتب المدرسية ومدى تأثيرها على تحقيق أهداف المناهج التعليمية، مما يدعم الدراسات المستقبلية في تحليل محتوى الكتب.

الأهمية التطبيقية:

- قد توفير توصيات من شأنها تحسين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، مما قد يسهم في رفع كفاءته وبما يخدم احتياجات الطلبة والمعلمين.
- قد تساعد في تطوير أدوات ومعايير تُستخدم لتحليل وتقييم الكتب المدرسية بشكل أكثر دقة، مما يدعم صانعي القرار التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية.
- قد تُسهم في تقديم صورة واضحة تمكّن المعلمين من فهم طبيعة الموارد التعليمية بالشكل المطلوب من حيث الوضوح والتفاعلية، مما يعزز جودة العملية التعليمية ويرفع مستوى تفاعل الطلبة مع محتوى الكتاب.

مصطلحات الدراسة:

الإشراكية: الطريقة التي يتم بها مخاطبة الطالب كمحور للعملية التعليمية، بحيث يتم عرض المادة التعليمية بطريقة تثير تفكير واهتمام الطالب نحو البحث والاستكشاف في الحصول على المعلومة، للوصول لحل المشكلات والإجابة عن التساؤلات التي تخطر في ذهن الطالب، مما يجعل دوره إيجابياً وفاعلا في العملية التعليمية وليس مجرد متنقلا للمعلومات(عمرو، 2021).

ويعرف إجرائيًا: بأنها درجة جذب كتاب الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف السابع الأساسي وإشراكهم في مادة الكتاب من خلال عرض المحتوى، وما يتضمنه من نصوص وأسئلة وأنشطة تحفز الطالب على الاستفسار والاستقصاء وحل المشكلات وإبداء الرأي والمشاركة الفاعلة. وسيتم قياسها من خلال اختبارات تتضمن محتوى النصوص، ودقة الفهم، واستيعاب الأفكار الرئيسية والفرعية، وإبداء الرأي.

المقروئية: تحديد مستوى سهولة أو صعوبة النص ومدى ملاءمة لغة المحتوى لمادة تعليمية مقدمة في كتاب القدرة التلميذ القرائية(كلش، 2018).

وتعرف المقروئية إجرائيا: قدرة الطالب على فك الرموز اللغوية وفهم النصوص المقروءة وتحليلها، بما يشمل مهارات التعرف على الكلمات، استيعاب المعاني، وتوظيف المعلومات المستخلصة من النصوص في مواقف حياتية أو تعليمية، وسيتم قياسها من خلال اختبارات تتضمن سرعة القراءة، دقة الفهم، واستيعاب الأفكار الرئيسية والفرعية.

تحليل المحتوى: أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفاً كمياً، وموضوعياً، ومنظم ما وفق معايير محددة مسبقاً(عمري، 2020).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة، بأنه الأسلوب الذي يقوم فيه المحلل بالوصف الكمي، والموضوعي المنظم لفقرات محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية، وكل ما يتعلق به و سيعتمد المحلل على معايير المقروئية (مثل وضوح النصوص وسهولة الفهم) والإشراكية (مثل دعم الأنشطة التفاعلية والمشاركة الفعالة).

حدود الدراسة

تحددت حدود الدراسة بالآتي:

الحدود الزمنية: ستقتصر هذه الدراسة على تحليل محتوى الكتاب المدرسي للدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024.

الحدود الموضوعية: ستركز هذه الدراسة على تحليل محتوى الكتاب من خلال النصوص التعليمية، الأنشطة، الأسئلة التفاعلية، والوسائط المساعدة داخل الكتاب، و ستعتمد الدراسة على معايير المقروئية مثل (وضوح النصوص وسهولة الفهم) والإشراكية مثل (دعم الأنشطة التفاعلية والمشاركة الفعالة).

محددات الدراسة

محددات الدراسة تشمل:

وحدات التحليل: دراسة وضوح النصوص وسهولة فهمها، وتحليل مدى تنوع الأنشطة وتحفيزها للتفاعل.

المعايير المستخدمة: كمعايير المقروئية مثل (وضوح النصوص، سهولة الكلمات، التسلسل المنطقي للأفكار، وسهولة الفهم بالنسبة للمستوى العمري المستهدف)، ومعايير الإشراكية مثل (دعم الأنشطة للتعلم التعاوني، تعزيز التفاعل مع المحتوى، وتشجيع المبادرة الشخصية).

الدراسات السابقة

سيتم استعراض مجموعة من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، مرتّبة من الأحدث إلى الأقدم، مما يُسهم في تحديد موقع هذا البحث ضمن السياق العلمي العام.

الدراسات التي تناولت الإشراكية

هدفت دراسة الغزو(2023) إلى تحديد مستوى إشراكية الطلبة في كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في الأردن، وتم تطوير أداة الدراسة وفقًا لطريقة رومي، وتم التأكد من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب المعتمدة، واعتمدت الدراسة على

المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن معامل إشراكية كتاب الجغرافيا للمادة التعليمية بلغ (0.85)، وهو ما يتماشى مع المحكات المعيارية التي وضعها رومي والتي تتراوح بين (0.4) و(1.5). كما أظهرت النتائج أن معامل إشراكية الكتاب للرسوم والصور والأشكال بلغ (0.61)، بينما بلغ معامل إشراكية الأنشطة (0.19)، وهي قيمة أقل من الحدود المتفق عليها، ولا تتوافق مع المحكات المعيارية لرومي.

هدفت دراسة لي وبارك(Lee & Park, 2023) إلى الكشف عن تأثير استخدام الكتاب المدرسي في تنمية الإشراكية الأكاديمي للطلبة داخل الصف الدراسي، من خلال تحليل علاقة استخدام الكتاب بدرجة الاهتمام والتحصيل والمشاركة الصفية، وأُجريت الدراسة في جامعة سيول الوطنية في كوريا الجنوبية على مجتمع من طلبة السنة الأولى في كليتي التربية واللغات، حيث بلغت عينة الدراسة (315) طالباً اختيروا بالطريقة الطبقية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدما استبانة لقياس الإشراكية إلى جانب اختبار تحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية، وبينت النتائج وجود ارتباط إيجابي قوي بين تفاعل الطلبة مع محتوى الكتاب الدراسي ومستوى تحصيلهم، كما تبين أن الإشراكية المعرفي كان الأعلى بين أنواع الإشراك، يليه الإشراك السلوكي ثم الوجداني .وأوصت الدراسة بضرورة إعادة تصميم الكتب المدرسية لتتضمن أنشطة تفاعلية ومحفزات تفكير نقدي، إلى جانب تشجيع التعلم النشط القائم على المواد التعليمية.

وقام كتع وأبو سنينة (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إشراكية كتاب التربية الإسلامية للطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، في عرض النصوص والأمثلة والأسئلة، وتحقيق أهداف الدراسة المستخدمة بطريقة رومي لحساب معاملات الإشراكية لكتاب التربية الإسلامية، وقد تم جمع البيانات الخاصة بمقاييس الكتاب بواسطة الطلاب المشاركين في الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن إشراكية النصوص في الكتاب كانت متوسطة، حيث بلغت درجة إشراكية النصوص 0.32. كما أظهرت النتائج أن إشراكية الأسئلة في الكتاب بلغت 0.34، وهي تشير إلى مستوى متواضع من التفاعل في هذه الأجزاء من الكتاب، أما بالنسبة للأنشطة، فقد أظهرت النتائج أن إشراكية الأنشطة التعليمية كانت أعلى قليلاً، حيث بلغت 0.40. كما كانت درجة إشراكية الكتاب في العروض والتوجيهات الذاتية التي قدمها الكتاب للطلاب مرتفعة، حيث بلغت 0.35. هذا يشير إلى أن الكتاب يقدم بعض العوامل التي تشجع الطلاب على التفاعل الذاتي والتعلم بشكل فعّال.

هدفت دراسة علوان(2021) إلى إيجاد درجة إشراكيه كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي في الأردن للعام الدراسي (2021/2020)، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير أداة الدراسة وفق طريقة رومي، وتم إيجاد صدقها وثباتها حسب الأصول، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معامل إشراكيه كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي للمادة التعليمية، قد بلغ (0.50)، ومعامل إشراكيه كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي للرسوم والصور والأشكال قد بلغ (1.03)، وهذه القيم متوافقة مع المحكات المعيارية التي حددها رومي وهي (0.4-1.5)، بينما بلغ معامل إشراكيه كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي للأنشطة (0.20)، وهذه القيمة أقل من القيم المتفق عليها، ولا تتوافق مع المحكات المعيارية التي حددها رومي.

هدفت دراسة موندي(Moundy, 2021) إلى تحليل مستوى الإشراكية لدى الطلبة أثناء استخدامهم للكتب الرقمية مقارنة بالكتب الورقية خلال فترة التعلم عن بُعد أثناء جائحة كوفيد-19، وأُجريت الدراسة في كوريا الجنوبية على مجتمع من طلاب المدارس الثانوية، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكوّنة من 248 طالباً من الصفين العاشر والحادي عشر. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت استبانة معيارية لقياس أبعاد الإشراكية (السلوكية – المعرفية – العاطفية)، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا الكتب الرقمية أظهروا مستوى أعلى من الإشراكية المعرفية مقارنة بنظرائهم الذين استخدموا الكتب

الورقية، بينما لم تظهر فروق كبيرة في الإشراكية السلوكية، وأوصت الدراسة بضرورة دمج الكتب الرقمية التفاعلية في بيئة التعلم مع تعزيز تدريب المعلمين على توظيف الموارد الرقمية لرفع تفاعل المتعلمين وتحفيزهم.

الدراسات التي تناولت المقروئية

استهدفت دراسة شحادة (2024) قياس مستوى مقروئية كتب العلوم (الفيزياء، الكيمياء، علوم الأرض والبيئة، والعلوم الحياتية) المقررة لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، حيث تم تصميم اختبار التتمة (كلوز) لستة نصوص من الكتب المقررة. تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من 280 طالبًا وطالبة من مدارس لواء القويسمة في العاصمة عمان. وكشفت النتائج أن مستوى مقروئية كتاب الفيزياء كان ضمن مستوى الإحباط، في حين أن مقروئية كتب الكيمياء وعلوم الأرض والبيئة كانت ضمن المستوى التعليمي، بينما كان كتاب العلوم الحياتية في المستوى المستقل.

وهدفت العمري(2020) تقويم وتحليل كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي الطبعة الأولى، التجريبية سلسلة هاربر كولنز للصف الرابع الأساسي في الأردن، للسنة الدراسية (2020/2019)، وتحليل إشراكيته ومقروئيته، ومدى تضمينها لعمليات العلم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع النصوص الموجودة في كتاب العلوم، ومن جميع طلاب الصف الرابع في الأغوار الشمالية البالغ عددهم (2089) في المدارس الحكومية للعام الدراسي (2020/2019)، وأما عينة الدراسة، تم اختيار أربعة نصوص من كتاب الطالب بطريقة عشوائية لتنفيذ المقروئية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الرابع متدن ويقع في المستوى الإحباط، كما دلت نتائج الإشراكيه للمحتوى التعليمي أنها في المستوى المقبول، وقد بلغت (40%)، كما دلت إشراكيه الرسومات والأشكال على إشراكيه مرتفعة جدا للجزأين بلغت (1.30)، وهذا يدل على قدرة الرسومات والأشكال على تحفيز الطلبة على التفكير والاستنتاج، أما إشراكيه الأنشطة فقد كانت في المدى المقبول، حيث كانت في الجزأين (0.84)، ولمعرفة مدى تضمين عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، تكونت عينة الدراسة من كتاب التمارين، وأظهرت نتائج التحليل تفاوتا في عمليات العلم المتضمنة.

وهدفت دراسة كاراداك ويكمن وجوفان (Cardak Dikmenli & Guvan, 2016)، للتعرف إلى مستوى المقرونية لكتاب علوم الصف السابع الجديد في تركيا ، الذي تم إعداده على منهج العلوم للمدارس المتوسطة من قبل وزارة التعليم الوطني من حيث قابلية القراءة والتوافق مع مستوى العمر المستهدف، إذ تم حساب المقروئية للنصوص، وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أن الصيغة (Cloze Test Index) لا تتناسب مع بنية اللغة التركية، وأن المقروئية استوعبت من قبل الطلاب بمساعدة معلميهم بواسطة (Cloze Test)، وكان مستوى المقروئية يساوي (45.201).

هدفت دراسة العتيبي (2019) التعرف على مستوى مقروئية محتوى كتاب الرياضيات بالصف الثاني الابتدائي، ودراسة أثر متغير اختلاف الجنس، خلال العام الدراسي 2017/2016، في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. وتحققت الدراسة من خلال إعداد اختبار الفهم القرائي، واختيار قراءة النصوص، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 194 طالبًا وطالبة بالصف الثاني الابتدائي في مدينة عرعر، حيث تم أخذ معايير مقياس من ثلاث مستويات مترابطة في المستوى المرتفع في مقروئية، حيث حصل الطلاب على درجة أعلى من 75% على اختبارات الفهم القرائي، وكذلك تم ربط ذلك بتقييم النصوص في القراءة وفهمها، حيث كانت النسبة المئوية للطلاب الذين حصلوا على درجة أقل من 50% هي نسبة 59.25%. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى مقروئية النصوص في كتاب الرياضيات للصف الثاني الابتدائي يتراوح بين 59.25% و73.08%، مع فوارق إحصائية.

وما يميز الدراسة الحالية تناولها موضوع مستوى مقروئية ودرجة إشراكية نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع

الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية"بوصفها استجابة منهجية للفجوات البحثية السابقة، حيث تسعى إلى دمج بعدي الإشراكية والمقروئية معًا في تقويم كتاب دراسي واحد، وفي مرحلة أساسية حساسة تتشكل فيها مهارات التفكير الاجتماعي والوطني لدى الطلبة، كما أنها تسهم في إثراء الأدب التربوي الأردني لأنها تقدم أول تحليل علمي يجمع بين هذين البعدين في حقل الدراسات الاجتماعية، وتقدم توصيات تطويرية للإدارة العامة للمناهج في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المنهجية

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتيح وصف المحتوى وتحليله بناءً على معايير المقروئية مثل (وضوح النصوص، سهولة الكلمات، التسلسل المنطقي للأفكار، وسهولة الفهم بالنسبة للمستوى العمري المستهدف) ومعايير الإشراكية مثل(دعم الأنشطة للتعلم التعاوني، تعزيز التفاعل مع المحتوى، وتشجيع المبادرة الشخصية) ، مع التركيز على العلاقة بين النصوص والأنشطة من جهة، وأهداف التعليم من جهة أخرى.

مجتمع الدراسة وعينته

تم تحليل كامل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع للفصلين الأول والثاني، مع التركيز على النصوص والأنشطة والرسوم البيانية، وتحديد وحدات التحليل (جُمل، فقرات، أسئلة، أو أنشطة)، كما سيتم تطبيق بطاقة التحليل على هذه الوحدات، وتم تطبيق أداة الاختبار على عينة مكونة من (313) طالبًا وطالبة في لواء المزار الجنوبي، ثم جرى تصحيح الإجابات وتحويل العلامات إلى نسب مئوية لغايات التحليل الإحصائي.

أداة الدراسة

تم تحديد معايير المقروئية مثل وضوح النص، سهولة المفردات، والبنية اللغوية، وبالنسبة للإشراكية سيتم التركيز على الأنشطة التفاعلية، دعم التفكير الناقد، وتحفيز المشاركة الفعالة، وتم إنشاء بطاقة تحليل تحتوي على مؤشرات واضحة مستمدة من المعايير المذكورة، مثل عدد الكلمات الصعبة في النصوص، مستوى التعقيد اللغوي، وعدد الأنشطة التفاعلية مقارنة بالأنشطة التقليدية.
وتم تقسيم الكتاب إلى وحدات تحليل (مثل الفصول أو الموضوعات)، وتحليل كل وحدة باستخدام بطاقة التحليل، كما تم تصنيف البيانات بناءً على المعايير المحددة، وتم استخراج التكرارات والنسب لتحليل مدى توافق المحتوى مع المعايير.
وتتمثل الاجراءات بمايلي:

1. **إعداد بطاقة تحليل المحتوى:**

تم إعداد بطاقة تحليل مقننة تضمنت مجموعة من المؤشرات لقياس مستوى المقروئية والإشراكية في الكتاب، واشتملت على بنود تتعلق بـ:

- وضوح المفردات وسهولة تراكيب الجمل.
- التسلسل المنطقي للأفكار.
- الملاءمة اللغوية للمستوى العمري للطلبة.

- تشجيع النصوص على التفكير الناقد والإبداعي.
- دور الأنشطة والرسوم التوضيحية في تعزيز التعلم النشط والمشاركة الفاعلة.

2. تحديد وحدات التحليل:

حُددت وحدات التحليل في النصوص التعليمية وفق العناصر التالية :الجمل، الفقرات، الأسئلة، الأنشطة، الرسوم التوضيحية، والجداول.

وتم تحليل جميع مكونات المحتوى وفق معايير كمية وكيفية متكاملة.

3. تحليل محتوى الكتاب:

تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للفصلين الدراسيين الأول والثاني باستخدام بطاقة التحليل المعدّة، وتم رصد نتائج المقروئية والإشراكية لكل عنصر من عناصر المحتوى (النصوص، الأنشطة، الرسوم التوضيحية) بدقة وموضوعية.

4. إعداد أداة الاختبار الميداني:

أُعد اختبار مقنّن لقياس مدى فهم الطلبة للنصوص التعليمية ومدى تفاعلهم مع المحتوى الدراسي، بما يتوافق مع معايير المقروئية والإشراكية المعتمدة في الدراسة.

صدق الأداة

صدق المحتوى : سيعكس مدى تمثيل بطاقة التحليل لجميع جوانب المحتوى الذي يهدف إلى قياسه، وتم عرض أداة التحليل (مثل بطاقة التحليل المستخدمة لتقييم محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالات المناهج والتربية، وهؤلاء الخبراء يمتلكون خبرة في تصميم وتحليل المناهج التعليمية، مما يمكنهم من تقييم مدى توافق بطاقة التحليل مع المعايير المعتمدة في مجال المقروئية والإشراكية. ملحق رقم(ب) للمحكمين.

صدق البناء : تم التأكد من أن بطاقة تحليل المحتوى تقيس فعلاً البناء أو المفهوم الذي يُفترض أن تقيسه، ويشير صدق البناء عند تحليل المحتوى لكتاب الدراسات الاجتماعية إلى التأكد من أن المؤشرات المستخدمة في بطاقة التحليل تقيس فعلاً الجوانب المرتبطة بالمقروئية (مثل وضوح النص وسهولة الفهم) والإشراكية (مثل الأنشطة التفاعلية التي تشجع على المشاركة والنقاش).

وتم التأكد من صدق البناء من خلال مراجعة الأدوات والتأكد من أنها تمثل المفهوم النظري بطريقة مناسبة، وهذا يتضمن مقارنة المؤشرات التي استخدمها الباحث مع الأدبيات التعليمية والنظريات التي تدعم هذا البحث، كما يمكن اختبار صدق البناء باستخدام أساليب إحصائية مثل تحليل العوامل أو اختبار الارتباط بين الأداة والمقاييس الأخرى المتعلقة بنفس المفهوم.

ثبات الدراسة

لضمان دقة نتائج الدراسة وموثوقيتها، تم التحقق من ثبات بطاقة تحليل المحتوى المستخدمة في تحليل كتب الدراسات الاجتماعية وفق أكثر من أسلوب علمي، فقد تم أولاً التأكد من ثبات الأداة عبر الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط المناسب لطبيعة البيانات، من خلال تطبيق معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) الذي يُعد أحد أكثر الأساليب الإحصائية استخدامًا للتحقق من ثبات أدوات البحث، ويُعد معامل الثبات مقبولاً من الناحية العلمية إذا بلغت قيمته (0.70) فأعلى.

كما تم التحقق من ثبات التحليل عبر إعادة التحليلInter-Rater Reliability ، وذلك من خلال قيام محللين مستقلين بتطبيق بطاقة تحليل المحتوى على عينة من المحتوى بشكل منفصل، وثم تم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي (Holsti) أو معامل كابا(Cohen's Kappa) ، ويُعد الاتفاق مقبولاً إذا تجاوزت نسبته (0.80)، مما يعكس استقرار الأداة وإمكانية الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها.

نتائج الدراسة

أولا : للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على :ما مستوى المقروئية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية ؟

مستوى المقروئية حسب مقياس كلوز:

لقياس مستوى المقروئية تم إعداد اختبار كلوز(التتمة)، بحذف الكلمات (الثالثة والخامسة) وذلك لقياس مستوى مقروئّية نصوص كتاب الدّراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في المملكة الاردنية الهاشمية بهدف تحديد درجة سهولة وصعوبة النصوص المختارة.

وقد تم تحليل استجابات الطلاب على مقياس كلوز (التتمة) لقياس مستوى مقروئّية نصوص كتاب الدّراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في المملكة الاردنية الهاشمية بهدف تحديد درجة سهولة وصعوبة النصوص المختارة، وقد تم تفسير النتائج اعتماد المعايير الأتية:

- المستوى القرائي المستقل :إذا كانت النسبة بين .100% – 61%
- المستوى القرائي التعليمي :إذا كانت النسبة بين .60% – 41%
- المستوى القرائي الإحباطي :إذا كانت النسبة أقل من 41.%

التحليل الوصفي لمقياس كلوز:

تم اجراء الاختبار على 313 طالبة من طلبة الصف السابع الأساسي ويشير الجدول رقم (1) الى المتوسطات الحسابية، المدى، الوسيط، وأكثر الدرجات تكرارا وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (1) التحليل الوصفي لمقياس كلوز

المؤشر	الدرجة
اعلى درجة	68
أدنى درجة	10
المدى	58
المتوسط الحسابي	46.2
الوسيط	47
أكثر الدرجات تكراراً	45

يشير الجدول رقم (1) الى ما يلي:

https://doi.org/10.68792/005.01.2026

بلغت الدرجة الأعلى التي حصل عليها أحد الطلاب في الاختبار (68)، وتشير إلى وجود طلاب يمتلكون كفاءة عالية جدًا في فهم النصوص المقروءة.

اشارت النتائج الى أن أدنى درجة حصل عليها الطلاب كانت (10) وهي تعكس الحد الأدنى لأداء الطلاب، وهي تشير إلى وجود طلاب يعانون من صعوبات شديدة في القراءة والفهم، حيث تقع هذه الدرجة بوضوح ضمن المستوى الإحباطي.

وقد تبين من خلال الجدول الى أن المدى وهو (الفرق بين أعلى وأدنى درجة)، والذي يعطي دلالة على مدى تباين الأداء بين الطلاب بلغ (10 – 68 = 58)، ويشير الى وجود تباينًا كبيرًا مما يشير إلى وجود فروقات واضحة في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة.

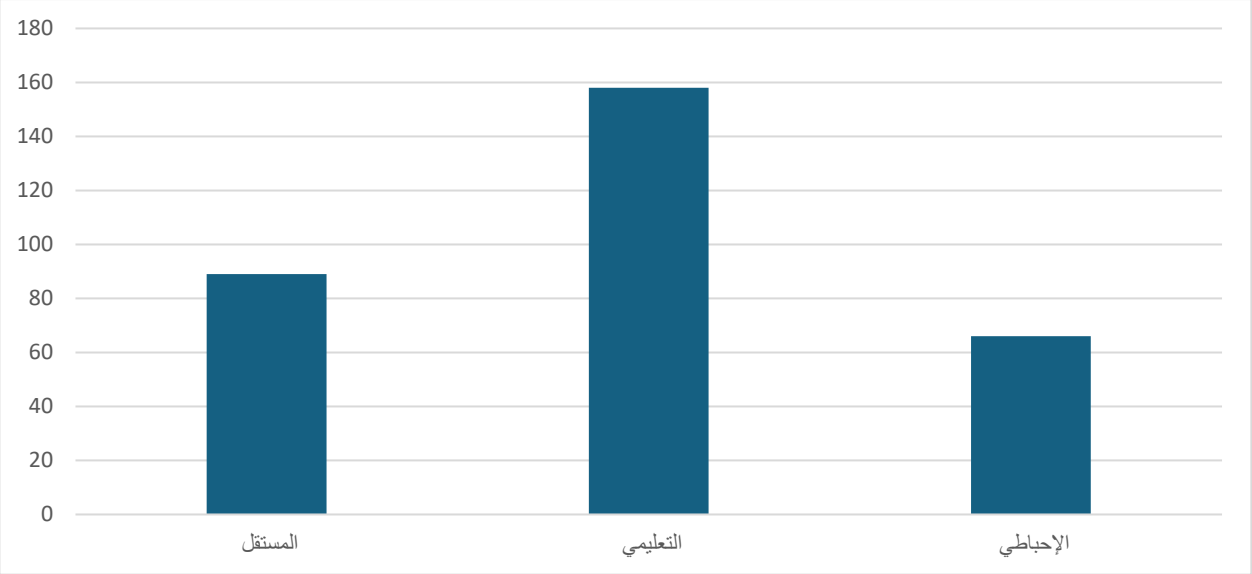
كما يشير الجدول الى أن المتوسط الحسابي وهو يمثل (المتوسط العام لأداء الطلاب)، بلغ (46.2) وهو يقع ضمن المستوى التعليمي بحسب تصنيفات اختبار كلوز (من 41% إلى 60%)، ما يدل على أن غالبية الطلاب بحاجة إلى توجيه وإشراف من المعلم أثناء القراءة.

ويتبين من خلال الجدول أيضا أن الوسيط وهو (الدرجة التي تقع في المنتصف تمامًا عند ترتيب الدرجات تصاعديًا) بلغ (47)، وهو يشير إلى أن نصف الطلاب تقريبًا حصلوا على درجات أقل من 47 والنصف الآخر أعلى منها، وهو قريب جدًا من المتوسط مما يدل على أن التوزيع ليس منحرفًا بشدة.

كما يتبين من خلال الجدول ان أكثر الدرجات تكرارا وهي (الدرجة الأكثر شيوعًا بين الطلاب) كانت (45)، وتشير إلى أن عددًا كبيرًا من الطلاب حصلوا عليها، وهي أيضًا تقع ضمن المستوى التعليمي، مما يعزز الفرضية السابقة حول احتياج الأغلبية لدعم تدريسي.

الجدول رقم (2) توزيع مستويات المقروئية

المستوى	عدد الطلبة	النسبة
المستقل (61-100)	89 طالبًا	%28.4
التعليمي (41-60)	158 طالبًا	%50.5
الإحباطي (0-40)	66 طالبًا	%21.1
المجموع	**313**	**%100**



يشير الجدول (2) الى ما يلي:

1) أغلبية الطلاب (50.5%) في المستوى التعليمي، مما يشير حاجة معظم الصف إلى توجيه المعلم، وبحاجة الى فرصة جيدة للتعلم التعاوني.

2) بلغ نسبة الطلاب في مستوى الإحباط (21.1%) وهو ما يتطلب تدخلات عاجلة، وكذلك تقييمات إضافية لصعوبات التعلم.

3) بلغت نسبة الطلاب في المستوى المستقل (28.4%) وهو ما يشير الى وجود طلبة على مستوى مرتفع من المقروئية.

4) بلغ متوسط الأداء (46.2) عند الحد الأدنى للمستوى التعليمي، و71.6% من الطلاب تحت مستوى القراءة المستقلة.

وهي نتائج تشير الى أن الأغلبية من الطلاب (نصفهم تقريبًا) في المستوى التعليمي، مما يعني أنهم بحاجة إلى دعم المعلم لفهم النصوص، وأن حوالي ربع الطلاب في المستوى المستقل، وهم قادرون على القراءة والفهم دون مساعدة، وهناك مجموعة مقلقة (21.1%) في المستوى الإحباطي، حيث يعجزون عن الفهم حتى مع المساعدة، مما يتطلب تدخلًا عاجلاً.

ثانياً :للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على :ما درجة الاشراكية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية ؟

نتائج معامل الاشراكية لكتاب الدراسات الاجتماعية:

تفسير قيم المعاملات للإشراكية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الفصول الدراسية للدراسات الاجتماعية وقد تم تفسير النتائج اعتماد المعايير الأتية:

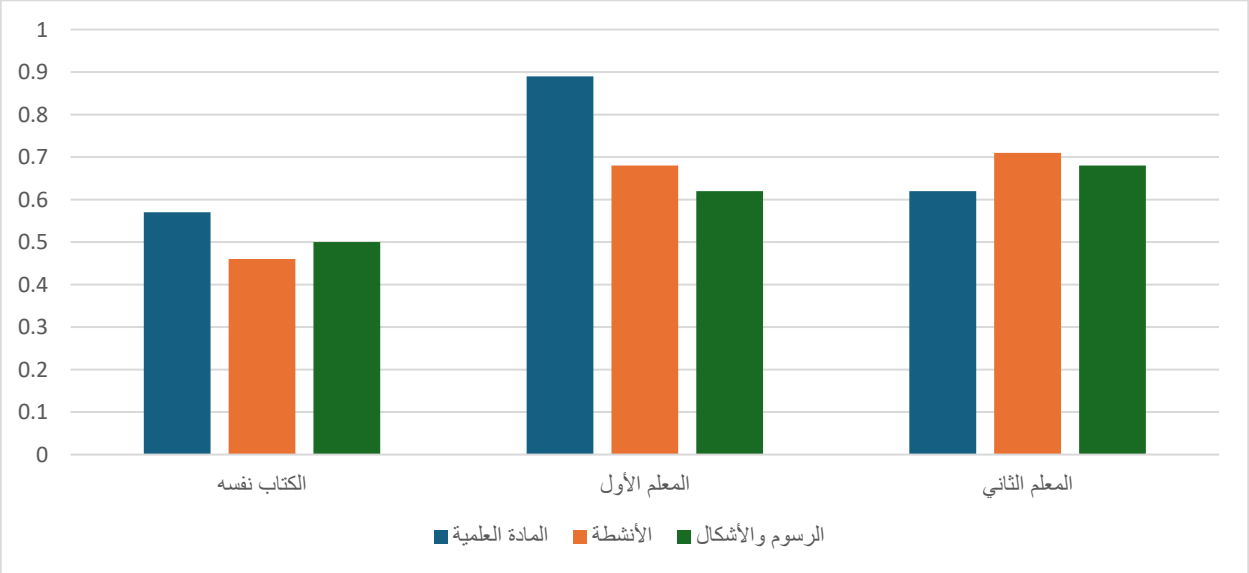
1. اذا كان معامل اشراكيه الكتاب للطالب يساوي صفر فهذا يعني عدم اشراكه الكتاب للطالب
2. اذا كان معامل اشراكية الكتاب للطالب يساوي واحد فهذا يعني ان نصف عبارات الكتاب تشرك الطالب وتحثه على التفكير والنصف الاخر لا يشركه

3. كلما زادت قيمه المعامل الاشراكيه ارتفعت نسبه اشراكيه الكتاب للطالب وزادت نسبه المادة تتطلب الاستقصاء والباحث موازنه بالمادة التي لا تتطلب ذلك
4. اذا قل معامل اشتراكيه الكتاب عن(0.4) فيعد كتاب تسلطي اي انه يتضمن تحديا قليلا لفكر الطالب
5. اذا كان معامل شراكه الكتاب اكثر من (1.5) هذا يعني ان الكتاب لا يحوي الا أسئلة ومثل هذا الكتاب لا يعطي الطالب البيانات الكافية ليتعامل معها بكفاء
6. اذا كان معامل اشراكية الكتاب بين(0.4 -1.5) فهذا يعد مقبولا يعني ان الطالب يستطيع ان يتعامل مع الكتاب بفاعليه

تم استخدام مجموعه من الاساليب الإحصائية وهي تكرارات والنسب المئوية ومعادلات رامي بنماذجها ثلاث.

الجدول رقم (3) درجة الاشراكية في كتب ومعلمي العلوم الاجتماعية

العنصر/المعلم	المادة العلمية	الأنشطة	الرسوم والأشكال	التفسير العام
الكتاب نفسه	0.57	0.46	0.50	إشراكية مقبولة في جميع العناصر
المعلم الأول	0.89	0.68	0.62	إشراكية مرتفعة نسبيًا في جميع الجوانب
المعلم الثاني	0.62	0.71	0.68	إشراكية جيدة ومتفوقة في الأنشطة والرسوم والمادة العلمية



تشير نتائج التحليل إلى أن معامل الإشراكية في كتاب الدراسات الاجتماعية جاء ضمن النطاق المقبول (0.4 – 1.5) لجميع مكوناته، حيث بلغ 0.57 في المادة العلمية، و0.46 في الأنشطة، و0.50 في الرسوم والأشكال. ويُفهم من ذلك أن الكتاب يتيح للطالب فرصة للتفكير والمشاركة دون أن يكون تسلطيًا، غير أن الأنشطة تحتاج إلى تطوير بسيط لرفع نسبة التفاعل.

من جهة أخرى، أظهرت نتائج معلمي المادة تفاوتًا في نسب الإشراكية، حيث سجل المعلم الأول أعلى القيم، خاصة في المادة العلمية (0.89)، بينما حقق المعلم الثاني توازنًا جيدًا في جميع العناصر. وتدعم هذه النتائج ضرورة اعتماد منهجيات تدريسية تفاعلية تعزز من حضور الطالب كمشارك فاعل في عملية التعلم، خصوصًا في مواد مثل الدراسات الاجتماعية التي تركز على التفكير والتحليل.

يتبين مما سبق ما يلي:

أولاً: الكتاب نفسه:

كل مكونات الكتاب (المادة، الأنشطة، الرسوم) تقع ضمن النطاق المقبول للإشراكية، لكنها لا تصل إلى الحد الأعلى، مما يشير إلى كتاب جيد في هيكله العام، ويحتاج فقط إلى بعض التحسين في تصميم الأنشطة لرفع درجة تفاعل الطالب.

ثانيًا :المعلم الأول (بناء على تحليله لطريقة تقديم المحتوى)

- **المادة العلمية(0.89)** :

هذه القيمة مرتفعة نسبيًا، ما يدل على أن هذا المعلم يعتمد على أسلوب يدمج الطالب في المحتوى، من خلال طرح أسئلة، أو ربط المعلومات بخبرات المتعلمين، أو استخدام أساليب تدريس استقصائية. كما تعكس هذه النتيجة قدرة المعلم على إعادة صياغة المحتوى بشكل تفاعلي.

- **الأنشطة(0.68)** :

إشراكية الأنشطة كما يُطبقها المعلم الأول تُظهر تحسنًا واضحًا مقارنة بالكتاب نفسه، مما يعني أن المعلم قد يعدّل في استخدام الأنشطة، أو يُضيف إليها، أو يطرحها بطريقة تجعل الطالب أكثر مشاركة.

- **الرسوم والأشكال(0.62)** :

توظيف الرسوم والأشكال من قبل المعلم جيد، وقد يكون يشير إلى أنه يستثمر هذه العناصر في طرح الأسئلة أو النقاش، أو يطلب من الطلاب تحليلها بدلًا من مجرد النظر إليها.

الخلاصة للمعلم الأول:

تُظهر نتائجه وعيًا تربويًا واضحًا بأساليب التدريس التفاعلي، وقدرة على توظيف مكونات الكتاب بطريقة ترفع إشراكية الطالب وتدعم التفكير الناقد والتفاعلي.

ثالثًا :المعلم الثاني (تحليل أدائه في تقديم نفس المحتوى)

- **المادة العلمية(0.62)** :

تقع في النطاق المقبول، وأعلى من نتائج الكتاب نفسه، لكنها أقل من نتائج المعلم الأول. ما يدل على وجود إشراكية جيدة، لكن مع احتمال أن يكون المعلم قد يستخدم أساليب تقليدية أكثر مقارنة بالمعلم الأول.

- **الأنشطة(0.71)** :

هذه القيمة تُعد مرتفعة نسبيًا، وتشير إلى أن المعلم يعتمد بشكل واضح على الأنشطة التفاعلية أو يطور من أنشطة الكتاب بطريقة تشجع الطالب على الاستقصاء، وهو مؤشر إيجابي.

- **الرسوم والأشكال(0.68)** :

إشراكية جيدة في هذا الجانب، ما يدل على وعي باستخدام الرسوم كوسيط تعليمي نشط، سواء من خلال أسئلة تحليلية، أو تفسير الرسوم البيانية والصور.

الخلاصة للمعلم الثاني:

يظهر أداء متوازن وجيد جدًا في جميع جوانب التفاعل مع محتوى الكتاب، ويتميز خاصة في توظيف الأنشطة والرسوم بصورة تفاعلية.

الاستنتاج العام من الجدول:

- جميع القيم تقع في النطاق المقبول (0.4 – 1.5) مما يدل على أن الكتاب مناسب تربويًا من حيث الإشراكية، ولا يحتوي على سمات "تسلطية" تُقيّد تفكير الطالب.
- يبرز دور المعلم في تعزيز إشراكية الكتاب، حيث أظهرت نتائج المعلمين قيمًا أعلى من القيم التي ظهرت في تحليل محتوى الكتاب ذاته، مما يعزز فكرة أن الكتاب ليس هو المصدر الوحيد للتفاعل، بل طريقة التدريس تلعب دورًا حاسمًا.
- أعلى إشراكية كانت في المادة العلمية عند المعلم الأول (0.89)، وأدناها في الأنشطة داخل الكتاب (0.46)، ما يعني أن الأنشطة التعليمية بحاجة لتطوير سواء في التصميم أو في طريقة التقديم.

النتائج ومناقشتها

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط مستوى المقروئية في نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بلغ (46.2)، وهو يقع ضمن المستوى التعليمي، مما يشير إلى أن معظم الطلبة يحتاجون إلى توجيه المعلم أثناء القراءة لفهم النصوص. كما بلغت نسبة الطلبة في المستوى المستقل (28.4%) فقط، مقابل (21.1%) في المستوى الإحباطي، إضافة إلى وجود تباين واضح في الأداء بين الطلبة (مدى = 58)، الأمر الذي يعكس فروقًا فردية في القدرة على الفهم القرائي، ويمكن تفسير هذه النتائج بوجود قدر من التعقيد اللغوي في بعض النصوص، واعتماد أساليب تدريس تقليدية تركز على الحفظ أكثر من تنمية مهارات الفهم والتحليل، إلى جانب محدودية الأنشطة التي تشجع الطلبة على التفاعل مع النصوص، وتتفق هذه النتائج مع دراسة شحادة (2024) التي أشارت إلى انخفاض مستوى مقروئية بعض الكتب المدرسية، وكذلك مع دراسة الشقران وآخرين (2018) التي أكدت وجود علاقة قوية بين المقروئية والتحصيل الأكاديمي، مما يعزز الاستنتاج بوجود فجوة بين مستوى النصوص وقدرات الطلبة القرائية.

كما أظهرت النتائج أن معامل إشراكية الكتاب جاء ضمن المستوى المقبول في المادة العلمية (0.57)، والرسوم (0.50)، والأنشطة (0.46)، مما يدل على أن الكتاب يوفر درجة متوسطة من التفاعل، إلا أن الأنشطة التعليمية كانت العنصر الأضعف من حيث الإشراكية، في حين تفوق أداء المعلمين على الكتاب، وخاصة في عرض المادة العلمية، وهو ما يعكس الدور المحوري للمعلم في تعزيز تفاعل الطلبة مع المحتوى. ويمكن تفسير ذلك بأن فاعلية الكتاب تعتمد بدرجة كبيرة على أساليب التدريس التي يوظفها المعلم، إضافة إلى أن الأنشطة الحالية تركز غالبًا على التذكر والاسترجاع أكثر من تنمية التفكير الناقد والاستقصاء، وتتفق هذه النتائج مع دراسات الغزو (2023)، وعلوان (2021)، وعقيلان (2021)، التي أكدت أن الأنشطة التعليمية تمثل الجانب الأقل إشراكية مقارنة ببقية عناصر الكتاب المدرسي.

وأبرزت النتائج كذلك وجود علاقة تكاملية بين المقروئية والإشراكية، إذ إن انخفاض مستوى مقروئية النصوص يحد من قدرة الطلبة على التفاعل معها، حتى وإن كان الكتاب مقبولًا من حيث الإشراكية. فوجود أكثر من (70%) من الطلبة ضمن المستويين التعليمي والإحباطي يوضح أن تحسين إشراكية الكتاب وحده لا يكفي ما لم تكن النصوص مناسبة لقدرات الطلبة اللغوية والمعرفية، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه مصطفى ويونس (2016) من أن وضوح النص وفهمه يمثلان الأساس الذي تُبنى عليه عملية التفاعل والتعلم الفعال.

التوصيات

بناءً على ما جاءت به النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة تطوير نصوص وأنشطة كتاب الدراسات الاجتماعية بما يحقق التوازن بين سهولة المقروئية ومستوى الإشراكية، من خلال تبسيط الصياغة اللغوية، وإثراء الأنشطة والأسئلة بمهام تحليلية واستقصائية تعزز التفكير والتفاعل .
- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف استراتيجيات الفهم القرائي والتدريس التفاعلي، بما يسهم في تحسين فهم الطلبة للنصوص، وزيادة مشاركتهم الفاعلة داخل الصف، مع تقديم برامج دعم للطلبة ذوي المستوى الإحباطي في القراءة .
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول المقروئية والإشراكية في كتب المباحث والصفوف الدراسية المختلفة، ودراسة أثر تطوير النصوص والأنشطة واستراتيجيات التدريس في تحسين الفهم القرائي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

المراجع

المراجع العربية

- – البلوشية، خديجة، والعزري، سيف (2024) درجة إشراكية محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان في ضوء معايير رومي، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، 4(10)، 77–110.
- شحادة، فواز حسن إبراهيم. (2024). مستوى مقروئية كتب العلوم المقررة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن .***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13***(3)، 397–387.
- عاكول، علي ، ودالمسعودي، محمود (2021). درجة اشراكية كتاب الاجتماعيات لطلبة الصف الثاني المتوسط، **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات**، 2(8)، 295–319.
- العتيبي، بندر بن محمد. (2019). ***مستوى مقروئية محتوى كتاب الرياضيات بالصف الثاني الابتدائي،*** المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات: مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية. مكة المكرمة: كلية التربية – جامعة أم القرى.
- علوان، تقى تيسير ذياب، & الزيادات، ماهر مفلح أحمد. (2021). **درجة إشراكية كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- علوان، تقى(2021). **درجة إشراكية كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

- عمرو، آية أحمد مصباح، & الكيلاني، أحمد. (2021). **درجة إشراكية كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- عمرو، آية(2021). **درجة إشراكية كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية.
- العمري، سهام ، خطابية، عبدالله، والمومني، إدريس (2020). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء مقروئيته، وإشراكيته، وعمليات العلم المتضمنة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الغزو، علي ثابت (2023). **مدى إشراكية الطلبة في كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في الأردن ،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.
- كتع، سوسن عبد الرؤوف، أبو سنينة، عودة عبد الجواد. (2022). **درجة إشراكية طلبة التاسع الأساسي في كتاب التربية الإسلامية في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- كلش ، ذياب (2018). قياس انقرائية منهج القراءة للصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين المؤتمر العلمي الثامن عشر موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، 1(2)، 459 – 487.
- يونس، فتحي (2019). **الانقرائية: مدخل لاختيار المواد القرائية المؤتمر العلمي التاسع عشر: مختارات أدبية وعلمية) خيالية وواقعية : لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 1-30.

المراجع الاجنبية

- Caradak, O. Dikmenli, M & .Guven, S. (2016). **7th Grade Science Textbook Readability and Compatibility with the Target Age Level**. Interna- tional Research in Higher Education. 1(1),101-106.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781071878781
- Lee, S., & Park, J. (2023). A study on textbook use and its effects on students' academic interest, **attitudes, and achievement**. ***Discover Education***, 2(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s43031-023-00094-1
- Moundy, K. (2021). Comparative analysis of student engagement in digital textbook use during quarantine. ***Journal of Educational Technology***, 38(4), 112–125.
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. **Policy Reviews in Higher Education**, 5(1), 47–72.

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

الاعلام الرقمي وتمكين الشباب: قراءة تحليلية في الادبيات والسياسات المعاصرة

د. نهى العتوم
مشرفة تربوية – لواء بني عبيد

nuhasoof@yahoo.com

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 006

E-ISSN: 3029-9926

Received: 10 July 2026
Accepted: 11 September 2026
Published: 30 September 2026

DOI:
https://doi.org/10.68792/006.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

الملخص

هدفت الدراسة استكشاف وتقييم دور الإعلام الرقمي في تمكين الشباب بمختلف الأبعاد منها: السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال تقديم قراءة تحليلية للأدبيات والسياسات الشبابية في الوقت المعاصر، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بالاستناد إلى أسلوب المراجعة المنهجية، وذلك بتحليل المضمون المقارن لمجموعة من وثائق السياسات الشبابية والخطط الاستراتيجية الرقمية على المستوى المحلي والدولي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الإعلام الرقمي يساهم بشكل فعال في إعادة صياغة المواطنة الرقمية والمشاركة المدنية لقطاع الشباب، كما أن سياسات التمكين المعاصرة لا تزال تعاني من بعض التحديات، إذ تفتقر إلى آليات حقيقة لإشراك الشباب في صنع القرار الرقمي، إضافة إلى تحديات هيكلية تتعلق بالفجوة الرقمية وأمن المعلومات وضبط المحتوى، كما كشفت الأدبيات عن تحول شبكات التواصل الاجتماعي إلى أدوات للتمكين الاقتصادي عبر ريادة الأعمال الرقمية، وهذا الجانب لا يزال بحاجة ماسه للتأطير القانوني والدعم المؤسسي الكافي.

وتوصي الدراسة بضرورة الانتقال من سياسات الاستهلاك الرقمي إلى سياسات الإنتاج والتأثير، وتحديث التشريعات الوطنية لتوفير بيئة رقمية آمنه وحاضنة للمبادرات الشبابية، مع دمج مفاهيم التربية الإعلامية والرقمية في المناهج المدرسية لضمان استخدام آمن ومسؤول يعزز التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الاعلام الرقمي، تمكين الشباب، قراءة تحليلية، الادبيات والسياسات المعاصرة.

Digital Media and Youth Empowerment: An Analytical Review of Contemporary Literature and Policies

Dr. Nuha Mosa Atoom

Researcher in education-Supervisor
nuhasoof@yahoo.com

ABSTRACT

This study aims to explore and evaluate the role of digital media in empowering youth across political, economic, and social dimensions. By providing an analytical review of contemporary literature and youth policies, the study adopts a descriptive-analytical approach based on a systematic review methodology, utilizing comparative content analysis of a range of youth policy documents and digital strategic plans at both local and international levels.

The results indicate that digital media significantly contributes to reshaping digital citizenship and civic engagement among youth. However, contemporary empowerment policies still face several challenges, notably the lack of genuine mechanisms for involving youth in digital decision-making processes. Furthermore, there are structural challenges related to the digital divide, information security, and content regulation. The literature also reveals that social media networks have emerged as tools for economic empowerment through digital entrepreneurship—an area that remains in urgent need of legal frameworks and sufficient institutional support.

The study recommends shifting from policies focused on digital consumption to those prioritizing production and influence. It also calls for updating national legislations to provide a safe digital environment that nurtures youth initiatives, alongside integrating media and digital literacy concepts into school curricula to ensure safe and responsible usage that promotes sustainable development.

Keywords: Digital Media, Youth Empowerment, Analytical Review, Contemporary Literature and Policies

المقدمة

شهدت البيئة الإعلامية خلال العقدين الأخيرين تحولات جوهرية بفعل التطور المتسارع في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، حيث أصبحت المنصات الرقمية إحدى أهم الوسائل المؤثرة في تشكيل أنماط التلقي والتفاعل لدى الجمهور، وبخاصة فئة الشباب الجامعي، فقد باتت المنصات فضاءً عامًا بديلًا يوفر فرصًا متزايدة للتعبير عن الرأي، وتبادل المعلومات، والمشاركة في النقاشات العامة، وهو ما جعلها أداة أساسية في تشكيل الرأي العام داخل المجتمعات المعاصرة (العتيبي،2021).

شهد العالم تطورات تقنية في العديد من المجالات وخصوصًا في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، مما أدى لسهولة انتقال المعلومات، وظهور الإعلام الرقمي، والذي أحدث تحولًا جذريًا في التواصل، مما ساهم في تقريب المسافة بين المرسل والمستقبل، وزاد التفاعل بين الأطراف، لأن التقنيات الرقمية اتاحت إمكانية التعبير عن الرأي بحرية حول المحتوى، وتبادل التعليقات بشكل مباشر، كما ساهم الإعلام الرقمي في تعزيز الحوار البناء وثقافة تقبل وجهات النظر المختلفة (الدويري، 2022).

يُعد الإعلام الرقمي من أكثر وسائل الإعلام أهمية لدى جميع فئات المجتمع، خاصة وأنه بفضل التكنولوجيا أصبح أكثر الوسائل جذبًا مقارنة بالإعلام التقليدي، حيث تشتمل وسائل الإعلام الرقمي على الحاسبات الإلكترونية وعالم الانترنت والدخول إلى مواقع التواصل الاجتماعي والتطبيقات التكنولوجية الحديثة (الصالح، 2021).

ويعتبر الإعلام الرقمي أحد أبرز أدوات العصر الرقمي، ويتضمن كل أشكال الرسائل الإعلامية الاتصالية التي تتخذ الشكل الرقمي التفاعلي باستخدام الإنترنت، فهو يُعبر عن العملية الاتصالية الناتجة من اندماج ثلاثة عناصر هي (الحاسوب، الشبكات، الوسائط المتعددة) كالمواقع الصحفية والإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي، ومنصات الجهات الرسمية المختلفة على شبكة الإنترنت وغيرها من الرسائل والتقنيات القادرة على إنتاج ونشر محتوى الكترونيًا (لطيف، 2020).

يُساهم الإعلام الرقمي في تمكين الأفراد من انتقاء المحتوى وفق اهتماماتهم ومشاركتهم في إنتاج الرسائل، كما اتاح للمؤسسات الإعلامية تخصيص الرسائل وتقسيم الجمهور بدقة، مما عزز فاعلية الاتصال، ويُعكس التنوع تحولًا ثقافيًا ومعرفيًا يجعل الاتصال فضاء مفتوحًا لتبادل الخبرات والمعاني، حيث أصبح المتلقي فاعلًا مشاركًا في تشكيل المحتوى وتوجهه (Negi & Akanksha,2024).

وتمثل التفاعلية السمة الأساسية التي تميز الاتصال المعاصر عن الاتصال التقليدي، وتبرز أهمية التفاعلية في تعزيز فاعلية الاتصال ودعم أبعاده الاجتماعية والثقافية من خلال إتاحة الحور والمشاركة، بما يسهم في ترسيخ المشاركة في تشكيل الرأي العام وتحسن جودة المحتوى عبر التغذية الراجعة المستمرة، كما تعكس التفاعلية تحولًا في الاتصال المعاصر بنقل الجمهور من دور المتلقي السلبي إلى دور الفاعل المشارك، وإعادة صياغة العلاقة بين الإعلام والجمهور على أساس التأثير المتبادل والحوار (Huang,2023).

وعلى الرغم من خصائص الإعلام الرقمي إلا أنه يتضمن مجموعة من السلبيات التي تجعله يمثل تحديًا واضحًا في تربية النشء، من أهمها: السرعة في البث ينتج عنها عدم تحري الدقة، المنافسة الشديدة بين المواقع الإعلامية الإلكترونية، انعدام القوانين الضابطة لعمل الإعلام الإلكتروني وعدم خضوعه للرقابة، وصعوبة الوثوق والتحقق من مصداقية أغلب المعلومات على تلك المواقع الإلكترونية (الغوانمة، 2021).

يُعد الاهتمام بالشباب ركيزة أساسية في خطط الدول واستراتيجياتها لبناء الأفراد، وتولي الدول أهمية قصوى لدور الشباب في مختلف المجالات التنموية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك العمل على إعدادهم وتحفيزهم للمشاركة في تولي مهام العمل السياسي

والتنفيذي والإداري بالدولة، ويبرز دور الشباب في بناء المستقبل وتعزيز التطور والتنمية، ومن هنا برزت أهمية تمكينهم سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا.

ويعتبر تمكين الشباب هام، لأنهم جوهر تنمية وتطوير المجتمعات، فالاستثمار بالطاقات والقدرات الشبابية وتشغيلها والاستفادة منها يضمن تنمية مستدامة نشطة، كما أن تمكينهم وتعليمهم وتوظيفهم واستثمار طاقاتهم يضمن تحقيق المكاسب الاقتصادية، ومن هنا لا بد أن تبذل الجهود لتوفير الفرص للشباب والتي تضمن زيادة الاستثمار في طاقاتهم، ولا يمكن الحديث عن تنمية مستدامة نشطة دون مشاركة حقيقة وفعالة للشباب بكل القرارات التي تتعلق بحياتهم وتؤثر عليهم (الطاهر، 2017).

ويُعرف تمكين الشباب بأنه التحكم في جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي من شانها أن تسهم في مضاعفة قدرات الشباب على تحقيق ذواتهم، وهي عملية تغييرية تستهدف حصول الشباب على القوة من خلال إكسابهم المعلومات الخاصة ببيئتهم ومجتمعهم (زايد، 2025:22).

وتتنوع محاور تمكين الشباب، فهناك التمكين النفسي والذي يؤكد على كيفية التعامل الإيجابي مع الذات، وضبط النفس، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، وتنمية الوعي بجودة الحياة، كما أن هناك التمكين الاجتماعي والذي يؤكد على تعزيز المهارات التواصلية والقيادية ودعم الشبكات المجتمعية لشرائح مجتمعية مختلفة للاندماج في المجتمع، وهناك التمكين التنظيمي والذي يركز على إنشاء قواعد بيانات حقيقية عن الموارد المجتمعية والقوى البشرية المدربة في كل مجال، مع إنشاء وتشجيع الهيئات والجمعيات غير الربحية في حل المشكلات المجتمعية، وهناك أيضًا التمكين الاقتصادي والذي يركز على تعزيز مهارات إنشاء وإدارة المشروعات، أو الاستثمار في مشاريع قائمة للحصول على دخل آمن، وكذلك التمكين الثقافي والذي يعني الاستفادة من الأفكار الجديدة والقواعد والمعايير الثقافية المختلفة بما لا يؤثر سلبًا على المعتقدات والقواعد الأخلاقية والهوية الثقافية للمجتمع، وكذلك التمكين السياسي والذي يركز على ضرورة إعطاء الشباب فرص المشاركة السياسية الحقيقية للتعبير عن الرأي وممارسة ديمقراطية الاختيار في قنوات شرعية حقيقية، لا تمس أر كان الدولة وهيبتها أمام المجتمع الدولي، ويرتبط بذلك التمكين القانوني والذي يهدف إلى اكساب المعرفة القانونية للشباب، وتبصيرهم بالحقوق والواجبات وتوعيتهم بأخطار عدم المشاركة السياسية المحلية (الهادي، 2019).

وبناء على تلك المحاور فإن هناك مجموعة من الاستراتيجيات المعنية بتمكين الشباب ومنها: التركيز على التثقيف السياسي والتوعية السياسية بدور الشباب في بناء الدولة وإيجاد فرص المشاركة السياسية التي تدعم ريادة الأعمال، وكذلك التركيز على إعطاء الشباب قروض ميسرة طويلة الأجل للبدء في مشاريع تنموية أو المشاركة في مشاريع قائمة بأسهم ذات عائد مادي يدعم رأس المال الأصلي، والتركيز على نشر الوعي بين جميع الفئات العمرية لبدور الشباب في بناء المجتمع، كما لا بد من التركيز على رفع المهارات التكنولوجية والمعلوماتية للشباب للحصول على مصادر معلوماتية مختلفة ومتنوعة عند تخطيط أي عمل مستقبلي وتمويله وتنفيذه، ولا يمكن إغفال ضرورة تخصيص أماكن معينة في بيئات مختلفة لتنفيذ مشاريع الشباب وتكون مزودة بالبنية التحتية، كما لا بد من التركيز على إصدار التشريعات القانونية اللازمة لإنشاء مشروع ما أو تقديم خدمة بعينها، وعقد لقاءات توعوية قانونية ومنتديات تضم خبراء القانون من مستشارين ومحاميين لتبصير الشباب بأهمية الالتزام باللوائح والقوانين المنظمة لأي عمل داخل المجتمع، وأخيرًا لا بد من التركيز على عقد الدورات والبرامج التدريبية بأبعاد معرفية ونفسية ومهارية تعزز ريادة الاعمال وتنمي التعلم الخدمي وتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع وفرص ما بعد المدرسة.

ويُعد التعليم أداة ذات أهمية قصوى تؤدي إلى التمكين الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للشباب، ولذا يجب جعل الشباب يعترفوا بأهمية التعليم حتى يكونوا قادرين على تقديم حلولًا لأي نوع من المشاكل والتحديات التي تواجههم في الحياة، ولذا يجب تنفيذ تدابير للقضاء على الأمية، ورفع المستوى التعليمي والثقافي للشباب (Kapur,2018).

مشكلة الدراسة واسئلتها

تعتبر فئة الشباب من أبرز فئات المجتمع خصوصًا فيما يتعلق بالتنمية، فهم عنصر رئيس لتنمية المجتمعات وتغييرها نحو الأفضل، وهم الفئة القادرة على تحمل المسؤولية في المستقبل، والاستثمار في المجالات الاجتماعية منها والاقتصادية والثقافية والسياسية، وندرك جميعًا بأن عدم الاستكثار في هذه الفئة سيعود بالضرر على المجتمعات وتقدم الدول ورقيها، ونظرًا لما تعيشه المجتمعات من انفجار معرفي وتكنولوجي ومعلوماتي، وظهور الإعلام الرقمي، ظهرت الحاجة للبحث في التحديات التي تواجه تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي وانعكاساته على مختف جوانب الحياة.

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الأطر النظرية للإعلام الرقمي؟
- ما أبعاد تمكين الشباب في بيئة الإعلام الرقمي؟
- ما سياسات واستراتيجيات تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- تعرف الأطر النظرية للإعلام الرقمي، من حيث: المفهوم، عوامل الظهور، السمات، الأنواع.
- الكشف عن أبعاد تمكين الشباب في بيئة الإعلام الرقمي.
- تقصي سياسات واستراتيجيات تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية، من أهمية الإعلام الرقمي ودوره في تمكين الشباب كونهم الفئة المهمة في بناء ورقي المجتمعات، كما يمكن أن تسهم الدراسة في إثراء الأدب النظري في الإعلام الرقمي وتمكين الشباب، كما ستشجع الباحثين على تقديم دراسات أخرى ذات العلاقة بالموضوع، وتبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية بأنها قد تفيد صانعي القرار في الوقوف على تحديات تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي، والعمل على تجاوزها.

مصطلحات الدراسة

الإعلام الرقمي: محتوى يُنقل عبر وسائط رقمية، يجمع بين التكنولوجيا والمضمون الإعلامي، ويتطلب مجموعة من المهارات الفنية والتحليلية والتقنية، وهي مهارات أساسية لعمل فريق بشري متكامل يركز في مجمله على تقديم أفضل تجربة للمستخدم سواء من حيث سهولة الوصول أو جودة المحتوى أو مستوى التفاعل (خالفي، 2024:315).

تمكين الشباب: الجهود المبذولة لتعزيز قدرات ومهارات الشباب، مما يساعدهم على مواجهة التحديات والمشاركة الفعالة في مجتمعاتهم (سالم، 2020:60)

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على توضيح الأطر النظرية لكل من الإعلام الرقمي وتمكين الشباب، والكشف عن أبعاد تمكين الشباب في بيئة الإعلام الرقمي، وتقصي أبرز التحديات المرتبطة بالإعلام الرقمي وتأثيرها في تمكين الشباب، لاعتماد سياسات واستراتيجيات تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعد من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث، وقد تم الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، لتوضيح الأطر النظرية للإعلام الرقمي، وتمكين الشباب، لاعتماد سياسات واستراتيجيات تساهم بفعالية في تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي.

الدراسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بالإعلام الرقمي وتمكين الشباب، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تبين وجود عدد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، حيث تم تصنيف هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لبعض منها:

هدفت دراسة زايد (2026) تعرف دور وسائل الإعلام الرقمي في تحسين الصورة الذهنية لدى الشباب بالجامعات الليبية، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (300) مفردة من الجمهور بالجامعات الليبية، وأظهرت نتائج الدراسة تعرض واستخدام عالٍ لوسائل الإعلام الرقمي، مع تفضيل كبير للمواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، كما يثق الجمهور بالمعلومات المنشورة عبر الإعلام الرقمي أكثر من المصادر التقليدية، كما ترى عينة الدراسة أن هذا الإعلام قد ساهم في تحسين الصورة الذهنية للدولة، كما يُنظر للإعلاميين وصناع المحتوى الرقمي على أن لهم دورًا مهمًا في عكس صورة إيجابية عن الدولة.

وهدفت دراسة الجبوري (2026) رصد استخدام المؤسسات الإعلامية الرقمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في الأعمال الصحفية، ومناقشة استراتيجياتها، والكشف عن التحديات الأخلاقية المصاحبة، وتوقع السيناريوهات المستقبلية لهذه المؤسسات، وتم اعتماد المنهج المسحي بجمع وتصنيف المعلومات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (12) صحفيًا خبيرًا في الصحافة الرقمية، وتم استخدام المقابلة المقننة، وأظهرت النتائج أن أهم تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة تشمل التوليد الآلي

للمحتوى، والتعلم الآلي، وتحليل البينات الضخمة، الدردشة الآلية، والتحقق من الأخبار، مع التأكيد على أهمية الإشراف البشري للحفاظ على الإبداع والمصداقية، ومواجهة التحديات الأخلاقية والقانونية، وتعزيز كفاءة وإنتاجية المؤسسات الإعلامية الرقمية.

وهدفت دراسة السمان (2025) تعرف مستوى تعزيز الإعلام الرقمي لقيم المشاركة المجتمعية في إطار رؤية مصر 2030، وتعرف مستوى الأثر الإيجابي لتوظيف وسائل الإعلام الرقمي لتعزيز قيم المشاركة المجتمعية لدى الشباب، وذلك في إطار نظرية الاستخدامات، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) عضو هيئة تدريس و(200) طالبًا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأييد بدرجة كبيرة من قبل الشباب وأعضاء هيئة الدراسة نحو سبل تعزيز قيم المشاركة المجتمعية للشباب بوسائل الإعلام الرقمية في ظل رؤية مصر 2030.

وهدفت دراسة محيمد (2026) تقصي دور الإعلام الرقمي في تعزز الوعي المجتمعي ومواجهة التطرف الفكري في البيئة العراقية، مع التركيز على فئة الشباب بوصفها الأكثر استخدامًا وتفاعلًا مع وسائل الإعلام الرقمي، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإعلام الرقمي يساهم بشكل فعال في نشر القيم الإيجابية، وتعزيز ثقافة الحوار والتسامح، وزيادة الوعي بمخاطر التطرف الفكري، كما لها دورًا بارزًا في مواجهة الفكر المتطرف من خلال كشف أساليب الجماعات المتطرفة وتحصين الشباب فكريًا، كما أظهرت نتائج الدراسة تحديات عدة تعيق الرقابة على المحتوى وانتشار المعلومات المضللة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين استخدام الاعلام الرقمي وتعزيز الوعي المجتمعي ومواجهة التطرف الفكري، حيث تساهم كل زيادة في استخدام الاعلام الرقمي بزيادة ملموسة في مستوى الوعي والمناعة الفكرية للشباب.

وهدفت دراسة السمان (2023) معرفة دور المواقع الإخبارية في تشكيل اتجاهات الجمهور نحو تمكين الشباب في ضوء أهداف التنمية المستدامة، وتم اعتماد المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (430) مفردة من الجمهور المصري، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين معدل اعتماد الجمهور على المواقع الإخبارية وبين دورها في تشكيل اتجاهاتهم نحو تمكين الشباب في ضوء أهداف التنمية المستدامة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اكثر الأبعاد المتحققة من وجهة نظر الجمهور إعداد وتدريب الشباب لتولي مهام العمل السياسي والتنفيذي والإداري بالدولة، ودعم مشاركة الشباب في الانتخابات، ودعم مشاركة الشباب في الأحزاب السياسية والنقابات، بينما أكثر الأبعاد الاقتصادية المتحققة من وجهة نظر الجمهور والتسهيلات الانتمائية والقروض لمشروعات الشباب الصغيرة ومتناهية الصغر، وإشراك الشباب في مشروعات التنمية المختلفة التي تنفذها الدولة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأبعاد الاجتماعية المتحققة في تمكين الشباب هو المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي للشباب، وتوفير السكن المناسب للشباب من خلال مشروعات الإسكان الاجتماعي.

وهدفت دراسة Fab-Ukozor & Ojiakor (2020) معرفة أثر وسائل الاتصال الاجتماعي وتمكين الشباب على كيفية استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق تمكين الشباب في حال تم استثمارها بشكل فعال، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة (143) مستخدمًا لوسائل التواصل الاجتماعي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن وعي الشباب حول إمكانات التمكين في وسائل التواصل الاجتماعي عالية، وأن نسبة عالية من الشباب ينجذبون لوسائل التواصل الاجتماعي لدوافع ترفيهيه ويستخدمونه للدردشة والتواصل مع الأصدقاء وأوقات الفراغ، مقابل نسبة قليلة يستخدمونه للتعلم والتمكين والفرص، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما الأطر النظرية للإعلام الرقمي؟

يُعرف الاعلام الرقمي: بأنه شكل من أشكال الإعلام يستخدم التكنولوجيا الرقمية لتوصيل المحتوى الإعلامي للجمهور، ويتميز بالتفاعلية وسرعة الوصول وإمكانية المشاركة والتفاعل، سواء عبر منصات التواصل الاجتماعي، المواقع الإخبارية، أو المدونات الرقمية (حمزة، 2020).

عوامل ظهور الإعلام الرقمي

هناك مجموعة من العوامل على مختلف المستويات والتي ساعدت على ظهور الإعلام الرقمي، وأبرزها:

- العامل الاقتصادي: والذي يتمثل بعولمة الاقتصاد مما استوجب الإسراع في حركة السلع ورؤوس الأموال، وتُعد عولمة نظم الإعلام والاتصال هي واسطة لقوى الاقتصاد وعولمة السوق وتنمية النزاعات الاستهلاكية من جانب ومن جانب آخر توزيع سلع ثقافية من برامج تلفزيونية وموسيقى وألعاب (إبراهيم، 2017).
- العامل السياسي: والذي يمثل الاستخدام المتصاعد للوسائل الإعلامية من قبل القوى السياسية من أجل تحقيق غايتها في السيطرة على سير الأمور والمحافظة على ثبات وموازين القوى حيث أن اختلاط العوامل الاقتصادية والسياسية في صورة غير مسبوقة جعلت الإعلام الرقمي الجديد قضية شائكة جدًا.
- العامل التقني: والذي يتعلق في التطورات التقنية في مجال الإنتاج التكنولوجي وتحديد الجزئيات الإلكترونية ومن هذه النتائج الحاسوب الشخصي وتطور برمجياته وتجهيزاته والتي ساعدت على استخدام الحاسوب لدى جميع الناس وظهور شبكة الانترنت التي كان لها العامل الأساس في ظهور الإعلام الرقمي (شفيقة، 2019).

سمات الإعلام الرقمي

يتسم الإعلام الرقمي بالعديد من السمات والخصائص التي تميزه عن الإعلام التقليدي ومنها (النمر، 2023):

- يقوم على التحول من النظام التماثلي إلى النظام الرقمي وذلك بنقل المعلومات على شكل أرقام منفصلة.
- يقوم بترجمة المعلومة إلى المستقبل على شكل صوت أو صورة فور وصولها، الأمر الذي يمكن معه تحقيق التفاعلية، حيث يكون المشاركون في عملية الاتصال والتأثير في أدوار الآخرين وباستطاعتهم تبادلها.
- القدرة على نقل المعلومات من وسيط إلى آخر، مثل: البرامج التي يمكن من خلالها تحويل الرسائل من رسائل مسموعة إلى مكتوبة.
- القدرة على الانتشار المنهجي لنظام وسائل الاتصال الحديثة الرقمية حول العالم وفي داخل كل طبقة من طبقات المجتمع؛ من أجل الوصول للعالمية، وتخطي الحواجز الزمانية والمكانية، ومن ثم التخزين والحفظ والأرشفة.
- استخدام تقنية الاتصال التي يمكن من خلالها أن تصل الرسالة الإعلامية إلى أكثر من مستقبل في آن واحد بشكل متزامن والارسال والاستقبال في وقت واحد.
- يميز الإعلام الرقمي أنه متاح لجميع البشر مهما اختلفوا كما أنه لا يعترف بقيود الإعلام التقليدي، كما ويتميز بتدفق المعلومات ويقوم بتوفير فرص للحصول على المعلومات بطريقة لم تتوفر للمتلقي من قبل، لا من حيث الوسائل أو النوع أو الكمية.

أنواع الإعلام الرقمي

تتنوع وسائط الإعلام الرقمي، ومن أبرزها (Pavlik & McIntosh,2018، وBurgess, & Green, 2018):

- المواقع الإخبارية الإلكترونية: والتي تُعد من أهم أشكال الإعلام الرقمي، حيث تُقدم الأخبار والتقارير عبر الانترنت بصفة آنية، ومن أبرز خصائصها التحديث المستمر، وإمكانية التفاعل مع المحتوى عبر التعليقات ووسائل التواصل الاجتماعي.
- وسائل التواصل الاجتماعي: تشمل المنصات مثل فيسبوك، تويتر، وانستغرام، والتي أصبحت مصدرًا اساسيًا للأخبار والمحتوى الرقمي، وتتيح هذه الوسائل نشر المعلومات والتفاعل معها في الوقت الفعلي، مما يزيد تأثيرها الإعلامي.
- المدونات والبودكاست: حيث تُعد أشكالًا حديثة من الإعلام الرقمي، حيث تتيح للأفراد والشركات نشر محتوى متخصص حول موضوعات مختلفة، مع إمكانية التفاعل المباشر مع الجمهور.
- الصحافة الرقمية التفاعلية: وتُشمل مواقع الأخبار التي تستخدم تقنيات الوسائط المتعددة، مثل مقاطع الفيديو والصور التفاعلية، لعرض المحتوى بأساليب مبتكرة.
- الإعلام عبر الفيديوهات والبث المباشر: أصبحت منصات مثل يوتيوب وتويتش من اهم أدوات الإعلام الرقمي، حيث تتيح للأفراد والشركات انتاج وبث المحتوى مباشرة للجمهور في جميع أنحاء العالم.

السؤال الثاني: ما أبعاد تمكين الشباب في بيئة الإعلام الرقمي؟

يُعرف تمكين الشباب بأنه عملية تزويدهم بالموارد والمعرفة التي تتيح لهم المشاركة الفعالة في المجتمع وتطوير مهاراتهم القيادية (السعدي، 2020)، كما أنها تعزيز لقدراتهم الأكاديمية والاجتماعية لتمكينهم من مواجهة التحديات في سوق العمل (العلي، 2021).

ويعتبر تمكين الشباب عملية تحرير وتعزيز شاملة ومستدامة لإرادة الشباب وقدراتهم وفرصهم ومشاركتهم الفاعلة في صناعة واقع بديل لهم ولمجتمعاتهم، وهو تحرير تقوده بوصله حقوق الشباب، ويدفعه للالتزام المجتمعي (نور الدين، 2019).

تتنوع أبعاد تمكين الشباب ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أولًا: تمكين اجتماعي: وهو عملية تهدف لتعزيز قدرة الشباب على التحكم في حياتهم، وتوسيع للفرص المتاحة لهم للمشاركة الفعالة في المجتمع والانخراط بشكل نشط في القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبالتالي تحقيق تحسن نوعية حياتهم وحياة مجتمعهم.

يُعرف بأنه عملية منظمة تستهدف إكساب جماعات الشباب القوة التي يفتقروا إليها من خلال ربطهم بالقضايا الاجتماعية وتأهيلهم ليتحملوا المسؤولية ويلعبوا أدوارًا اجتماعية إيجابية وتنمية مشاركتهم الفعالة في المجتمع (فودة، 2020:118).

ثانيًا: تمكين اقتصادي: وهو عملية تهيئة بيئة داعمة تساهم في تطور مهاراتهم الاقتصادية وتوسيع آفاقهم نحو خلق الفرص الاقتصادية التي تساعدهم على الاندماج في سوق العمل والمساهمة في الاقتصاد، وتهدف إلى توفير الأدوات والفرص التي تتيح للشباب، القدرة على تحسين وضعهم الاقتصادي وتحقيق الاستقلال المالي، ويتضمن ذلك تزويدهم بالمعرفة، والمهارات، والموارد اللازمة لإيجاد فرص عمل أو بدء مشاريع ريادية تعزز من مشاركتهم الفعالة في الاقتصاد الوطني.

ثالثًا تمكين سياسي: وهو عملية توفير فرص للشباب للتعبير عن آرائهم، والتأثير في السياسات، والمشاركة الفعالة في الأنشطة السياسية مثل الحملات الانتخابية، والمجالس الطلابية، والفعاليات السياسية المجتمعية، وتهدف إلى تعزيز قدرة الشباب على التأثير

في القرارات السياسية والمشاركة الفاعلة في الحياة السياسية، وكذلك تمكينهم من فهم النظام السياسي والمشاركة فيه بطرق فعالة، سواء كان ذلك من خلال التفاعل مع السياسات العامة أو من خلال المشاركة في الانتخابات وصنع القرار (زايد، وعلي، 2025).

التمكين الاقتصادي

وهو عملية توفير التعليم والتدريب، والتمويل، وفرص العمل أو ريادة الأعمال، مع بيئة تشريعية ومؤسساتية داعمة تسمح للشباب بالمشاركة الفاعلة في النشاط الاقتصادي، ويتجاوز هذا المفهوم من مجرد إتاحة فرص العمل، ليشمل كذلك توفير الوسائل والإمكانات التي تمكن الشباب من الحصول على وظيفة لائقة، والتمتع بحياة كريمة قائمة على ضمان الحقوق والحماية الاجتماعية، وللتمكين الاقتصادي مجموعة من الأبعاد ومنها (مرار وقاعود، 2024).

- تطوير قدرات الشباب في الجوانب المهنية والمالية والرقمية والقيادية.
- توسيع فرص حصولهم على وظائف لائقة، ودعم اندماجهم في مجالات ريادة الاعمال.
- تيسير استفادتهم من مصادر التمويل والخدمات المالية المختلفة مثل الحسابات البنكية، والقروض متناهية الصغر، وخدمات التامين.
- توفير بيئة عمل منصفة تقوم على الحماية الاجتماعية وضمان المساواة بين الجنسين في الحقوق والفرص.

أهمية التمكين الاقتصادي للشباب

تكمن أهمية التمكين الاقتصادي للشباب في كما أشار لها (الشنواني، 2026):

- خفض البطالة والفقر: حيث تمثل فئة الشباب أكبر شريحة سكانية في الدول، وهي الأكثر تعرضًا لمشكلة البطالة، لذا فإن تمكين الشباب اقتصاديًا يُسهم في كسر حلقة الفقر وتحقيق تنمية شاملة ومستدامة.
- تعزيز النمو والابتكار: فعندما يمتلك الشباب المهارات والفرص الاقتصادية الملائمة، يصبحون محركًا لريادة الأعمال وخلق المشروعات الجديدة، مما يؤدي إلى توليد فرص عمل إضافية ورفع مستوى الإنتاجية والنمو الاقتصادي.
- الاستقرار الاجتماعي والأمني: بإتاحة فرص اقتصادية حقيقية للشباب تحد من توجههم نحو الهجرة غير النظامية أو الانخراط في انشطة متطرفة، وتسهم في ترسيخ استقرار المجتمعات وتعزيز السلم المجتمعي.

أهداف التمكين السياسي للشباب

وتبرز أهداف تمكين الشباب سياسيًا في الآتي (الخوالدة، 2016، Hwang & Kim ,2023، Wei et al, 2021):

- تكريس الثقافة الديمقراطية والمشاركة السياسية لدى الشباب، وتنمية أساليب الحوار الهادف، ويشمل ذلك تحفيز الشباب على التطوع والقيام بالأدوار الفاعلة في خدمة المجتمع وأفراده، وتوعيتهم بمفهوم الديمقراطية ودورها في تمكين الشباب من خلال إحداث التغيير المنشود في الوقت الحالي والمستقبل.
- العمل على تحويل القيم السلبية بقيم إيجابية تحترم وتساعد الشباب على احترام القانون ونبذ العنف وقبول الراي الآخر واستخدام أساليب متقدمة في الحوار والمساءلة، وتنمية طرق النقد البناء لديهم، ويشمل ذلك أن يكون لدى الشباب القدرة على ايجاد الحلول البديلة للمواقف التي يقوموا بمجابهتها، وعدم الاكتفاء برفضها.

- زيادة الوعي بالقضايا الإقليمية والعالمية، وتحفيزهم على المشاركة فيها من خلال مجموع الوسائل والأدوات المتاحة لهم، وهذا يسهم بشكل كبير في تنمية الشباب وتثقيفهم ليكونوا قادرين على الدخول في حوارات تناقش مثل هذه القضايا، وقد يصل الأمر في تمكين الشباب إلى تحفيزهم على تعلم اللغات والثقافات الأخرى لمعرفة كيفية التعامل معها.
- تحسن مستوى المعيشة، ومساعدة الشباب أنفسهم على انجاز ما يطمحوا إليه من أهداف، وتعزيز قدرتهم على التحكم بظروفهم، كما أن حصول الفرد على التعليم ومنحه سلطة اتخاذ القرار بشأن الجوانب الصحية والتعليمية التي تتعلق بحياة الشباب، وتعزيز قدرته على المشاركة في السياسة وضمه لفرق وجماعات الضغط على الحكومات لتبني سياسات خدمية كوجهة إليه.
- نقل صورة إيجابية عن الشباب لباقي فئات وأفراد المجتمع، وحتى مؤسسات الدولة الحكومية والخاصة، ويزيد تمكين الشباب من ميول المجتمع وأفراده ومؤسساته على التوجه نحو استثمار طاقاتهم، ويتم ذلك من خلال ابتاع سياسة إعلامية وتوعوية بقدرات الشباب والخطط والاستراتيجيات التي وجهت لتمكينهم وتحسين مهاراتهم.

معيقات التمكين السياسي للشباب

يُعد التمكين السياسي للشباب من القضايا التي تواجه الأنظمة السياسية والاجتماعية للدول، فانخراط الشباب في الحياة السياسية وتمكينهم يواجه ومجموعة من المعيقات والتحديات المتداخلة ومنها (المصطفي، 2021):

- شعور أغلب الشباب بعدم جدوى المشاركة السياسية بسبب غياب الثقة في الأحزاب السياسية والمؤسسات التمثيلية من برلمان ومجالس محلية.
- عدم إتاحة فرص حقيقية للشباب في مراكز صنع القرار.
- شعور بعض الشباب بأن السياسة لا تترجم إلى تحسينات ملموسة في حياتهم اليومية سواء فيما يتعلق بمشكلة البطالة أو توفير الخدمات الأساسية.
- قصور في توفير البرامج السياسة الجذابة للشباب أو المرتبطة بقضاياهم الجوهرية كالتشغيل والتعليم والمشاركة بالتنمية المحلية
- ضعف اهتمام الشباب بالشأن العام، في مقابل البحث عن فرص العيش الكريم.
- شعور البعض بالإقصاء والتهميش خصوصًا الشباب الذين يسكنون في المناطق الريفية (خاليد، 2020).

السؤال الثالث: ما سياسات واستراتيجيات تمكين الشباب في ظل الإعلام الرقمي؟

متطلبات التمكين السياسي للشباب

لكي يتحقق التمكين السياسي لا بد من وجود بعض المتطلبات الأساسية التي تسهم في تحقيقه ونجاحه ومنها (أبو صبرة، 2019، عدلي وآخرون، 2017، Pickering,2023):

- دعم التنشيط والمشاركة السياسية، ويتم ذلك من خلال ثلاث متطلبات، وهي القدرة والتي تتكون من إدراك الشباب أن لديهم وسائل للقيام بالأنشطة السياسية، وأن يفهم أن القيام بذلك يمكن أن يحدث فرقًا في الواقع، وثانيًا: وجود الدافع والمحفز للمشاركة في الأنشطة السياسية، والتي قد تكون دوافع داخلية نابعة من الشباب أنفسهم وأهمها الرغبة الملحة في تطوير الذات والتدخل الإيجابي في تحسين الحياة والمجتمع، وقد تكون دوافع خارجية كرغبة الحكومات في دفع

الشباب نحو المشاركة السياسية، وثالثًا: التعبئة وهو الطلب من الشباب ان يقوموا بأفعال تمثل المشاركة السياسية كالترشح للانتخابات والمشاركة في الدعاية الانتخابية والتصويت والانتماء للأحزاب السياسية.

- يحتاج التمكين السياسي بشكل دائم إلى تبني المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني عملية التحديث المستمر للمنظومة السياسية؛ بحيث يتم البحث في المنظومات الخالية عن الفئات التي تم اقصائها من العمل السياسي، ثم تطوير آليات وخطط واستراتيجيات بحثية وعلمية تمكنهم من الانخراط في العمل السياسي وبشكل تدريجي، وقد تشمل المنظومة السياسية العادات والتقاليد المجتمعية والإجراءات الحكومية، والتنشئة الاجتماعية والسياسية والتي تؤثر بشكل كبير من خلال ما يتم غرسه من قيم.
- التوازن في عملية التمكين السياسي، وذلك بأن تشمل الفئة المستهدفة بجميع أفرادها وعدم التحيز لعدد منهم على حساب الآخرين لأي سبب كان، وقد تتحيز سياسات التمكين إلى الأفراد محددين من الفئة المستهدفة لعوامل عدة أبرزها الجنس، فتكون سياسة التمكين السياسي موجهه للذكور على حساب الإناث، أو حسب التوزيع الجغرافي، فيمكن الفرد من المدينة على حساب الفرد في الريف، وتؤدي مثل هذه السياسات إلى فشل سياسة التمكين كونها أبقت على مجموعة من الأشخاص غير ممكنة، وبالتالي فهي بحاجة إلى عملية تمكين أخرى.
- وجود سياسات وتشريعات وإجراءات مؤسسية وقانونية تنظم العمل السياسي وتضمن تحقيق العدل والمساواة وتساوي الفرص لأفراد المجتمع.

سياسات تجاوز معيقات تمكين الشباب سياسيًا

تتنوع سياسيات واستراتيجيات تجاوز معيقات تمكين الشياب سياسيًا، وأبرزها:

- تعزيز الوعي بأهمية المشاركة السياسية عبر وسائل الإعلام والمدارس والجامعات وورش العمل، وتنظيم حملات توعوية لتشجيع المواطنين، على المشاركة في الانتخابات وصنع القرار، وإدراج مواد تعليمية حول الحقوق والواجبات السياسية في المناهج المدرسية.
- تمكين الفئات المهمشة اقتصاديًا واجتماعيًا، عبر توفير بيئة آمنه وداعمه لمشاركة الشباب سياسيًا، وإنشاء برامج تدريبية لقيادات الشباب.
- تعزيز ثقافة الديمقراطية والحوار، وذلك بتشجيع الحوار بين الشباب ومؤسسات المجتمع، واحترام التعددية الحزبية.
- تفعيل استخدام التكنولوجيا والتواصل الرقمي، من خلال تبني آليات تصويت إلكتروني لزيادة المشاركة، وإنشاء منصات رقمية لمناقشة السياسات العامة، ورفع التوصيات للجهات المعنية، ومواجهة الأخبار الكاذبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تضعف الثقة في العملية السياسية.
- تعزيز دور المجتمع المدني، ودعم المنظمات غير الحكومية، انطلاقًا من تمكين منظمات المجتمع المدني التي تعمل على رفع الوعي السياسي، والتعاون مع منظمات دولية لبناء القدرات في مجال الحوكمة والديمقراطية.

سياسات تجاوز معيقات تمكين الشباب اجتماعيًا واقتصاديًا

تتنوع سياسيات واستراتيجيات تجاوز معيقات تمكين الشياب اجتماعيًا واقتصاديًا وأبرزها:

- توعية الشباب بمضامين مفهوم التمكين الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام الرقمي المتنوعة.

- أن يتمتع الشباب بالمساواة مع سائر وأن يكون لهم كل الحقوق والا يحرمهم المجتمع أو يعوق حركتهم وتقديم إجراءات تنسيقية لهم في مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية.
- السعي نحو تفعيل دور الجمعيات الأهلية في مجال التمكين الاجتماعي للشباب، من خلال تحسين الخدمات التي يتم تقديمها وإضافة خدمات مستحدثة وذلك استثمار موارد وإمكانيات المجتمع، والتي في النهاية تصب في تنمية المجتمع.
- ضرورة مواجهة معوقات تمكين الشباب في إدارة المشروعات الصغيرة، والتي من أخطرها المعوقات الخاصة بالموار د والمستوى التعليمي للشباب.
- إعادة النظر في سياسة التعليم الجامعي وفلسفته ودوره في تمكين الشباب وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة للمسؤولين عن التعليم حول واقع الأدوار التي تقوم بها الجامعات وتطويرها.
- زيادة التواصل والتعاون بين الجمعيات في مجال التمكين الاجتماعي للشباب، وضرورة الاستعانة بالخبراء في وضع الخطط والبرامج، وتشجيع التواصل المستمر بين المؤسسات المختلفة بالمجتمع، وتوفير الدعم المادي ونشر ثقافة التطوع من خلال وسائل الإعلام الرقمي المختلفة وذات الانتشار الواسع.
- زيادة فعالية التنسيق والتكامل بين الجمعيات في مجال التمكين، وضرورة عقد دورات تدريبية للقائمين على هذه الجمعيات والمشاركة في العمل التطوعي من أجل تنمية مهارات الشباب الفنية والإدارية، واكسابهم مهارات وخبرات تتناسب مع هذا المجال.
- التركيز على التعليم لأنه المفتاح الرئيس لتمكين الشباب وتمكينهم من الحصول على حقوقهم الاقتصادية منها والاجتماعي والصحية والمشاركة الاجتماعية.
- تنمية قدرات الشباب وتحقيق العدالة وبث الحرية وديمقراطية المشاركة، وتحسين نوعية الحياة وتدعيم روح التعاون وضمان فعالية الخدمات، وأبرز وسائل تحقيق ذلك: الاجتماعات والندوات واللجان والانترنت ووسائل الإعلام الرقمي.
- التركيز على الإعداد المهني وزيادة الدورات المهنية المتخصصة في تنمية المهارات والمعارف الحديثة المرتبطة بالتمكين الاجتماعي، وزيادة الحوار وتفعيل دور الاخصائي الاجتماعي في المدارس والجامعات.
- زيادة مشاركة القوى الحيوية والفاعلة في المجتمع للمشاركة في قضايا بناء الوعي ونحو الامية والتمكين الاجتماعي للشباب، وتطوير قدراتهم، والتسويق الاجتماعي والإعلامي لقضية التمكين من خلال مبادرات إبداعية وابتكارية، وعقد شراكات جديدة مع المؤسسات والمنظمات.

توصيات الدراسة

وجاءت التوصيات في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ضرورة الانتقال من سياسات الاستهلاك الرقمي إلى سياسات الإنتاج والتأثير.
- تحديث التشريعات الوطنية لتوفير بيئة رقمية آمنه وحاضنة للمبادرات الشبابية.
- دمج مفاهيم التربية الإعلامية والرقمية في المناهج المدرسية لضمان استخدام آمن ومسؤول يعزز التنمية المستدامة.

المراجع

إبراهيم، علي. (2017). الإعلام البديل، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

أبو صبرة، عارف. (2019). *التمكين السياسي للشباب: الاختلالات والإصلاحات*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الجبوري، هديل. (2026). تفاعل الذكاء الاصطناعي والإعلام الرقمي: مقاربة نقدية التأثير التكنولوجيا في الخطاب الاتصالي المعاصر، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، 148(1)، 291-310.

حمزة، أحمد. (2020). *الإعلام الرقمي في العصر الحديث*، مصر: دار الفكر العربي.

خالفي، نصيرة. (2024). توظيف الإعلام الرقمي في الحفاظ على الذاكرة الجماعية الهوية الوطنية: قراءة تحليلية، *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 8(1).

خاليد، الح. (2020). تدابير وآليات المشاركة السياسية للشباب بالهيئات الوطنية والترابية بالمغرب، *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإداري*، عدد خاص، 34-42.

الدويري، رنيم. (2022). واقع الصحافة الإلكترونية في الأردن وتحديد التحديات التي تواجهها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال*، 8(2)، 217-238.

زايد، محمد، وعلي، محمد. (2025). تمكين الشباب الجامعي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، 22(6)، 23-78.

زايد، مروة. (2026). دور وسائل الإعلام الرقمي في تحسين الصورة الذهنية لدى الشباب بالجامعات الليبية، *مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية*، 18(1)، 117-139.

سالم، أحمد. (2020). *الشباب والتنمية المستدامة*، القاهرة: مكتبة الشباب.

السعدي، فاطمة. (2020).0 *تمكين الشباب في العالم العربي*، لبنان: دار الجيل.

السمان، أسماء. (2026). علاقة استخدام الشباب لوسائل الإعلام الرقمي بتعزيز قيم المشاركة المجتمعية في إطار رؤية مصر 2030 دراسة ميدانية وتحليلية، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، 903)، 143-186.

السمان، هاني. (2023). دور المواقع الإخبارية في تشكيل اتجاهات الجمهور نحو تمكين الشباب في ضوء أهداف التنمية المستدامة: دراسة ميدانية، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، 82(1)، 151-237.

شفيقة، مهدي. (2019). قضايا ورهانات بحثية راهنة، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الشنواني، يمنى. (2026). دور التعليم الاقتصادي في تنمية المهارات المالية وتمكين الشباب في ظل التحولات الاقتصادية الحديثة، *مجلة البحوث الفقهية والقانونية*، 53(1)،2823-2880.

الصالح، ابراهيم. (2022). الصحافة الرقمية وتحديات التحول في البيئة الإعلامية، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الطاهر، أسمهان. (2017). تمكين الشباب والتعليم مفتاحًا للتنمية: الأردن، صحيفة الراي عدد 22-10-2017.

العتيبي، خالد. (2021). التطور التقني والتحول الرقمي في المؤسسات الصحفية العربية، *مجلة البحوث الإعلامية*، 55(3)، 112-130.

عدلي، هويدا، وعزت، منى، وفوزي، احمد، وباهي، ريهام، ونظير، مروي. (2017). *المشاركة السياسية للمرأة*، مؤسسة فريدريش ايبرث.

العلي، نجلاء. (2021). دور الجامعات وأثره في التنمية المستدامة، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، 15(1).

الغوانمة، سامر. (2021). الإعلام الجديد واتجاهات جامعات الأردنية، *المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية*، 18(3)، 44-60.

فودة، محمد. (2020). دراسة تحليلية لنظريات ونماذج العمل مع جماعات الشباب في مجال التمكين الاجتماعي، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 63(2)، 111-156.

لطيف، ريحاب. (2022). اعتماد الجمهور المصري على وسائل الإعلام الجديد كمصدر المعلومات والأخبار حول جائحة فيروس كورنا (كوفيد-19)، ودوره في تعزيز الوعي الصحي لديه، *مجلة البحوث الإعلامية*، جامعة الأزهر، 5(1)، 1-55.

محميد، محمد. (2026). دور الإعلام الرقمي في تعزيز الوعي المجتمعي ومواجهة التطرف في البيئة العراقية، *المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والاجتماعية والعلمية*، 22(1).

مرار، رابح، وقاعود، حنان. (2024). تطوير نماذج الأعمال الخاصة بالتمكين الاقتصادي للنساء والشباب في القطاعات الاقتصادية المختلفة، *معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية*، ص9.

المصطفى، بوكرين. (2021). التمكين السياسي للشباب بين ضمانات الدستور واكراهات الواقع، *مجلة مسالك في الفكر والسياسة والاقتصاد*، 59(60)، 1-18.

النمر، حمود. (2023). الإعلام الرقمي وصناعة الجريمة: المجتمع السعودي، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، المملكة العربية السعودية.

نور الدين، إيمان. (2019). تمكين الشباب بين رغبة القيادات ومقاومة السياقات: دراسة لاستراتيجية التمكين بعد ثورتين في مصر، *المجلة الاجتماعية القومية*، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 150(17).

الهادي، طاهر. (2019). تربية ريدة الأعمال: مسار جديد نحو تمكين الشباب وتكوين رأسي المال الاجتماعي، *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، 2(4)، 77-90.

Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Polity.

Fab-Ukozor, N., & Ojiakor, I. C. (2020). Social Media and Youth Empowerment: *An Empirical Inquiry.* In Proceedings of the 16th International.RAIS Conference, March 30-31, 2020 (No. 003nfu). Research Association for Interdisciplinary Studies

Huang, Y. (2023), *the Development and Application of Digital Media Interaction in Artistic Experience*, SHS Web of Conferences, pp.: 1-4

Kapur, R. (2018). Socio-Economic Development and Empowerment of Disadvantaged Groups, University of Delhi

Negi, A. & Akanksha, (2024), Digital Media and Its Aspects, International Refereed, Blind Peer-Reviewed Multidisciplinary & *Open Access Research Journal*, 1(11), pp.: 40-44.

Pavlik, J. V., & McIntosh, S. (2018). *Converging Media: A New Introduction to Mass Communication*. Oxford University Press.

Pickering, D. (2023). Political activation and social movements: Addressing non-participation in Aotearoa New Zealand. *Sociology Compass*, 17(1).

Global Journal of Research and Studies (GJRS)

E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاكاة الرقمية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية والأمن السيبراني لتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الكرك

أ.وعد محمد الطراونة

باحثة تربوية

Waedtarawenh1084@yahoo.com

أ. ريما الطراونة

باحثة تربوية

reematrawenah@gmail.com

Volume: 1

Issue: 1

Year: 2026

Article No.: 007

E-ISSN: 3029-9926

Received: 10 July 2026

Accepted: 11 September 2026

Published: 30 September 2026

DOI:

https://doi.org/10.68792/007.01.2026

Website:

www.gjshr.cz

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاكاة الرقمية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية والأمن السيبراني، وأثره في تعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الكرك ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للإطار النظري وبناء أداة الدراسة، والمنهج شبه التجريبي ذو التصميم لمجموعة واحدة ذات القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج التدريبي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لفاعلية البرنامج المستخدم. وفي ضوء هذه المعطيات، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات الهادفة إلى تفعيل برامج الأمن الرقمي والهوية الوطنية في المؤسسات التعليمية

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، محاكاة رقمية، المواطنة، أمن سيبراني، الهوية الوطنية

The Effectiveness of a Training Program Based on Digital Simulation in Developing Digital Citizenship Skills and Cybersecurity to Enhance National Identity Values among High School Students in Al-Karak Governorate

Wa,d Altarawneh, Reema Altarawneh

Researcher in education
Waedtarawenh1084@yahoo.com reematrawenah@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effectiveness of a digital simulation-based training program in developing digital citizenship skills and cybersecurity, and its impact on enhancing national identity values among high school students in Al-Karak Governorate. To achieve the objectives of the study and answer its questions, the descriptive-analytical approach was employed for the theoretical framework and tool development, alongside the quasi-experimental approach (one-group pre-test/post-test design) for implementing the training program. The study sample consisted of high school students within the governorate. The findings revealed statistically significant differences attributable to the effectiveness of the implemented program. In light of these results, the study concluded with several recommendations aimed at promoting digital security and national identity programs within educational institutions

Keywords: Proposed Training Program, Digital Simulation, Effectiveness, Cybersecurity, Digital Awareness, Safe Digital Behavior, Digital Citizenship, Educational Platforms.

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورا تقنيا متسارعا وتدفقا معلوماتيا انعكس بشكل مباشر على كافة جوانب الحياة، مما استوجب تطور المنظومة التعليمية لمواكبة المستجدات وتحديث الأهداف التربوية بما يخدم أطراف العملية التعليمية ، ،ومع هذا التحول، لم يعد الأمن السيبراني مجرد خيار تقني، بل أصبح ضرورة تربوية و يعرفه ا(لاتحاد الدولي للاتصالات ،2024) بأنه مجموعة الوسائل والسياسات التي تهدف إلى حماية الفضاء الرقمي وأصول المستخدمين، وتأتي هذه الدراسة منسجمة مع التطلعات الوطنية والرؤى الملكية السامية التي وجّهت نحو بناء فضاء رقمي آمن، وتأسيس المركز الوطني للأمن السيبراني، وإطلاق الجوائز الوطنية التي تهدف إلى تطوير مهارات الطلبة وبناء قدراتهم، وهي الرؤية التي أرست قواعدها الأوراق النقاشية لجلالة الملك عبدالله الثاني (عبدالله الثاني، 2017)وفي هذا السياق، برزت المنصات الرقمية التعليمية بوصفها بيئات تفاعلية متكاملة تتيح الوصول إلى المحتوى وتنمي مهارات التعلم الذاتي؛ مما يتطلب وعيا امنيا لضمان سلامة البيانات وخصوصية المستخدمين، وهو ما أكد عليه سمو ولي العهد الأمير الحسين بن عبدالله الثاني من خلال دعمه للمبادرات الرقمية التي تهدف إلى تمكين الشباب وحمايتهم في الفضاء السيبراني (وكالة بترا، 2025) وقد أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن تطوير هذه المنصات يسهم بشكل مباشر في تعزيز الكفايات التقنية لدى الطلبة (الفناطسة، 2025)، كما أن البرامج التعليمية المستندة إلى المهارات الرقمية ترفع من مستوى الوعي بالأمن السيبراني في البيئة المدرسية (العتوم، 2021)إن رفع مستوى الوعي بالأمن السيبراني في البيئة المدرسية يتطلب تبني استراتيجيات تعليمية ابتكارية وهنا تبرز المحاكاة الرقمية كخيار تعليمي متطور يمنح الطالبات فرصة التدريب العملي في بيئات افتراضية تحاكي الواقع مما يساهم في تحويل المفاهيم النظرية إلى مهارات سلوكية تطبيقية ضمن بيئة تعلم تفاعلية وآمنة (العمري، 2020) إلا أن هذا التحول الرقمي لا يخلو من تحديات تقنية معاصرة تتطلب من الطلبة مهارات خاصة لمواجهتها بمسؤولية رقمية عالية (الزهراني،2019) حيث لم تعد تطبيقات الأمن السيبراني تقتصر على الجوانب العسكرية، بل أصبحت ركيزة أساسية في الميدان التعليمي لضمان سلامة الفضاء الرقمي وحمايته من التهديدات والاختراقات التي تستغل ثغرات الأنظمة (الاستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني، 2018) ولحماية أمن الفضاء الرقمي من التهديدات . مثل :الاختراقات والتنمر الإلكتروني (اليونسكو، 2022) وبناء عليه يسعى البرنامج الحالي إلى توظيف هذه المنصات لتنمية مهارات التعامل مع المحتوى الرقمي وترسيخ دور الطالبة بصفتها قدوة في الممارسات التقنية الآمنة وصولاً إلى بناء وعي رقمي أمن

مُشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود تباين ملموس بين الواقع الرقمي المتسارع وبين مستوى المهارات التقنية والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك. حيث تظهر الحاجة الملحة لتمكينهن من التعامل مع الفضاء الرقمي بوعي يحميهن من المخاطر المتزايدة. وتبرز المشكلة في ضعف توظيف تقنيات المحاكاة الرقمية ضمن المنصات التعليمية الحالية، رغم قدرتها على توفير بيئة تفاعلية آمنة تسمح للطالبات بممارسة المهارات الشيبانية بذكاء ومسؤوليه ومن هنا. يسعى البحث الحالي إلى مُعالجة هذا القصور عبر تقديم برنامج تدريبي مقترح يستند إلى المُحاكاة الرقمية ليكون منسجماً مع التوجيهات التربوية المعاصرة والرؤى الملكية السامية الداعية إلى بناء جيل يمتلك أدوات العصر الرقمي بوعي واقتدار، مما يضمن حماية البيانات والخصوصية في ظل الانفتاح الرقمي الشامل واستناداً إلى ضرورة تحديث الممارسات المدرسية لتعزيز الوعي بالأمن السيبراني، والتوظيف الأمثل للأدوات

التكنولوجية للحماية من التهديداات وباعتبار الأمن السيبراني ركيزة أساسية يجب أن تتضمنها المناهج التعليمية بما يتوافق مع اتجاهات الطلبة نحو هذا التخصص (المومني، 2022) فقد تبلورت مشكلة الدراسة في التقصي عن أثر برنامج تدريبي قائم على **المحاكاة الرقمية في رفع مستوى الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية**

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- **ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح بالمحاكاة الرقمية في تنمية الوعي والسلوك الرقمي بالأمن السيبراني وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك؟**
- **ما دور توظيف تقنيات المحاكاة الرقمية كاستراتيجية تدريس حديثة في المناهج التعليمية في تعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك؟"**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي لدى الطالبات بين التطبيقين القبلي والبعدي ؟**

أهداف البحث

تسعى الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية :

- التعرف على واقع الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهن في بيئة المُحاكاة.
- قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح بالمحاكاة الرقمية في تنمية الوعي بالأمن السيبراني وتحسين السلوك الرقمي لدى الفئة المستهدفة
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تُعزى لتوظيف برنامج المحاكاة الرقمية

أهمية البحث

اولا: الاهمية النظرية

- المساهمة في تقديم نموذج مقترح يساعد في دمج مفاهيم الأمن السيبراني والسلوك الرقمي عن طريق المحاكاة الرقمية ضمن المقررات الدراسية مستقبلاً بمثابة دليل إرشادي يوضح الأسس العلمية اللازمة لبناء سلوك رقمي آمن لدى الطالبات، بما ينسجم مع الرؤى الوطنية لتطوير التعليم
- توظيف مهارة التعامل مع المنصات الرقمية من خلال بيئات المحاكاة مما يساعد الطالبات على فهم قواعد الحماية والوقاية من المخاطر الرقمية أثناء عملية التعلم
- يربط البحث بين التطلعات الوطنية وأهداف (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم،2024) من حيث التمكين الرقمي وبناء بيئة تعليمية آمنة تعتمد على تقنيات المُحاكاة ، بما ينسجم مع مبادرات سمو ولي العهد الأمير الحسين بن عبدالله الثاني في تمكين الشباب وتطوير مهاراتهم الرقمية

- بناء إطار نظري يجمع بين المعايير الدولية ومتطلبات (المركز الوطني للأمن السيبراني ،2023) لضمان تزويد الميدان التربوي بمفاهيم علمية ودقيقة (أكاديمية سيسكو، 2025) مما يساهم في توفير محتوى تعليمي حديث يواكب التطورات التقنية ويستجيب للاحتياجات التدريبية لعام 2026 من خلال توظيف المحاكاة الرقمية.

ثانيا : الأهمية التطبيقية

- تحويل المعرفة بالأمن السيبراني الى ممارسات تطبيقية قائمة على المحاكاة الرقمية تساهم في حماية الحسابات والبيانات التعليمية، وتضمن الاستخدام الآمن للمنصات الرقمية والفضاء التعليمي
- تزويد المدارس الحكومية بحقيبة تدريبية متكاملة تعتمد تقنيات المحاكاة تتيح مادة تعليمية إجرائية يمكن إعادة استخدامها في حصص النشاط أو الحاسب الآلي لرفع مستوى الوعي الرقمي لدى الطالبات لضمان استدامة الاثر التدريبي ونقل اثره الى مواقف حياتيه واقعية (وزارة التربية والتعليم الأردنية،2024)
- تقديم توصيات ومقترحات إجرائية لصناع القرار والميدان التربوي تستند إلى توظيف المنصات الرقمية الحديثة والأنشطة الطلابية المعززة بالمحاكاة (سراج، 2024) مما يساهم في تطوير المناهج بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين والتحول نحو التعليم الرقمي التفاعلي
- تصميم برامج ومبادرات تحفيزية للمؤسسات التربوية في محافظة الكرك بناءً على النماذج الناجحة مثل (مبادرة العطاء الرقمي، 2024) لتعزيز دافعية الطالبات نحو الإلتزام بالسلوك الرقمي الآمن من خلال تجارب المحاكاة التفاعلية وتحويل المدارس إلى بيئات حاضنه للتميز السيبراني
- تحليل جوانب القوة والضعف في مستوى الوعي الرقمي لدى الطالبات,من خلال قياس فاعلية البرامج المطبقة ميدانياً بادوات المحاكاة ، مما يساهم في تحديد الأولويات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة الأداء الرقمي الآمن

حدود البحث ومحدداته

- **الحدود الزمانية** والمكانية : اقتصر تطبيق البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2026 – 2025م) المدارس الحكومية في محافظة الكرك.
- **الحدود البشرية**: طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك.
- **محددات الدراسة**: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدواتها (الصدق والثبات) وبمدى جدية واستجابة الطالبات في التفاعل مع هذه الأدوات والبرنامج التدريبي

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **البرنامج التدريبي**: منظومة متكاملة من الأنشطة والخبرات التعليمية المخططة والمنظمة، تهدف إلى تمكين طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك من مفاهيم الأمن السيبراني ومهارات السلوك الرقمي، وذلك من خلال دمج تقنيات المحاكاة الرقمية والوسائط التقنية المتاحة لتحقيق أهداف الدراسة

- **المُحاكاة الرقمية :هي** اسلوب تدريبي يعتمد على بيئة افتراضية تفاعلية تحاكي الواقع تهدف إلى رصد استجابات الطالبات وتنمية السلوك الرقمي الآمن ضمن مواقف تقنية يوفرها البرنامج التدريبي المقترح
- **الأمن السيبراني** : هو مجموعة الإجراءات الوقائية والتدابير التقنية التي تتبعها الطالبة لحماية حساباتها وبياناتها الشخصية من مخاطر الاختراق ويتمثل في الممارسات العملية التي يوظفها البرنامج التدريبي المستند إلى معايير (أكاديمية سيسكو،2025)
- **السلوك الرقمي الآمن** : هو مجموعة الممارسات الأخلاقية والمسؤولة التي تلتزم بها الطالبة فعليا عند التعامل مع المنصات التعليمية الرقمية، منسجما مع التوجهات التوعوية لمبادرة (مبادرة مليون مبرمج اردني، 2019) في تعزيز ثقافة المواطنة الرقمية
- **المواطنة الرقمية**: منظومة من القواعد والمعايير السلوكية التي تلتزم بها الطالبات أثناء التعامل مع المنصات الرقمية التعليمية، بهدف الاستخدام الآمن المسؤول للتقنية و حماية الخصوصية الرقمية والتصدي للتهديدات السيبرانية وفق الضوابط الأخلاقية والقانونية المعتمدة
- **الخصوصية الرقمية**: هو قدرة الطالبة على التحكم في بياناتها الشخصية وحمايتها من الوصول غير المصرح به أثناء استخدام المنصات التعليمية الرقمية
- **التهديدات السيبرانية** :هي كافة المخاطر الرقمية التي قد تواجهها طالبات عينة الدراسة مثل: التنمر الإلكتروني، الروابط الوهمية ، أو سرقة الحسابات والتي يهدف البرنامج التدريبي إلى تمكين الطالبات من كشفها وتجنبها بوعي ومسؤولية
- **المنصات الرقمية التعليمية**: هي البيئات التعليمية الافتراضية المعتمدة في النظام التربوي الأردني مثل: منصات (درسك,2024) ،(سراج ، 2024) ، (ادراك ، 2024)التي تُستخدم لتقديم المحتوى الدراسي والأنشطة التفاعلية للطالبات، وتُمثل الميدان التقني الذي تُمارس فيه الطالبات مهارات الأمن السيبراني والسلوك الرقمي الآمن لضمان حماية بياناتهن وخصوصيتها

الإطار النظري والدراسات السابقة

وبناءً على ما تقدّم، وللوقوف على الجانب التطبيقي للدراسة، يتم توظيف البرنامج التدريبي في ترسيخ المفاهيم الأساسية للأمن السيبراني ومنظومة الوعي الأمني، وذلك وفق المحاور الآتية:

المحور الأول : المحاكاة الرقمية وتعزيز السلوك السيبراني الآمن وقيم الهوية الوطنية

تُعد المُحاكاة الرقمية من أبرز الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تمثيل الأنظمة الواقعية في بيئات افتراضية تفاعلية، مما يتيح للطالبات استكشاف السيناريوهات التقنية وتطوير مهاراتهن في بيئة تعليمية آمنة وفي سياق تعزيز الأمن السيبراني، تبرز أهمية المحاكاة كأداة حيوية لتوفير مواقف تعليمية نشطة تحاكي التهديدات الرقمية الواقعية، وهو ما يدعم توعية الطلبة بالأساليب التقنية المتقدمة وكيفية التعامل معها بذكاء (بدوي، 2022) مما يساهم بفاعلية في تعديل السلوك وتنمية المهارات الأدائية من خلال الممارسة المباشرة في مواجهة المخاطر الافتراضية، وفي هذا السياق، تبرز الأهمية المحورية للمناهج التعليمية كركيزة استراتيجية لتعزيز الأمن السيبراني، حيث لا يقتصر دورها على تقديم المعرفة التقنية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تحقيق تكامل وظيفي يدمج مفاهيم الحماية الرقمية لبناء وعي وقائي شامل (الكركي، 2018) ويهدف هذا التوجه إلى تمكين المتعلمين من بناء استجابات

آمنة وصياغة مفهوم المواطنة الرقمية لديهم (الزبن والحراحشة، 2021) مما يساهم في تعزيز أمن المنظومات التعليمية والاجتماعية ضد الهجمات الرقمية، وهو ما ينسجم تماماً مع متطلبات التحول الرقمي المنشود في المؤسسات التربوية بالمملكة، حيث تتضافر القوة التكنولوجية مع الوعي البشري لضمان استقرار البيئة التعليمية

المحور الثاني: المفاهيم الاساسية للأمن السيبراني والوعي الأمني في ضوء التوجهات الوطنية والاستراتيجية

شكّل الأمن السيبراني المحور الاستراتيجي لاستقرار المنظومات التعليمية والاجتماعية المعاصرة ،إذ لم يعد يصنف كمجرد مسار تقني بحت، بل هو منظومة عمل متكاملة تتضافر فيها القوة التكنولوجية مع الوعي البشري وتجسيدا لهذا المفهوم يقود جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين جهودا حثيثة لتعزيز الأمن السيبراني في الأردن كضرورة استراتيجية لحماية البنية التحتية الرقمية والوطنية وقد تمثلت هذه الجهود الملكية في توفير الغطاء التشريعي والتنظيمي المتطور عبر المصادقة على قانون الأمن السيبراني لعام 2019 (الجريدة الرسمية، 2019) وبالتوازي مع هذا المسار، أمر جلالة الملك بتأسيس المركز الوطني للأمن السيبراني ليكون المرجعية السيادية والمسؤولة عن بناء منظومة وطنية تضمن استدامة العمل وحماية الممتلكات والمعلومات، حيث تؤكد الأدبيات التربوية أن هذا الأمن لا يكتمل إلا ببروتوكولات تضمن حماية الأنظمة والشبكات والبرامج (الحباشنة ،2023) وقد أثمرت الرؤية الملكية في تحقيق قفزات نوعية، حيث تقدمت المملكة 44 مركزا في المؤشر العالمي للأمن السيبراني (وكالة بترا، 2024) وفي جانب بناء القدرات البشرية، وجّه جلالته الاهتمام بتدريس مساقات الأمن السيبراني، حيث برزت كلية الملك عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الأردنية كرافد أساسي للمواهب والابتكار وتوجت هذه الرؤية الشاملة بإطلاق "جائزة التميز في الأمن السيبراني" في 27 أغسطس 2024 بالشراكة بين المركز الوطني للأمن السيبراني ومركز الملك عبدالله الثاني للتميز، كأول جائزة من نوعها في المنطقة لتحفيز المؤسسات الوطنية على حماية أصولها الرقمية وتعزيز مكانة الأردن الرائدة إقليميا وعالميا، وتأهيل المواهب الوطنية لمواجهة التحديات المستقبلية (المركز الوطني للأمن السيبراني، 2024) تُمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي القوة المحركة لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين وتوظيفها استراتيجيا لتعزيز منظومة الأمن السيبراني، إذ تعمل كبيئات تعلم ذكية تُنمي ملكات التفكير النقدي عبر محاكاة سيناريوهات اختراق معقدة، تفرض على المستخدم تحليل البيانات واستكشاف الأنماط الاحتيالية بأسلوب استباقي كما تُسهم في صقل مهارات حل المشكلات من خلال اتخاذ استجابات آنية وتبني حلول نوعية لصد الهجمات السيبرانية فضلا عن دورها في ترسيخ الثقافة الرقمية عبر منصات التعلم التكيفي وبذلك، يبرز الذكاء الاصطناعي كأداة لدمج المهارات البشرية بالقدرات التقنية، محولا الوعي الرقمي من مجرد معرفة نظرية إلى حصانة سيبرانية إجرائية مستدامة

المحور الثالث: التداخل بين التهديدات التقنية والمنظومة التشريعية في الفضاء السيبراني

يُشكل الفضاء السيبراني في العصر الراهن بيئة رقمية عالمية تتداخل فيها الأنظمة والشبكات والبيانات لتشكل بيئة تقنية متكاملة لا تنفصل عن حياة الأفراد والمجتمعات، إلا أن هذا الفضاء اصبح مسرحاً لتهديدات تقنية وسلوكية تتطلب إطاراً منظما يوازن بين الحرية الرقمية والأمن المعلوماتي وينسجم هذا التوجه العالمي مع ما جاء في الدولة الأردنية من توجهات استراتيجية لضبط النشاط الرقمي، وهو ما جسدته الورقة النقاشية السادسة لجلالة الملك عبد الله الثاني حول سيادة القانون ، حيث حددت المبادئ العامة لخضوع الممارسات الرقمية للمساءلة القانونية، وجعلت من تطبيق العدالة المنطلق الرئيسي لحماية الحقوق والحريات في الفضاء الافتراضي. (عبد الله الثاني، 2016)

وتنعكس هذه الرؤية في مواجهة التهديدات السيبرانية التي تفرض نفسها كواقع عالمي ووطني، والتي تتجاوز في أبعادها مجرد الهندسة الاجتماعية القائمة على منهجية تضليل المستخدمين، والتنمر الإلكتروني، وسوء التعامل مع المنصات الرقمية؛ لتمتد

https://doi.org/10.68792/007.01.2026

وتشمل مخاطر البرمجيات الخبيثة وانتحال الشخصية الرقمية وما يرافقها من اختراقات وابتزاز وتهديد لخصوصية المعلومات(المركز الوطني للأمن السيبراني ، 2023) إن هذه التهديدات لم تعد مجرد تحديات فنية، بل هي أفعال يجرمها القانون ويُحاسب عليها وفق مقتضيات السلم المجتمعي ، كأداة إجرائية لترسيخ سيادة القانون عبر تجريم هذه الأنماط المستحدثة من الجرائم، مانحاً الجهات المختصة الصلاحيات اللازمة لتتبع الأثر الرقمي للمعتدين ومحاسبتهم انسجاماً مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية (قانون الجرائم الإلكترونية، 2023)

واستكمالا لتوجهات الدولة الأردنية في تعزيز أمن الفضاء الرقمي، يؤكد سمو ولي العهد الأمير الحسين بن عبدالله الثاني على حتمية تطوير منظومة الأمن السيبراني كخط دفاع أول لمواجهة التهديدات المتزايدة وضمان حماية البيانات الوطنية، وقد تجسد هذا الدعم الاستشرافي في رعاية سموه لمؤتمر ومعرض (C8,2025) للابتكار في الأمن السيبراني، والذي يهدف إلى ترسيخ مكانة الأردن كمركز إقليمي متطور في مواجهة القرصنة والتهديدات التقنية العابرة للحدود. ولا يقتصر هذا التوجه على الجانب التقني فحسب، بل يمتد لبناء قدرات الكفاءات الشابة عبر مسابقات الابتكار في جامعة الحسين التقنية، لضمان مواءمة المنظومة التشريعية مع المهارات البشرية القادرة على التنفيذ، مما يعزز من مرونة الدولة في حماية أصولها الرقمية (وكالة الأنباء الأردنية بترا، 2024)

ويأتي هذا الاهتمام في ظل التحولات العالمية التي جعلت التهديدات السيبرانية من أكثر الجرائم انتشارا وتوسعا حول العالم، مما يفرض تحديات أمنية وتقنية تستوجب المتابعة المستمرة (المبيضين، 2022) وتجسيدا لهذا الدور تضع المحاكاه الرقميه الطالب أمام سيناريوهات واقعية حيث يواجة رسالة من مجهول تدعوه للمشاركة في اختراق حساب زميل له أو يواجه موقفا يتضمن تنمرا إلكترونيا يتطلب منه ردا فوريا في هذه اللحظة لا يقرأ الطالب عن القانون بل يمارس سيادة القانون فهو يحلل الموقف ويقيم التبعات القانونية والشرعية ثم يختار السلوك الوقائي الصحيح هذا الانتقال من دور المتلقي إلى دور صانع القرار في مواجهة تهديد حقيقي هو ما يحول التشريعات إلى ممارسات ملموسة محققة على أرض الواقع

المحور الرابع: المرتكزات التربوية والنفسية لبناء البرامج التدريبية وتعديل السلوك

تفرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية واقعاً محفوفاً بالتحديات السيبرانية التي تتجاوز الثغرات التقنية لتطال جوهر العملية التربوية وأمن بياناتها، فبينما تعتمد هذه التقنيات على تدفقات هائلة من البيانات لتحسين نواتج التعلم، فإنها تزيد من مخاطر انتهاك الخصوصية وتجعل المؤسسات التعليمية هدفاً استراتيجياً لهجمات تسريب البيانات وسرقة الهوية الرقمية كما تبرز تقنيات التزييف العميق وتوليد المحتوى المضلل كتحد أمني يعيد صياغة أساليب الهندسة الاجتماعية داخل البيئات التعليمية، مما يهدد موثوقية التفاعل الرقمي (احمد وآخرون ،2020)علاوة على ذلك، يظهر تحدي تسميم البيانات واختراق سلامة الخوارزميات، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على عدالة التقييم واتخاذ القرار التعليمي ، مما يجعل من إرساء دعائم أمن سيبراني تربوي ضرورة حتمية لضمان تحول رقمي تعليمي آمن، يحمي البنية التحتية المعلوماتية ويصون المكتسبات الرقمية للطالبات والمعلمين على حد سواء(مختار ،2022) تستند فلسفة بناء البرامج التدريبية في الأمن السيبراني لمرتكزات تربوية ونفسية تهدف الى تعزيز الدور التفاعلي النشط للطالبة، وهو ما ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (Vygotsky 1978) حيث يُصمم البرنامج برؤية تربوية تدمج بين المحتوى الرقمي واستراتيجيات التعلم باللعب، ومن خلال مواقف تعليمية تطبيقية تكتسب الطالبة مهارات سيبرانية تسهم في بناء كفايات تحليلية للمتغيرات التقنية، وإنتاج ممارسات مسؤولة تجاه المستجدات في الفضاء المعلوماتي (Driscoll, 2005)

ويعتمد بناء البرنامج على نموذج ADDIE بمراحله المتكاملة لجودة التصميم التعليمي (Branch, 2009) مما يتيح ربطا دقيقابين احتياجات الطالبات واستدامة أثر التعلم في ممارساتهن اليومية (البياتي، 2006) وبذلك يشكل البرنامج بيئة تعليمية منظمة تحول المفاهيم النظرية للأمن السيبرانيا الى كفايات سلوكية وممارسات واعية

المحور الخامس: المحاكاة و المواطنة الرقمية والمسؤولية الأخلاقية في الفضاء السيبراني

تُعد إستراتيجية المحاكاة من أكثر الأساليب التدريسية فاعلية في مواجهة تحديات الفضاء الرقمي، حيث تتيح للطالبات فرصة التدريب في بيئات افتراضية تشبه الواقع التعليمي والتقني دون التعرض للمخاطر الفعلية. ومن خلال دمج المحاكاة في محاور المواطنة الرقمية، يتم تمكين الطالبة من ممارسة السلوك الرقمي المسؤول عبر مواقف افتراضية تتطلب منها اتخاذ قرارات أخلاقية وقانونية سليمة، مما يعزز لديها مفهوم المسؤولية الكاملة عن الأفعال الرقمية مع الحفاظ على الهوية الوطنية (الكركي،2018) وفي سياق الأمن الشيباني، تبرز أهمية المحاكاة في تدريب الطالبات على كيفية التعامل مع التهديدات الرقمية والجرائم الإلكترونية؛ حيث يتم وضع الطالبة في سيناريوهات تحاكي محاولات الاختراق، أو التنمر السيبراني، أو انتحال الشخصية هذا النوع من التعلم القائم على التجربة يساعد في رفع درجة الوعي بمحاور المواطنة الرقمية التسعة (العمري، 2020)، ويساهم في بناء مهارات وقائية تمنع وقوع الطالبة ضحية للجرائم الإلكترونية (الزبن والخرابشة ،2021)

وتنبثق المواطنة الرقمية من منظومة المسؤولية الأخلاقية التي تفرض على الطالبات التزاما ذاتيا بضوابط السلوك الآمن في الفضاء الشيباني، ومن هنا تبرز أهمية المحاكاة كبيئة تعليمية افتراضية تفاعلية تتيح ممارسة السلوك بوعي وأمان وتضع الطالبة في مواجهة مواقف تتطلب اتخاذ قرارات تقنية ذكية تعزز من كفاياتها الرقمية (Russell & Norvig, 2016)

تلعب المحاكاة دوراً جوهرياً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات للتمييز بين المصادر الموثوقة والوهمية وفقاً لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE,2023) بما يكفل الحد من مخاطر المحتوى المضلل. وتعمل هذه المهارات المكتسبة عبر المنصات التعليمية على ربط المواقف التدريبية بسياقات الحياة الرقمية، مما يعزز قدرة الطالبة على إدارة محتواها بمسؤولية وبما ينسجم مع بناء مواطنة رقمية فاعلة وآمنة (سراج، 2024) وتبرز أهمية هذه التطبيقات في كونها الركيزة لبناء الكفاءة الرقمية (القحطاني، 2023) لتوظيف التقنيات الذكية بفاعلية واتخاذ قرارات تقنية واعية

المحور السادس: منظومة التكامل الأدائي في تعزيز الأمن الرقمي (رؤية استشرافية)

تتمثل مفاهيم الأمن الرقمي لدى الطالبة في منظومه تشاركية تجمعُ اركانا اساسية تشكل ركائز الدعم والتمكين، حيث يعد هذا التكامل المؤسسي والمجتمعي المرتكز الاساسيَ لترجمة الوعي المعرفي إلى ممارسات سلوكية مستدامة ،(Ribble, 2017) و يستند هذا التكامل في الأداء الى فاعلية منصات الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل البناء المعرفي والسلوكي للمتعلم عبر عادات العقل حيث يمتد هذا الأثر في الرؤية الحالية ليشمل المدرسة في تقديم الدعم اللوجستي لتهيئة البنية التقنية، والمعلم في تنمية هذه العادات وتوجيه الممارسة السلوكية الواعية، وصولاً إلى المجتمع والبيئات الافتراضية كحاضنة لترسيخ السلوك الرقمي الآمن؛ مما يحقق شمولية التأثير في بناء شخصية الطالبة المتمكنة رقميا. (الدرويش والليثي ،2020)

الدراسات السابقة العربية والاجنبية

ركزت الدراسات التربوية على تنمية الأمن السيبراني في البيئة التعليمية.

حيث أكدت دراسة السليحات وآخرون (2018) على أن تعزيز مهارات الحماية الذاتية وتأمين البيانات من التهديدات الافتراضية يُعد الركيزة الأساسية لإعداد الطلبة للتعامل مع معطيات العصر الرقمي ومن جانبها، دعت دراسة العمري (2020) إلى حتمية دمج مفاهيم الأمن الرقمي ضمن المناهج الدراسية، بهدف تعزيز الوعي الاستباقي لدى الطالبات وتمكينهمن من التعامل مع مخاطر الشبكة بمسؤولية وحذر وفي إطار توظيف التقنيات الحديثة ، أثبتت دراسة الدرويش والليثي (2020) أن استخدام المنصات التعليمية القائمة على المحاكاة والذكاء الاصطناعي يسهم بفاعلية في تنمية مهارات الأمن السيبراني وإكساب المتعلم قدرات التنبؤ بالمخاطر . وركزت دراسة الزبن والخرابشة (2021) على المتطلبات الأمنية لمواجهة الجرائم الإلكترونية، وبينت أن معالجة تحديات والاختراق تستوجب بناء منظومة وعي سيبراني متكاملة، وأوصت بضرورة استخدام النماذج التعليمية التفاعلية التي تضع الطالب في مواقف تحاكي الواقع التقني لتمكينه من آليات الدفاع الرقمي وبما يتوافق مع التوجهات الحديثة ،واستعرضت دراسة المومني (2022) الجوانب الاستراتيجية للأمن الشيباني في التعليم، وأوضحت أن توجهات الطلبة نحو هذا التخصص تفرض ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية قائمة على المحاكاة والتطبيق العملي لمواجهة التحديات الرقمية المتزايدة، وتكاملاً مع هذه الرؤى.

وجاءت دراسة المركز الوطني للأمن السيبراني (2023) لتؤكد على الدور الجوهري للمؤسسات التعليمية في بناء ثقافة سيبرانية متينة تتماشى مع خطط وزارة التربية والتعليم، وفي السياق العالمي، واكدت دراسة ريبل (Rebel, 2021) لتؤكد على فاعلية استخدام برامج المحاكاة في تنمية مهارات الأمن الشيباني، حيث أوضحت أن وضع المتعلمين في مواقف تقنية تحاكي الواقع الافتراضي يسهم في رفع قدراتهم على كشف التهديدات والتعامل معها بمسؤولية. وهو ما عززته تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020) التي شددت على أن تنمية مهارات الأمن السيبراني ضرورة تربوية ملحة لتمكين المتعلمين من التنقل الآمن في الفضاء السيبراني ومواجهة المخاطر بوعي وكفاء.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية قد اتفقت في اختيار عينة البحث مع دراسة كل من (السليحات وآخرون، 2018) ودراسة (العمري، 2020) من حيث التركيز على طلبة المدارس، نظرا لما تمثله هذه الفئة من ركيزة أساسية في بناء الوعي الرقمي المستقبلي، وفيما يتعلق بالمنهج المستخدم، فقد تميزت الدراسة الحالية بتطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المحاكاة والتطبيق العملي على طلبة المدارس، وهو ما يخرج بها عن إطار الدراسات الوصفية التقليدية نحو المنهج التجريبي الذي يقيس الأثر الفعلي للسلوك كما تُعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي واكبت التسارع التقني من خلال تناول مستوى الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته باستراتيجيات التنفيذ الميدانية، حيث لم تكتفِ بالجانب المفاهيمي، بل قدمت رؤية إجرائية تهدف إلى تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات دفاعية رقمية ممارسة ، و تكمن القيمة المضافة لهذا البحث في تقديم إطار استشرافي لمواجهة التهديدات السيبرانية المتجددة، إذ لا يقتصر الأثر على قياس الوعي الحالي، بل يمتد لبناء نموذج تدريبي مرن يمكن تطويره وتعميمه لمواكبة التحولات الرقمية المتسارعة، مما يضمن تمكين الطالبات من مهارات استباقية تجعل منهن شريكاً فاعلاً في حماية البيئة التعليمية الرقمية

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على التكامل بين المنهج الوصفي التحليلي، الذي استُخدم في رصد الأدبيات وبناء سيناريوهات المحاكاة وتحديد الاحتياجات، وبين المنهج شبه التجريبي كمنهج رئيسي لقياس فاعلية المتغير المستقل المتمثل في البرنامج "التدريبي القائم على أنماط المحاكاة الرقمية والسيناريوهات التفاعلية" في التأثير على المتغير التابع المتمثل في (الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي وتعزيز قيم الهوية الوطنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك، حيث تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في (الاختبار التحصيلي) قبليا وبعديا لرصد الفروق الناتجة عن أثر البرنامج، والتحقق من مدى إسهام هذه الاستراتيجيات الرقمية في تطوير المخرجات التعليمية وتعزيز السلوك التقني لدى الطالبات وفقاً للأهداف البحثية المقررة.

تم استخدم التصميم التجريبي على المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيقه بشكل قبلي وبعدي، كما يبين الجدول رقم (1)

يشتمل التصميم التجريبي للدراسة على مجموعة من الإجراءات المتسلسلة التي تضم التطبيقات القبلية، والمعالجة التجريبية، والتطبيقات البعدية، وذلك لرصد التطور في مستوى الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز السلوك الرقمي لدى أفراد العينة

تطبيق قبلي	معالجة تجريبية	تطبيق بعدي
تطبيق اختبار الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي وقيم الهوية الوطنية	**البرنامج التدريبي القائم على انماط المحاكاه الرقمية**	**إعادة تطبيق الاختبار الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي وقيم الهوية الوطنية**

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك، واللواتي يدرسن خلال العام الدراسي 2026/2025م.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (26 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة "ذات رأس الثانوية للبنات ،تم اختيارهن بالطريقة القصدية، نظراً لتوفر التجهيزات التقنية اللازمة لتطبيق برنامج المحاكاة الرقمية في المدرسة، وتعاون إدارتها في تسهيل إجراءات التطبيق.

إعداد البرنامج التدريبي المقترح

هدفت الدراسة إلى إعداد البرنامج التدريبي القائم على أنماط المحاكاة الرقمية وقياس فاعليته في تعزيز الوعي بالأمن السيبراني والسلوك الرقمي الآمن لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك ، وقد اعتمدت الدراسة نموذج ADDIE لما يحمله من اهتمام بالجوانب الكلية لبناء البرنامج التدريبي المقترح ومرونته وأثره المتبادل بين عناصره.

المبررات المقترحة لبناء البرنامج التدريبي

تنبثق مبررات بناء البرنامج التدريبي القائم على انماط المحاكاة الرقمية من التوجهات الاستراتيجية للمملكة الأردنية الهاشمية نحو التطوير الشامل، ومواكبة التقدم المتسارع في الخدمات الرقمية والشبكات العالمية المتجددة. وحيث أن الدولة تسعى لتطوير أنظمة تقنية

المعلومات والتقنيات التشغيلية، فقد أصبح من الضروري إعداد الكوادر البشرية، ولا سيما فئة الطالبات، وتزويدهم بمهارات التعامل الآمن مع هذه التقنيات لضمان حماية الخصوصية الرقمية وتعزيز الوعي بالأمن السيبراني.

وفيما يلي عرض مفصل لمراحل وخطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح والمبررات المقترحة لبناء البرنامج التدريبي المقترح:

اولا : مرحلة التحليل

تعتبر الأساس لباقي المراحل في تصميم التعليم، حيث يتم فيها تحديد مجموعة مدخلات البرنامج التدريبي المقترح من خلال تحليل الخصائص العامة للطالبات، وتحليل محتوى البرنامج التدريبي وصياغته بما يتناسب مع استراتيجية المحاكاة الرقمية، وتحليل بيئة التعلم.

ثانيا : مرحلة التصميم

في هذه المرحلة تم تحديد الأهداف الإجرائية، وبناء هيكلية البرنامج، واختيار الاستراتيجيات والأنشطة والبيئة التعليمية المناسبة، و جرى تقسيم محتوى البرنامج إلى خمسة محاور أساسية تم تصميم انشطتها وفق سيناريوهات المحاكاة الرقمية

- **اولا: المحاكاة الرقمية وتعزيز السلوك السيبراني الآمن.**
- **ثانيا: المفاهيم الأساسية للأمن السيبراني ومنظومة الوعي الأمني.**
- **ثالثا: التداخل بين التهديدات التقنية والمنظومة التشريعية في الفضاء السيبراني.**
- **رابعا: المرتكزات التربوية والنفسية لبناء البرامج التدريبية وتعديل السلوك.**
- **خامسا: المحاكاة والمواطنة الرقمية والمسؤولية الأخلاقية في الفضاء السيبراني.**

وقد راعى فريق الدراسة التسلسل المنطقي في تنظيم محتوى هذه المحاور الخمسة لضمان تحقيق الأهداف المنشودة، حيث جرى تصميم الأنشطة والسيناريوهات بما يتوافق مع استراتيجية المحاكاة الرقمية، وبناءً على هذا المخطط ،اختار فريق الدراسة منصة (Wix) وهي منصة عالمية رائدة تعتمد تقنية الحوسبة السحابية لتطوير المواقع التفاعلية، حيث تم توظيفها لتوفير بيئة تعليمية رقمية متكاملة تتيح للطالبات الوصول السهل للمحتوى التدريبي عبر مختلف الأجهزة، وتدعم دمج أدوات الوسائط المتعددة وأنماط المحاكاة اللازمة لتعزيز مهارات الأمن السيبراني.

ثالثا: مرحلة التطوير

وتشمل المرحلة جمع الوسائط المتاحة وإنتاج الوسائط المتعددة للبرنامج التدريبي من نصوص وصور ورسومات ثابتة ومتحركة، أو لقطات فيديو وفلاشات توضيحية.

رابعا : مرحلة التطبيق (التنفيذ)

نقل أثر التعلم من خلال وضع الطالبات في بيئات افتراضية تحاكي الواقع السيبراني، حيث لم تكن الطالبة متلقية ، بل كانت صانعة قرار، تواجه الموقف، تختار التصرف، وتلمس النتيجة فوراً داخل المحاكاة، مما يعزز تعديل السلوك لديهن

خامسا: مرحلة التقويم والمراجعة

تم التأكد من فاعلية المحاكاة من خلال رصد استجابات الطالبات داخل بيئة التعلم الافتراضية حيث وفرت المحاكاة تغذية راجعة في التعامل مع أي تهديد سيبراني و توجهها نحو السلوك الآمن الصحيح.

أدوات قياس الدراسة: (إعدادها، وضبطها، وتطبيقها)

اولا : تحديد الهدف

تمثّل الهدف من الاختبار في قياس أثر البرنامج التدريبي القائم على المحاكاة الرقمية في تنمية الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز السلوك الرقمي الآمن لدى طالبات المرحلة الثانوية وذلك من خلال رصد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي

ثانيا: إعداد الصيغة الأولية للاختبار

استنادا الى الأدبيات والدراسات السابقة، تم بناء اختبار مكون من (20) فقرة اختبارية، صيغت كمواقف سلوكية تفاعلية تعكس المهارات التي تدربت عليها الطالبات في البرنامج التدريبي القائم على المحاكاة الرقمية وقد وُزعت الفقرات لتشمل خمسة محاور رئيسية بواقع (4) فقرات لكل محور، لضمان قياس قدرة الطالبات على اتخاذ القرار السليم تجاه التهديدات السيبرانية المختلفة

ثالثا: ضبط الاختبار (صدق الاختبار)

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، قام فريق الدراسة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمات المختصات ذوات الخبرة والكفاءة من الميدان التربوي، بلغ عددهن (7) محكمات، وتوزعت تخصصاتهن على النحو الآتي:

معلمتان من تخصص الحاسوب وقيمة مختبر الحاسوب: للحكم على مدى دقة المحتوى العلمي للأمن السيبراني، ومدى مناسبة السيناريوهات الرقمية المطروحة.

ثلاثة معلمات من تخصص اللغة العربية: لضبط السلامة اللغوية، ووضوح صياغة المواقف، ومناسبتها للمرحلة العمرية

أمينة المكتبة: للحكم على مصادر المعلومات وتوثيق المحتوى وتناسبه مع مهارات البحث الرقمي وقد أُجريت التعديلات اللازمة بناءً على مقترحاتهنّ حتى استقر الاختبار في صورته النهائية على (20) فقرة، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة

والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه؛ حيث تراوحت قيم الارتباط **بين (0.80) الى(0.98)**، وهي قيم دالة إحصائيا مما يؤكد جودة الأداة وصلاحيتها التامة للتطبيق الميداني

رابعا: تعليمات الاختبار تم وضع تعليمات واضحة ومحددة للاختبار تشمل هدفه وطريقة الإجابة بنظام الاختيار من متعدد، مما يضمن للطالبات سهولة الفهم والدقة في اتخاذ القرار السليم تجاه المواقف الرقمية المختلفة

خامسا: التجربة الاستطلاعية

جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من **(26)** طالبة من الصف الأول ثانوي بمدرسة ذات راس الثانوية بهدف

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة** : وجدت أن القيم تراوحت بين **0.38** الى **0.74**، ما يدل على توازن الأسئلة بعيدًا عن كونها سهلة جدًا أو صعبة جدًا
- **معامل التمييز**: بلغت معاملات التمييز بين **0.35 و0.82** وهي ضمن المعايير المقبولة مما يثبت ملاءمة الأسئلة للتطبيق

- **الثبات** : باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج أن معامل ثبات الاختبار وصل الى **0.89**، وهو دليل على درجة عالية من الثبات والموثوقية
- **زمن الاختبار**: بلغ متوسط الزمن المطلوب للإجابة عن الاختبار حوالي (**40**) دقيقة وفق العينة الاستطلاعية.

اهداف البرنامج

سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيق أهداف استراتيجية تمثلت في استيعاب الأسس التي يقوم عليها التعامل المسؤول والآمن مع التكنولوجيا، وتعزيز الوعي بالمخاطر الرقمية والتهديدات السيبرانية المختلفة التي قد تواجه الطالبات، كما ركز البرنامج على تنمية قدرة الطالبة على اتخاذ القرار السليم والتصرف بحكمة وسرعة بديهة في المواقف الرقمية الحرجة، مع الالتزام التام بالمعايير الأخلاقية والقانونية عند التواصل والنشر عبر الإنترنت، وصولا إلى معرفة المكونات الأساسية التي تشكل المواطنة الرقمية الصالحة، وبناء على هذه الأهداف، تم إعداد قائمة بموضوعات البرنامج الرئيسية التي شملت مفاهيم وضوابط الأمن السيبراني والمواطنة الرقمية، مع تهيئة مختبر الحاسوب المدرسي وتجهيزه بأجهزة متصلة بالإنترنت ليكون بيئة تعليمية تفاعلية

إجراءات الدراسة

1- البدء بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالأمن السيبراني والمحاكاة الرقمية، ومن ثم التخطيط لبناء البرنامج التدريبي من خلال إعداد الرؤية ، والرسالة ، والاهداف الخاصة به وفق نموذج (**ADDIE**) لضمان شمولية المحتوى.

2- بناء وإعداد أداة الدراسة (الاختبار) وعرضها مع البرنامج التدريبي في صورته الأولية على لجنة التحكيم للتأكد من صدق المحتوى، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

3- اختيار عينة الدراسة المكونة من (**26**) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ومن ثم تطبيق الاختبار القبلي ، يليه تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، ثم الاختبار البعدي ، وذلك لرصد مستويات التطور في الأداء وجمع البيانات اللازمة

4- تمت المعالجة الإحصائية بعد جمع البيانات الميدانية وتفريغها في جداول منظمة، حيث خضعت هذه البيانات للتحليل عبر برنامج (**SPSS**) لاستخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام معادلات إحصائية مخصصة لحساب الفروق، ولضمان دقة المخرجات، تم التحقق من صدق الأدوات بمعامل ارتباط (**بيرسون**) وثباتها بمعامل (**ألفا كرونباخ**) وقد كشفت هذه المعالجات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي طُبّق عليها البرنامج، مما أثبت فاعلية المحاكاة الرقمية في إثارة دافعية الطالبات وتعزيز السلوك الرقمي، وبناءً على هذه النتائج، خَلُصت الدراسة إلى وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات للنهوض بالعملية التعليمية التربويه

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح بالمحاكاة الرقمية لتنمية الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز السلوك الرقمي الآمن لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك؟

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرضية وهناك فرق مهم إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي بالأمن السيبراني لصالح التطبيق البعدي الناتج عن البرنامج التدريبي المقترح وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبارWilcoxon Test للمقارنة بين اداء طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتعرف على الفروق المهمة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة، ويوضح الجدول أهمية الفروق بين متوسط درجات الطالبات البالغ عددهن (ن = 50) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي المعرفي بالأمن السيبراني وتعزيز السلوك الامن لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك.

جدول (2) دلالة فروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

م	الوحدات	المتوسط الحسابي		درجة الاختبار العظمى	قيمـــة Z	قيمة الدللة	الدللة
		قبلي	بعدي				
1	مفاهيم الأمن السيبراني	7.27	12.50	13	-4.328	.000	دالة
2	التداخل بين التهديدات التقنية والمنظومة	3.50	7.77	8	-4.483	.000	دالة
3	المرتكزات التربوية	6.19	10.69	11	-4.471	.000	دالة
4	المواطنة الرقمية	5.15	8.73	9	-4.303	.000	دالة
5	ادارة حماية تقنيات الأمن السيبراني	13.00	19.77	20	-4.462	.000	دالة
	الكلية	35.12	59.46	61	-4.460	.000	دالة

دالة عند مستوى (05.0)

يتبين من الجدول (2) أن متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية في التطبيق البعدي الكلي لاختبار الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز السلوك الآمن أعلى من متوسط درجات التطبيق القبلي للاختبار، إذ وصل متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية في التطبيق البعدي الكلي لاختبار الوعي بالأمن *السيبراني* ***(59. 46)***، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي الكلي لاختبار الوعي بالأمن السيبراني (35. 12)، وأن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة بلغت Sig(Z)=(0. 000)وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المفروضة

(50. α0 ≥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي الكلي لاختبار الوعي المعرفي بالأمن السيبراني، وبهذا تم التأكد من صحة الفرض بشكل كامل وقبوله

وشكل (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات البالغ عددهن (ن = 26) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الكرك لجميع وحدات البرنامج التدريبي المقترح

جدول(3) قيمة الكسب المعدل لبلاك Black للوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية لكل وحدة من الوحدات وبشكل كلي.

م	الوحدات	المتوسط الحسابي		درجة الاختبار العظمى	قيمة الكسب	الدلالة
		قبلي	بعدي			
1	مفاهيم الأمن السيبراني	7.27	12.50	13	1.32	عالي
2	ضوابط الأمن السيبراني	3.50	7.77	8	1.48	عالي
3	الجرائم والتهديدات السيبرانية	6.19	10.69	11	1.34	عالي
4	الإجراءات المستخدمة لحماية الأمن السيبراني	5.15	8.73	9	1.33	عالي
5	ادارة حماية تقنيات الأمن السيبراني	13.00	19.77	20	1.31	عالي
	الكلية	35.12	59.46	61	1.34	عالي

ويتضح من الجدول (3) أن قيمة الكسب المعدل لكل وحدة من وحدات البرنامج التدريبي لجميع القيم أعلى من (2.1)، وهي معدلات كسب عالية إذا قورنت بالحد الأدنى لنسبة الكسب المعدل المقبولة لبلاك وهي (2.1)، كما يتضح أن قيمة الكسب الكلية بلغت(3.1)، وهي معدلات كسب عالية إذا قورنت بالحد الأدنى لقيمة الكسب المعدل لبلاك Black (2.1) مما يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي بالأمن السيبراني وتعزيز السوك الآمن لدى طالبات المرحلة الثانوية (عينة الدراسة). وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك؟

تفسير النتائج ومناقشتها

وتعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنماط المحاكاة الرقمية، والذي وفر بيئة تعليمية تفاعلية جذبت انتباه الطالبات ووضعتهم في مواقف سيبرانية واقعية، مما ساهم في نقل أثر التعلم من الجانب النظري إلى التطبيق السلوكي العملي.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما طرحته الأدبيات السابقة، حيث اتفقت مع دراسة السليحات (2018) في فاعلية البرامج التدريبية في تحسين السلوك الرقمي، ومع دراسة العمري (2020) التي أكدت على دور البرمجيات التفاعلية في رفع مستوى الوعي بالأمن السيبراني، كما دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الدرويش والليثي (2020) من حيث أثر التدريب في بناء

التحصين الرقمي لدى الطلبة، وانسجمت مع دراسة الزبن والخرابشة (2021) في التأكيد على ضرورة تزويد الطالبات بمهارات عملية لمواجهة التهديدات الرقمية.

التوصيات والمقترحات

- تطوير تطبيقات ومنصات تعليمية تفاعلية تعتمد على استراتيجية المحاكاة الرقمية، ودمجها ضمن أساليب التدريس المعتمدة لتنمية مهارات الأمن السيبراني
- اعتماد البرنامج كحقيبة تدريبية متكاملة، تُوزع على المدارس كمرجع إجرائي جاهز، لتمكين الكوادر التدريسية من تطبيق محتواها وتنمية الوعي السيبراني لدى الطالبات بأسلوب علمي ومنظم
- دمج مفاهيم السلوك الرقمي الآمن ضمن المناهج والأنشطة المدرسية، لضمان بناء ثقافة رقمية مستدامة وشاملة لدى الطالبات.
- نقل أثر البرنامج التدريبي إلى المعلمين وأولياء الأمور من خلال ورش عمل توعوية، لضمان بناء بيئة تربوية متكاملة تدعم الطالبات.
- توصي الدراسة بتبني البرنامج التدريبي المقترح، وتعميمه على طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الكرك وبقية محافظات المملكة

المراجع

- احمد، شيماء ومحمود، إيمان. (2020). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *13* (21)، 470
- إدراك (2024). *دليل الممارسات التطبيقية للأمن الرقمي والتعلم عبر المنصات التعليمية*، مؤسسة الملكة رانيا للتعليم التنمية، عمان، الأردن.
- أكاديمية سيسكو العالمية (2025). *المعايير العالمية لحماية البيانات والخصوصية الرقمية في البيئات التعليمية، مادة تقنية رقمية*.
- الاتحاد الدولي للاتصالات (2024). *تقرير حماية الفضاء السيبراني العالمي: الوسائل والسياسات*. منشورات الاتحاد الدولي للاتصالات، جنيف، سويسرا.
- بدوي، علا. (2022). ثقافة المواطنة الرقمية في ضوء التحول الرقمي. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، *كلية الخدمة الاجتماعية التنموية*، جامعة بني سويف، *10* (1)، 39
- البياتي، مهند. (2006). *الأبعاد العملية والتطبيقية في التعليم الإلكتروني*. الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان، الأردن.
- الجريدة الرسمية. (2019). قانون الأمن السيبراني رقم (16) لسنة 2019. العدد (5599)، ص 5142. عمان. لمملكة الأردنية الهاشمية

- حباشنة، عبير. (2023). مستوى الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته بالمواطنة الرقمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مديرية التربية والتعليم قصبة الكرك. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، *25*(6)
- الدرويش، عمرو محمد؛ والليثي، 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 – جامعة عين شمس*، *44*(4)
- الزبن، غدير والخرابشة، عبد الكريم. (2021). الجرائم الإلكترونية ومستوى الوعي وخطورته: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي الأردني. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية*، *2*(29)، 230-248.
- الزهراني، معجب. (2019). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية*، *(28)*، 394-418.
- السليحات، روان، الفلوح، روان والسرحان، خالد. (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، *45*(3)، 19-33.
- عبد الله الثاني ابن الحسين. (2016، 16 تشرين الأول). *سيادة القانون أساس الدولة المدنية: الورقة النقاشية السادسة*. الموقع الرسمي لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين.
- عبد الله الثاني ابن الحسين .(2017). *الورقة النقاشية السابعة: بناء قدراتنا البشرية وتطوير عملنا التربوي*. الديوان الملكي الهاشمي، عمان، الأردن
- العتوم، نهى (2024). بناء الوعي الأمني الاستباقي في الفضاء السيبراني لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *15* (1)،257_279
- العمري، ربى. (2020). *درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- فناطسة، عبد الوالي. (2025). مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمي المدارس الأردنية الحكومية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للعلوم التربوية*، *2*(3)
- *قانون الجرائم الإلكترونية الأردني رقم (17) لسنة 2023*. منشور في عدد الجريدة الرسمية رقم (5877) بتاريخ 12 آب 2023، عمان، الأردن.
- القحطاني، خالد ناصر. (2023). مدى توافر الكفاءة الرقمية للذكاء الاصطناعي لدى طلاب كلية التربية جامعة تبوك. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا*، *90*، 483-539.
- الكركي، وجدان. (2018). قراءة سيكولوجية في مقالة الملك: "منصات التواصل أم التناحر الاجتماعي . *جريدة الرأي الأردنية* http://alrai.com/article/1043623 .
- مبادرة العطاء الرقمي (2024). *دليل تعزيز المواطنة الرقمية والسلوك الآمن للطلبة في الفضاء السيبراني*. وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات،الرياض.
- المبيضين، إبراهيم. (2022، 25 تموز). التهديدات السيبرانية من أكثر الجرائم انتشارا حول العالم. *صحيفة الغد الأردنية*. https://alghad.com

- مختار، بكاري. (2022). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية*، *6*(1)، 286-305.
- المركز الوطني للأمن السيبراني (2023). *الاستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني (2023-2027)*، منشورات المركز الوطني للأمن السيبراني، رئاسة الوزراء، عمان، الأردن
- مؤسسة ولي العهد. (2024). *مبادرة مليون مبرمج أردني: تمكين الشباب بلغة العصر والمهارات الرقمية*. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. https://jordaniancoders.com
- المومني، تمارا. (2022). اتجاهات الطلبة في الجامعات الأردنية نحو دراسة تخصص الأمن السيبراني. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم*، *1*(1)، 55-66
- منظمة اليونسكو .UNESCO (2022) – *إستراتيجية اليونسكو للابتكار التكنولوجي في مجال التعليم (2022-2025)* . باريس، فرنسا.
- وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة. (2018). *الاستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني. المملكة الأردنية الهاشمية*
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2024). *الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم الرقمي والأمن السيبراني*، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (2024). *منصة درسك التعليمية*. بيئة التعلم عن بُعد التفاعلية لطلبة المدارس في الأردن، عمان، الأردن: منشورات وزارة التربية والتعليم https://darsak.gov.jo
- وزارة التربية والتعليم. (2024). *منصة سراج التعليمية*. بيئة التعلم التفاعلية لطلبة المدارس. منشورات وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن. https://siraj.moe.gov.jo

- وكالة الأنباء الأردنية (بترا). (2025، 18 تشرين الثاني). انطلاق فعاليات مؤتمر ومعرض التقدم والابتكار والتكنولوجيا في الأمن السيبراني (C8) برعاية سمو ولي العهد. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية https://petra.gov.jo .
- وكالة الأنباء الأردنية (بترا). (2024، 4 أيلول). الأردن يتقدم 44 مرتبة في المؤشر العالمي للأمن السيبراني لعام 2024 وتعزيز منظومة الابتكار الرقمي. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. تم الاسترجاع من الموقع الرسمي لوكالة بترا: https://petra.gov.jo

المراجع الاجنبية:

** Ribble, M. (2017). Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students (Should Know (3rd ed.). International Society for Technology in Education (ISTE)*

** Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson Education*

**Driscoll, M. P. (2005). Psychology of Learning for Instruction (3rd ed.). Pearson Allyn and Bacon*

**Branch, R. M. (2009). Instructional Design: The ADDIE Approach. Springer Science & Business Media.*

*International Society for Technology in Education (ISTE). (2023). ISTE Standards for Students: Empowering Learners in a Connected World. Retrieved from iste.org

*OECD. (2020). Digital Strategies in Education: Exploring the Future of Cyber Skills and Security. OECD Publishing

*Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press

Global Journal of Research and Studies (GJRS)

E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

Integrating Educational Technology to Support Inclusive Education in Leading Countries A Comparative Study with Jordan

Wedad Ali Aljamal

Faculty of Educational Sciences, Higher Diploma in Teacher Preparation Program, Hashemite University, Zarqa, Jordan

wedadali82@gmail.com

Volume: 1

Issue: 1

Year: 2026

Article No.: 08

E-ISSN: 3029-9926

Received: 14 July 2026

Accepted: 18 September 2026

Published: 30 September 2026

DOI:

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

Website:

www.gjshr.cz

Abstract

This study examined the use of educational technology to support inclusive education in Jordanian schools and analyzed similarities and differences between Jordan's experience and those of four leading countries: Canada, Finland, Australia, and the United Arab Emirates (UAE). A mixed methods approach was employed. Data were collected through an electronic questionnaire administered to a sample of 100 special education teachers and focus group interviews with six specialist educational supervisors. The findings indicated that technology use in Jordanian schools was higher for basic media than for advanced tools, such as artificial intelligence and virtual reality. The results also revealed a statistically significant positive correlation between technology use and the effectiveness of inclusive education, as well as statistically significant differences associated with teaching experience. The study recommends strengthening the Ministry of Education's role in supporting these efforts through legislation, expanding opportunities for continuing professional development, and encouraging research on technology and inclusion. These measures would help improve educational quality and promote educational equity for students with disabilities.

Keywords: educational technology; inclusive education; inclusive schools; the Jordanian experience

تحليل تجارب الدول الرائدة في دمج تكنولوجيا التعليم لخدمة التعليم الدامج: دراسة مقارنة مع تجربة الأردن

د. وداد علي الجمل

مدرس معلمين – الجامعة الهاشمية

Wedadali82@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في دعم الدمج التربوي في المدارس الأردنية، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين تجارب أربع دول رائدة في هذا المجال (كندا، فنلندا، استراليا، والامارات العربية)، تم توظيف منهج البحث المختلط، حيث جُمعت البيانات من خلال استبانة إلكترونية طُبّقت على عينة من 100 معلم ومعلمة في مجال التربية الخاصة، بالإضافة إلى مقابلات مجموعات تركيز (Focus group) مع 6 مشرفين تربويين مختصين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التكنولوجيا في المدارس الأردنية يتراوح بين المتوسط والمرتفع في ما يتعلق بالوسائط البسيطة، لكنه لا يزال ضعيفًا في استخدام الأدوات المتقدمة كالذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين توظيف التكنولوجيا وفاعلية التعليم الدامج، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير الخبرة.. كما توصي الدراسة بضرورة تفعيل دور وزارة التربية والتعليم في دعم هذه الجهود من خلال التشريعات، وتوسيع فرص التدريب المستمر، وتحفيز البحث العلمي في مجال التكنولوجيا والدمج، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق مبدأ العدالة التربوية للطلبة ذوي الإعاقة

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، التعليم الدامج، المدارس الدامجة، التجربة الأردنية

Introduction

Educational technology has advanced substantially in recent decades, facilitating the inclusion of students with disabilities in mainstream educational settings. Many countries have adopted technology-based policies and strategies to strengthen inclusive education. However, some countries, including Jordan, face challenges in implementing this model effectively. Examining and comparing international experiences with Jordan's experience is therefore important for identifying lessons and strengthening local inclusive education practices.

This transformation forms part of the accelerating digital revolution, which has made educational technology an essential component of contemporary education systems (UNESCO, 2015). Educational technology tools have become integral to learning environments, improving educational quality, increasing student engagement, and providing equitable learning opportunities for all groups, including those previously affected by marginalization or discrimination, such as children with disabilities or special educational needs (Al-Azawei et al., 2016).

Educational technology is defined as the systematic use of digital technologies and contemporary pedagogical knowledge to design, implement, and evaluate teaching and learning more efficiently and effectively (Roblyer & Doering, 2013). Its role has expanded beyond recreational or occasional use to become a principal means of reinforcing concepts, extending learning opportunities, and adapting instruction to learners' approaches and individual needs.

Supporting inclusive education is a prominent area in which educational technology can be used effectively. Inclusive education is a cornerstone of contemporary education. It is now understood as a human right and a foundation for equitable, sustainable societies (UNESCO, 2009). It involves the participation of all students, including those with disabilities, in mainstream educational settings, together with the support they need through adaptations to curricula, teaching strategies, and instructional resources. These adaptations are intended to ensure effective learning with dignity, without discrimination or segregation (Ainscow et al., 2006).

Inclusive education is important because it reflects an educational and humanitarian commitment to equity and justice. Contemporary educational literature suggests that its benefits extend beyond students with disabilities to the development of social and human values among all students, including acceptance, cooperation, empathy, and respect for diversity (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Across all age groups, from early childhood to higher education, there is a pressing need to implement inclusive education supported by educational technology. In early childhood, technology can support the development of children with disabilities through educational games and interactive programs that develop cognitive, language, and motor skills (Plass et al., 2015). Research shows that inclusion in classrooms from an early age improves children's social interaction, strengthens their confidence, and supports their long-term academic development (Loreman, 2007).

In basic education, technology helps provide personalized instruction suited to each student's needs. Examples include educational software offering progressively structured practice, text-to-speech applications for students with visual impairments, and interactive whiteboards that

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

support sensory and visual engagement with content (Alquraini & Gut, 2012). At this stage, technology-supported inclusive education can help reduce dropout rates among students with disabilities and enhance their active classroom participation.

At the secondary level, opportunities for technology use expand to include virtual learning environments, e-learning platforms, and digital assessment tools that enable students to work according to their abilities and at their own pace (Burgstahler, 2015). At this stage, there is a growing need to support students with physical or hearing impairments or learning difficulties through specialized technologies that help them complete learning tasks and participate fully in education.

In higher education, technology-supported inclusive education is essential, particularly as the number of students with special educational needs increases and e-learning, blended learning, and open learning environments expand. Technology enables these students to participate in lectures, conduct research, and engage in university activities through tools such as real-time sign language interpretation, screen magnification, text-to-speech, customizable platforms, and other resources (Seale, 2013).

The benefits of technology-supported inclusive education also extend to teachers, administrators, and the school environment as a whole. Teachers trained to use technology to adapt instruction are better able to respond to classroom diversity and deliver lessons in different ways. Technology also allows schools to document student performance and monitor progress, supporting educational decisions based on accurate data (King-Sears & Evmenova, 2007).

Despite this potential, technology-supported inclusive education faces several challenges. These include inadequate technological infrastructure in some educational institutions, insufficient staff training, the absence of consistent policies, and cultural or community resistance to inclusion (UNICEF, 2021). An integrated approach is therefore needed to connect technical, pedagogical, and administrative aspects and ensure coordination among ministries of education, teachers, families, and technology service providers.

Statement of the Problem

Global interest in inclusive education as a human right has increased, and international organizations such as UNESCO emphasize the need to provide inclusive educational environments for all students, including those with disabilities. Nevertheless, the effective use of educational technology to support this commitment remains challenging in many countries, particularly developing and emerging countries. The central problem is the lack of integration between educational policies and technological and human resources. This creates a gap between theory and practice and prevents the intended goals of inclusive education from being achieved.

Contemporary educational literature indicates that educational technology can play a central role in successful inclusive education when it is used within a comprehensive pedagogical vision encompassing training, equipment, and curricula (Zaharah et al., 2022). Countries that have adopted comprehensive strategies, such as Finland, Canada, and Australia, have reported progress in promoting the inclusion of students with disabilities and reducing educational and social disparities within schools (Nelson et al., 2021).

In Jordan, the effective use of technology in inclusive education remains an implementation concern. Qutish (2021), in a study of 60 teachers in inclusive schools in the Marka district,

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

reported moderate attitudes toward technology use during COVID-19 and recommended targeted teacher preparation and training. These findings support examining how available resources, staff preparation, and classroom practices interact in Jordanian inclusive settings.

Addressing this gap is particularly important in light of successful experiences in Arab countries such as the UAE. In recent years, the UAE has adopted a comprehensive national inclusive education policy supported by advanced technological infrastructure, Universal Design for Learning (UDL) standards, and smart educational platforms designed for students with disabilities. Almahdi and Alghamdi (2023) reported that the UAE had made substantial progress in providing technology-based inclusive environments across all educational stages by combining digital infrastructure with flexible educational policies.

Accordingly, the research problem arises from the need to:

Analyze the gap between policies and implementation in countries that have not yet achieved an advanced level of technology-supported inclusive education, such as Jordan.

Compare Jordan's experience with those of countries that have succeeded in this area: Finland, Canada, Australia, and the UAE.

Understand the shared factors that have enabled these countries to use technology to support inclusive education, alongside the challenges that Jordan continues to face.

Although numerous studies have addressed either inclusive education or educational technology, recent comprehensive comparative research connecting the two remains limited. This is particularly evident following the COVID-19 pandemic, which highlighted the urgent need for technology to ensure continuity of education for everyone (Kocdar et al., 2021). Moreover, most previous studies have focused on Western countries, with insufficient analysis of successful Arab experiences such as that of the UAE.

Research Questions

The research problem gives rise to the following questions:

1. What is the current state of educational technology use in supporting inclusive education in Jordan?

2. What is the relationship between educational technology use and the effectiveness of inclusive education in Jordan?

3. Are there statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ in teachers' views of the effectiveness of educational technology in supporting inclusive education attributable to variables such as experience, academic qualification, and educational stage?

4. What similarities and differences exist between Jordan's experience and those of Finland, Canada, Australia, and the UAE in integrating educational technology into inclusive education?

Study Objectives

This study aims to analyze educational technology use in supporting inclusive education in Jordan by examining the integration of pedagogical practices with available technological resources and identifying gaps that hinder effective inclusive learning environments. It also seeks to compare Jordan's experience with those of leading countries, including Finland,

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Canada, Australia, and the UAE, to identify successful practices and shared factors that have supported technology-enabled inclusive education. A further objective is to identify statistically significant differences in teachers' attitudes toward the effectiveness of educational technology according to demographic variables, thereby informing practical recommendations for policies and educational practices in Jordan.

Significance of the Study

The significance of this study stems from the growing need to develop inclusive education systems that respond to accelerating digital transformations. Integrating educational technology with inclusive education is an emerging direction in global education policy. The study's theoretical contribution lies in strengthening educational literature through a comparative framework examining leading countries' experiences, thereby enriching knowledge of strategies for integrating technology and educational inclusion. Its practical contribution lies in providing field data and analyses that clarify the state of inclusive education in Jordan and identify shortcomings and challenges that prevent technology from enabling education for all. These insights can help decision-makers and educational planners develop appropriate policies and practices and draw on successful international experiences to strengthen technology-based inclusive environments across educational stages.

Study Limitations and Delimitations

The study relies on teachers' self-reported data, which may affect the objectivity of the findings. The sample is limited to a small number of Jordanian public schools, restricting generalization to all educational settings in the country. The comparison also focuses on only four countries—Finland, Canada, Australia, and the UAE—and therefore may not reflect the full diversity of international experiences in inclusive education and technology. The study does not directly assess the impact of technology use on the academic achievement of students with disabilities; instead, it focuses on descriptive analysis and educational attitudes. Social and economic variables that may affect the effectiveness of educational technology in inclusive education are not analyzed.

Thematic scope: The study focuses on educational technology use in supporting inclusive education and on teachers' views of its effectiveness in Jordanian public schools. It does not address students' academic performance assessments or other psychological and social aspects of inclusive education.

Geographical scope: The study is limited to inclusive public schools in Jordan. According to Jordanian Ministry of Education statistics for 2023, there were 30 pioneering inclusive schools and 1,002 schools enrolling students with disabilities, supported by 237 trained and qualified support teachers. The study includes teachers working in inclusive classrooms at the basic and secondary levels only, limiting the generalizability of its findings to private schools or non-formal educational institutions.

Temporal scope: The study was conducted during the 2024–2025 academic year. The data pertain to that period and do not include an analysis of developments or policies outside this timeframe.

Methodology

The study adopts a descriptive analytical approach to describe educational technology use in supporting inclusive education in Jordan and to analyze teachers' views through a questionnaire and supervisors' views through focus group interviews. It also employs a

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

comparative approach to compare Jordan's experience with those of Finland, Canada, Australia, and the UAE, drawing on recent literature and studies published after 2020.

Data Collection Instruments

Data were collected using a questionnaire administered to teachers working in Jordanian public schools with inclusive classrooms at the basic and secondary levels. Experts in educational technology and special education reviewed the questionnaire to assess its face validity, and revisions were made based on their feedback. Reliability was assessed using Cronbach's alpha, with an overall coefficient of 0.89, indicating high internal consistency. The questionnaire covered multimedia use, the design of interactive technology-based activities, support for individual differences, communication with parents, and the use of artificial intelligence and augmented reality.

Focus group interviews were also conducted with a small number of experts and specialists—educational supervisors—in inclusive education and educational technology to deepen understanding of field conditions. Three reviewers with expertise in inclusive education examined the focus group instrument and confirmed that its questions were appropriate to the study's themes and objectives. Face validity was assessed through expert review, while content validity was addressed by ensuring coverage of the study's themes. To strengthen the dependability of the qualitative findings, the researcher triangulated focus group and questionnaire data and analyzed the sessions through joint review.

Study Sample

The sample comprised 100 teachers in inclusive schools and schools with resource rooms. They were selected using stratified random sampling from schools in different regions of Jordan to ensure broad geographical and educational representation.

Six special education supervisors were also selected to participate in the focus groups.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed using SPSS. Cronbach's alpha was used to assess reliability, alongside analyses of frequencies, means, and standard deviations. Pearson's correlation coefficient was used to examine the association between technology use and perceived inclusive education effectiveness. Analysis of variance (ANOVA) or t-tests were used to compare variables and examine statistically significant differences. Qualitative data from the focus group interviews were analyzed thematically through content coding and categorization of the findings.

Research Ethics

All ethical standards for research were observed. Participants' consent was obtained, data confidentiality was protected, and information was used exclusively for research purposes. Participants were informed of the study's objectives and their right to withdraw at any time.

Review of Previous Studies

Previous studies were organized according to the experiences of the four countries examined. These experiences are outlined below.

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Finland's Experience

Finland is internationally recognized as a leading country in integrating educational technology into inclusive education policies. Its education system draws on UDL principles and advanced digital tools to ensure that all students, including those with disabilities, can access inclusive and well-developed learning environments. The Finnish experience emphasizes teacher empowerment through intensive training and interactive e-learning platforms that support individual and collaborative learning, with a focus on accessible digital content and diverse assistive tools. Recent studies indicate that this approach has enhanced the participation of students with special educational needs and improved their educational and social outcomes, making Finland a model for integrating technology into inclusive education.

Table 1. Previous studies on the integration of educational technology into inclusive education in Finland

Study	Authors	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
1. The Use of Digital Technologies at School and Cognitive Learning Outcomes: A Population-Based Study in Finland (2021)	Saarinen, Lipsanen, Hintsanen, Huotilainen, & Keltikangas-Järvinen	PISA 2015 data for 5,037 Finnish students	Intensive ICT use was associated with poorer academic performance; this association was stronger among students with higher technological skills (Hipatia Press).	Highlights the importance of careful pedagogical planning before widespread technology adoption and of evaluating the Jordanian context before introducing digital tools.	ICT use; academic performance; students' digital skills
2. Remark on digital accessibility: educational disparities define digital inclusion from adolescence onwards (2023)	Kaarakainen & Saikkonen	14,892 Finnish young people, from adolescence onward	Educational disparities affected digital skills, excluding some groups from effective digital inclusion (ResearchGate).	Supports examining social and educational disparities in Jordan and their influence on technology integration in inclusive education.	Educational attainment; digital skills; digital access

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Study	Authors	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
3. Higher education and the flipped classroom approach: efficacy for students with a history of learning disabilities (2024)	Kiljunen, Sointu, Äikäs, Valtonen, & Hirsto	1,592 students at the University of Eastern Finland, including students with and without a history of learning support	Academic performance did not differ by support history; students with support needs reported lower self-regulation and self-efficacy, greater difficulty, and a stronger preference for collaboration.	Supports attention to guidance and self-regulation when adapting flipped courses to diverse learning needs in Jordanian higher education.	Learning approach; learning disabilities; academic participation

Canada's Experience

The following table presents Canada's experience in integrating educational technology into inclusive education.

Table 2. Previous studies on the integration of educational technology into inclusive education in Canada

Study	Authors	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
Teachers' perceived usefulness of assistive technology in Ontario classrooms	Lamond, Mo, & Cunningham (2023)	111 middle and secondary school teachers in Ontario	AT knowledge and resources predicted perceived usefulness; training did not add significantly to that prediction. Access and practical barriers also mattered.	Illustrates the importance of resources and knowledge, alongside training, for technology integration in Jordanian schools.	Technology knowledge; resources; perceived effectiveness

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Study	Authors	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
A Document Analysis on the Use of Assistive Technology in School-Based Instruction for Children with Specific Learning Disorders in Cameroon and Canada	Yonge & Maich (2024)	Qualitative content analysis of eight documents	Both countries had AT provision, relevant policies, and financial assistance; the study recommends improved provision, training, and funding.	Enables comparison between strong Canadian policies and less systematically organized implementation in Jordan.	Educational policies; funding; access to technology
Using Google Classroom as Assistive Technology in Universally Designed Classrooms	Sharpe & Young (2023)	Eight teachers and six students at one junior high school in Newfoundland and Labrador	Teachers and students perceived Google Classroom as supporting diverse learning needs within a UDL framework.	Demonstrates the potential to turn familiar educational tools into effective resources for inclusion in Jordan.	E-learning tools; inclusion; support for students with disabilities
Using Technology to Enhance Services and Supports for Children and Youth with Disabilities and Medical Complexity and their Families in Canada: A Scoping Review	Gerlach et al. (2023)	Twelve included studies of home and community services	Digital services supported access to assessments, parent coaching, and peer support; digital equity remained a concern.	Supports integrating digital services to strengthen inclusive education in remote areas of Jordan.	Digital access; support services; educational inclusion
Co-learning implementation of assistive technologies in elementary schools	Study implementation (2019/2020)	Canadian elementary schools serving students with special educational needs	Integrating technology into the curriculum through co-learning enhanced the autonomy of students with disabilities (ResearchGate).	Offers an applied model that can be adapted to basic education in Jordan.	Collaborative learning; assistive technology; classroom inclusion

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Canada offers an advanced model of using technology to strengthen inclusive education through comprehensive strategies based on positive teacher attitudes, continuing professional development, and advanced digital infrastructure. The Canadian system gives high priority to technological accommodations that enable students with disabilities to access educational content effectively, with particular emphasis on assistive devices and e-learning technologies. Recent Canadian studies confirm that technology integration supports teaching and learning while helping create inclusive environments that value diversity and reduce educational and social disparities, reinforcing inclusive education as a fundamental right for all.

Australia's Experience

Australia's integrated approach combines teachers' professional awareness with modern assistive technologies and e-learning platforms designed for inclusive education. It aims to make technology an effective means of supporting students with disabilities across educational stages by providing varied and accessible content and encouraging classroom interaction. Recent studies emphasize positive teacher attitudes and professional training as central to successful technology integration, while highlighting technology's positive contribution to students' educational and social outcomes. The following table summarizes this experience.

Table 3. Previous studies on the integration of educational technology into inclusive education in Australia

Study title	Author	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
Inclusive online learning in Australia: Barriers and enablers	Marsden et al. (2025)	Students, parents, and school staff at three secondary schools in Western Australia	Access, affordability, digital skills, and social conditions shaped digital inclusion; the study piloted a Digital Inclusion Studio.	Identifies digital barriers to effective technology-enabled inclusion.	Digital access; inclusion; educational policies

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Study title	Author	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
Toward the Improvement of Inclusive Education for Students With Disabilities via Online Intervention: Feasibility Randomized Controlled Trial in Australia	Spong et al. (2023)	A feasibility RCT involving parents, teaching staff, and allied health professionals	Examined online learning about inclusive education and reasonable adjustments; findings should not be presented as a direct test of student achievement.	Offers a professional learning approach relevant to designing and evaluating reasonable adjustments.	Professional learning; reasonable adjustments; intervention feasibility

The United Arab Emirates' Experience

The UAE is a leading example in the Arab region of adopting advanced national policies to support technology-enabled inclusive education. It emphasizes advanced technological infrastructure, including integrated digital platforms and modern assistive devices, alongside extensive adoption of UDL principles in schools. Teacher training and preparation for effective use of these technologies are also priorities. Recent studies indicate that this strategy has improved the inclusion of students with special educational needs and increased their academic and social participation, reflecting considerable progress relative to other countries in the region. Table 4 presents studies of the UAE's experience in integrating educational technology into inclusive education.

Table 4. Previous studies on the integration of educational technology into inclusive education in the UAE

Study title	Author	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
Dubai's Inclusive Education Policy from School Leaders' Perspectives	Massouti et al. (2024)	Ten leaders of private schools in Dubai	Policy implementation varied across schools and depended on training and support.	Highlights the importance of school leadership in integrating technology to support inclusive education.	Policies; leadership; technology

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Study title	Author	Sample	Key findings	Relevance to the present study	Variables examined
Inclusive Education Strategies in Higher Education Institutions	Education Sciences (2025)	A review of UAE universities	Identified gaps in assistive technology and a lack of policies.	Provides an institutional perspective on inclusion systems in UAE higher education.	Assistive technology; higher education inclusion

The comparison in Table 5 shows that the four countries have adopted different but effective models for integrating technology into inclusive education. Finland leads in the comprehensiveness of its strategies and practices, whereas Canada emphasizes local contexts and pedagogical attitudes. Australia combines advanced infrastructure with practical implementation. The UAE represents a successful Arab model of using technology nationally and demonstrates clear political commitment and investment in this area.

Table 5. Comparison of Finland, Canada, Australia, and the UAE

Dimension	Finland	Canada	Australia	UAE
National strategy	A national plan emphasizing UDL and inclusive digital learning	Comprehensive approaches at local and regional levels	A federal policy supporting technology in inclusive education	A federal strategy explicitly supporting inclusive digital education
Teacher training	Intensive training focused on inclusive technologies	Specialized training programs, with regional variation	Good training, with limited coverage in some rural areas	Comprehensive and continuing programs preparing teachers to use technology
Technological infrastructure	Highly advanced, including smart assistive tools	Good infrastructure, particularly in major cities	Strong, updated infrastructure with specific support for inclusive schools	Substantial investment in digital infrastructure and educational platforms
Technologies used	Interactive tools, smart platforms, and applications for students with disabilities	Assistive devices, e-learning, and digital accessibility tools	Individual support technologies, virtual classrooms, and diverse resources	Virtual reality, artificial intelligence, and inclusive platforms

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Dimension	Finland	Canada	Australia	UAE
Inclusive education outcomes	Effective inclusion and advanced academic and social outcomes	Noticeable improvements in participation and educational outcomes	Clear improvements, particularly in urban inclusive schools	Increased inclusion rates and engagement among students with disabilities

The reviewed studies illustrate both opportunities and limitations in technology-supported inclusion. Saarinen et al. (2021) caution that intensive digital technology use does not necessarily improve academic outcomes. Kaarakainen and Saikkonen (2023) link educational disparities to differences in digital abilities, while Kiljunen et al. (2024) find that students with and without a history of learning support achieved similar outcomes in flipped courses, although support needs remained evident. In Canada, Lamond et al. (2023) identify knowledge and resources as predictors of perceived assistive technology usefulness; Yonge and Maich (2024) examine access, policy, and funding; and Sharpe and Young (2023) document teachers' and students' perceptions of Google Classroom. Gerlach et al. (2023) address technology-enabled home and community services, which are relevant to access but are not direct measures of school achievement. In Australia, Marsden et al. (2025) identify barriers to digital inclusion, and Spong et al. (2023) examine the feasibility of online professional learning about inclusive education and reasonable adjustments. Together, these studies support attention to accessible design, resources, professional learning, and contextual inequalities rather than assumptions of automatic educational improvement.

In the UAE, Massouti et al. (2024) examine the perspectives of ten private school leaders in Dubai on inclusive education policy. They report policy understanding and examples of inclusive strategies, alongside challenges related to funding, staffing, student–teacher ratios, and teacher training. This evidence supports attention to institutional implementation and continuing professional development; it does not, by itself, establish national rates of AI adoption or technology-related achievement gains.

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Results

Research Question 1 What is the current state of educational technology use in supporting inclusive education in Jordan

Figure 1. Descriptive analysis of teachers' responses

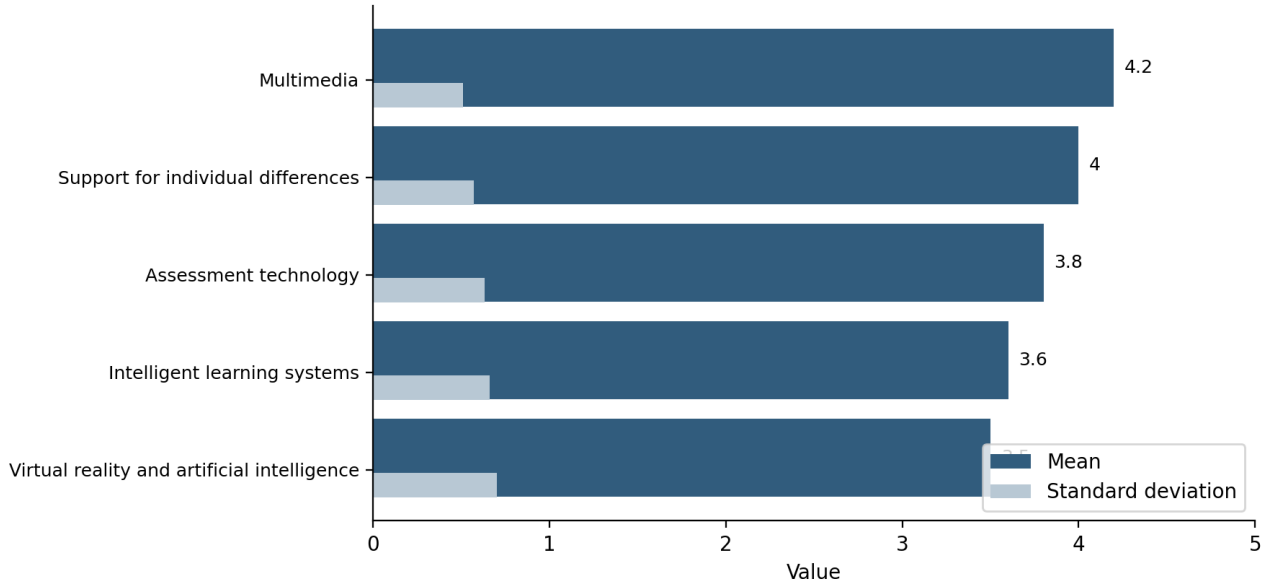


Figure 1 presents teachers' reported means and standard deviations across five technology-related domains. Multimedia had the highest reported mean (M = 4.20, SD = 0.51), followed by support for individual differences (M = 4.00, SD = 0.57), assessment technology (M = 3.80, SD = 0.63), intelligent learning systems (M = 3.60, SD = 0.66), and virtual reality and artificial intelligence (M = 3.50, SD = 0.70). The latter domains were lower relative to the others; the quantitative results alone do not justify labeling their use "low" without specified scale interpretation thresholds. The qualitative accounts identify additional barriers to advanced technology use. Al-Azawei et al. (2016) emphasize accessible and flexible design through UDL rather than technology use alone, providing a relevant framework for interpreting these implementation gaps.

The qualitative analysis of the focus group discussion reinforces these findings. Participants generally agreed that technology use in inclusive education in public schools was limited because of inadequate infrastructure and a lack of continuing training. Visual media, such as videos and images, were the most frequently used resources, whereas artificial intelligence and simulation technologies were almost absent. One supervisor stated: "Private schools perform better than public schools in this area, particularly in terms of resources."

Research Question 2 What is the relationship between educational technology use and the effectiveness of inclusive education

Table 6 indicates a statistically significant positive association between educational technology use and the perceived effectiveness of inclusive education. Because the study is observational and relies on self-reported data, this correlation does not establish that technology use causes improved inclusive education outcomes.

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Table 6. Pearson correlation coefficient

Variables	Correlation coefficient (r)	p value
Technology use × effectiveness of inclusive education	0.67	< .001

Table 6 shows a positive correlation between educational technology use and the perceived effectiveness of inclusive education ($r = 0.67$, $p < .001$). This finding indicates that higher reported technology use was associated with higher perceived effectiveness. It is consistent with the broader importance of accessible digital resources discussed in the literature. Lamond et al. (2023), for example, identified assistive technology knowledge and resource availability as predictors of teachers' perceived usefulness of assistive technology; their findings provide contextual support rather than a direct replication of the correlation reported here.

The qualitative analysis of supervisors' views indicated that technology is more than a support tool; it is a critical component in improving the effectiveness of inclusive education when accompanied by continuing training and an appropriate environment. Supervisors agreed that technology directly improves teachers' ability to adapt activities to the needs of students with disabilities. One supervisor observed: "In classrooms where teachers use interactive tools, such as educational videos or communication applications, students show noticeable improvements in engagement and behavior." However, some participants noted that insufficient continuing training limits the benefits of this relationship. The strong positive relationship between technology and inclusive education therefore suggests that technology is an integral component of successful inclusive teaching and learning.

Research Question 3 Are there statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ in teachers' views of the effectiveness of educational technology in supporting inclusive education attributable to experience academic qualification or educational stage

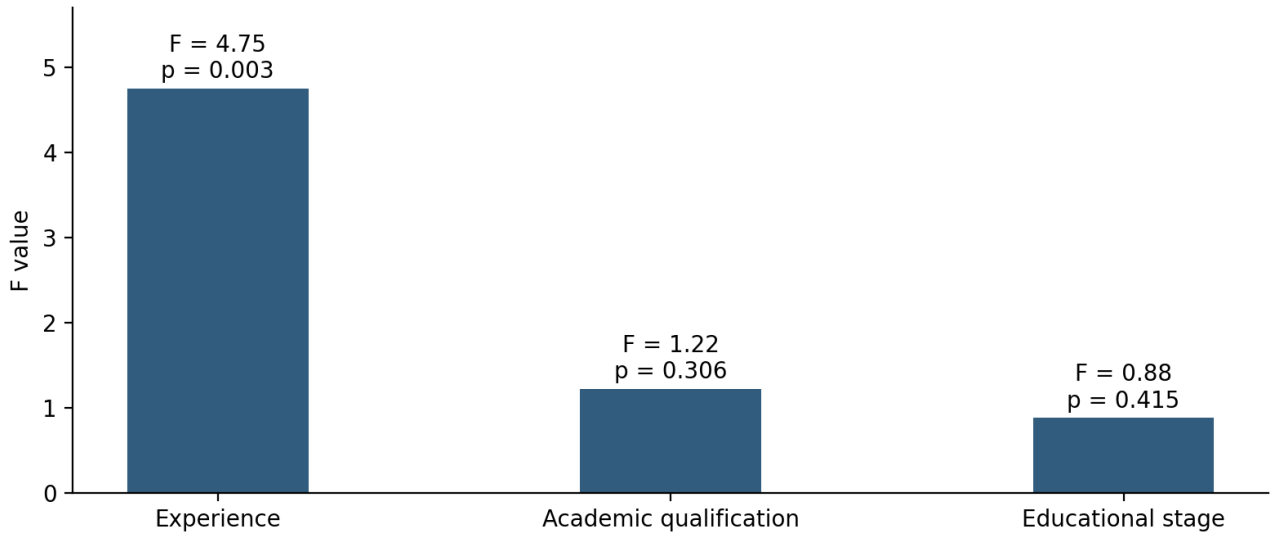
The ANOVA values presented in Figure 2 indicate statistically significant differences associated with teaching experience ($F = 4.75$, $p = .003$). Differences associated with academic qualification ($F = 1.22$, $p = .306$) and educational stage ($F = 0.88$, $p = .415$) were not statistically significant at $\alpha \leq .05$. Supervisors described more experienced teachers as using flexible strategies; one participant stated: "An experienced teacher does more than explain the lesson; they design activities and use technology for assessment and evaluation as well." This qualitative observation should be distinguished from the ANOVA result: without group means or post hoc comparisons, the direction of the quantitative differences cannot be determined. Qutish (2021) also reported no statistically significant differences by academic qualification in a Jordanian study of technology use in inclusive schools, although that study used a different sample and context.

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Figure 2. Analysis of variance by experience, academic qualification, and educational stage



Research Question 4 Comparison of Jordan with the selected international experiences

Table 7. Narrative comparison of Jordanian findings with the reviewed international experiences

Dimension	Jordan (study findings)	Canada	Finland	UAE	Australia
Actual extent of use	Moderate to high use of basic media; limited use of smart technologies (AI, VR)	Very high; a shift toward personalized learning using AI and educational data analytics	High and consistent; technology is integrated into educational policies and comprehensive assessment	High; movement toward comprehensive digital transformation in Al-Amal and inclusive schools	Three-school evidence identifies uneven digital access; national use rates are not estimated (Marsden et al., 2025).
Training and technical support	Limited and often unsystematic; ongoing plans are absent	Highly advanced; training forms part of teachers' continuing professional development	Institutional and integrated into the education system	Institutional; mandatory teacher training in public and private schools	Professional learning and family digital skills are identified as implementation needs (Marsden et al., 2025; Spong et al., 2023).

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

Dimension	Jordan (study findings)	Canada	Finland	UAE	Australia
Use of advanced tools	Limited, such as infrequent use of virtual reality systems or performance analytics platforms	Widespread interactive platforms and adaptive learning technologies	Strong; AI-based educational decision support systems and simulation models	Moderate to high; reliance on national digital infrastructure through Smart Learning	Digital inclusion workshops and online professional learning are studied; national AI or VR adoption rates are not reported.
Inclusion of learners with disabilities	Structural difficulties, including large numbers, limited tools, and insufficient qualified personnel	High; inclusive education forms part of basic education legislation	Very high; regarded as one of the most successful countries in educational inclusion	Relatively high; government efforts to improve inclusive environments	The studies emphasize digital inequalities and reasonable adjustments; they do not provide a national inclusion rate.
Impact of technology on inclusion	Moderate; the study identifies a positive relationship between use and effectiveness	Quantitative and qualitative studies show increased engagement and achievement	Research demonstrates that technological support facilitates access to curricula	Clear in national test results indicating progress among students with disabilities	Evidence concerns barriers, enablers, and intervention feasibility; directly comparable student achievement effects are not available.

Examination of the table above led to the following observations:

The Jordanian findings indicate that use is concentrated in conventional tools, such as images, videos, and PowerPoint. The international literature illustrates other approaches, including assistive technology, accessible platforms, and targeted digital inclusion initiatives. The available studies do not establish comparable national adoption rates for artificial intelligence.

The findings for the third research question indicate statistically significant differences associated with experience. International studies also emphasize the importance of professional development and resource availability; for example, Lamond et al. (2023)

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/008.01.2026

www.gjshr.cz

highlight assistive technology knowledge and resources, while Massouti et al. (2024) identify continuing professional development needs in Dubai.

The reviewed international experiences suggest that technology-supported inclusion benefits from coordinated policies, sustained professional development, and adequate resources. The Jordanian participants' accounts indicate implementation gaps in the schools represented in the sample; these findings should not be interpreted as evidence that Jordan has no national inclusive education policies.

Supervisors in Jordan described perceived improvements associated with technology use. Because the study did not directly measure student achievement and the international studies used different designs and outcome measures, the evidence does not permit a quantitative comparison of the magnitude of those improvements across countries.

Conclusions

Jordan needs to adopt a comprehensive institutional approach to activating educational technology in support of inclusive education.

The Jordanian participants' accounts indicate uneven implementation and reliance on individual efforts. International studies offer examples of practices and continuing challenges that can inform improvements in Jordan, without supporting a uniform ranking of countries.

Figure 3 presents a structured summary of the study's principal conclusions.

Figure 3. Conclusions

Limited technology use. The study found that educational technology use in supporting inclusive education in Jordan remains at an early stage and lacks comprehensive institutional plans.

Positive relationship between technology and inclusion. The statistical analysis identified a statistically significant correlation between educational technology use and the effectiveness of inclusive education, confirming the importance of technology as a factor supporting inclusion.

Effects of experience and qualification. Differences associated with teaching experience were statistically significant ($F = 4.75$, $p = .003$), whereas differences associated with academic qualification were not ($F = 1.22$, $p = .306$).

Variation across educational stages. The reported ANOVA did not indicate statistically significant differences by educational stage ($F = 0.88$, $p = .415$). The available results do not support a conclusion that basic education has higher technology use than secondary education.

Infrastructure limitations. Focus group participants confirmed shortages of technological equipment and training in many schools, creating barriers to technology use in inclusion.

Comparison of international experiences. The literature reviewed for Finland, Canada, Australia, and the UAE points to the importance of accessible resources, professional learning, institutional coordination, and attention to digital inequalities. These experiences offer contextual lessons for Jordan rather than a standardized ranking of national performance.

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Recommendations

- Develop a national policy for technology integration: The Ministry of Education should develop a comprehensive national policy for using educational technology to support inclusive education, drawing on the experiences of advanced countries.

- Build teachers' capacity: Develop and implement specialized training programs on assistive technology and digital applications for students with disabilities, and incorporate these topics into initial teacher education programs.

- Improve infrastructure: Provide computers, high-speed internet, and interactive educational software in all schools, with particular attention to remote and marginalized schools.

- Engage parents and local communities: Strengthen partnerships with local communities and the families of students with disabilities to ensure that technology-supported inclusion also receives support beyond school.

- Adapt digital content: Develop diverse digital educational content tailored to different disabilities, including visual, hearing, and intellectual disabilities.

- Conduct further research: Encourage applied studies of the impact of specific technological tools, such as artificial intelligence or virtual reality, on learning outcomes for students with disabilities.

- Strengthen international exchange: Establish partnerships with international educational institutions to benefit from their expertise and train Jordanian personnel in best practices.

References

Al-Ibrahimi, I. J. K., & Hassan, Y. Kh. (2020). Educational technology use in teaching Arabic: A local study of preparatory and secondary schools [in Arabic]. Lark Journal, 1(48). https://doi.org/10.31185/lark.Vol1.Iss48.2634

E-learning for the development of Arabic language education [in Arabic]. (2022). Prepared by the Faculty of Education, Ain Shams University. A study examining the impact of e-learning on teaching Arabic as a core subject. tjhss.journals.ekb.eg

Junaidi, L. (2024). Digital technology use in classrooms from the perspectives of female middle school teachers in Hail [in Arabic]. Journal of Educational Sciences, 2(35). imamjournals.org

Al-Sumait, D. S. (2020). The effect of educational stage on the use of information technology to ensure educational quality: An applied study in Kuwait [in Arabic]. Journal of Quality Management and Academic Accreditation, 76, 283–315.

Al-Qahtani, A. B. A. S., & Al-Judai, A. B. M. (2024). Integrating technology and artificial intelligence in education: Teachers' experiences and challenges [in Arabic]. International Journal of Research and Studies Publishing, 56. ijrsp.com

Qutish, B. M. Dh. (2021). Inclusive school teachers' attitudes toward using technology to teach students with disabilities during the COVID-19 pandemic [in Arabic]. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(3), 245–234. https://doi.org/10.56961/mejeps.v1i3.54

Abu Alhija, F., & Alhassan, A. (2021). Teachers' readiness to implement inclusive education with technology in Jordanian public schools. International Journal of Educational Research Open, 2, 100081.

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2021). Inclusive education in Jordan: Current challenges and future opportunities. International Journal of Inclusive Education, 25(8), 945–960. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736654

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(3), 39–56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Almahdi, O., & Alghamdi, M. (2023). Emirati inclusive education policy and technology integration: A model for Arab countries. Education and Information Technologies, 28, 405–423. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11041-8

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. International Journal of Special Education, 27(1), 42–59.

Al-Zboon, E., & Smadi, J. (2022). Teachers' attitudes toward integrating assistive technology in inclusive classrooms in Jordan. Education and Information Technologies, 27(3), 3913–3931. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10755-4

Burgstahler, S. (2015). Universal design in higher education: From principles to practice. Harvard Education Press.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.

Gerlach, A. J., Matthiesen, A., Bulkeley, K., & Gibbs, K. (2023). Using technology to enhance services and supports for children and youth with disabilities and medical complexity and their families in Canada: A scoping review. Canadian Journal of Disability Studies, 12(2), 81–109. https://doi.org/10.15353/cjds.v12i2.1012

Inclusive Design Research Centre. (n.d.). Inclusive design for education and assistive technologies. OCAD University, Toronto.

Kaarakainen, M.-T., & Saikkonen, L. (2023). Remark on digital accessibility: Educational disparities define digital inclusion from adolescence onwards. Universal Access in the Information Society, 22, 1279–1292. https://doi.org/10.1007/s10209-022-00908-5

Kiljunen, J., Sointu, E., Äikäs, A., Valtonen, T., & Hirsto, L. (2024). Higher education and the flipped classroom approach: Efficacy for students with a history of learning disabilities. Higher Education, 88, 1127–1143. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01162-1

King-Sears, M. E., & Evmenova, A. S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. Teaching Exceptional Children, 40(1), 6–14.

Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2021). Reflections on digital transformation in inclusive education during COVID-19: A global perspective. Educational Technology & Society, 24(2), 1–11.

Lamond, B., Mo, S., & Cunningham, T. (2023). Teachers' perceived usefulness of assistive technology in Ontario classrooms. Journal of Enabling Technologies, 17(1), 23–40. https://doi.org/10.1108/JET-05-2022-0040

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why?" to "how?". International Journal of Whole Schooling, 3(2), 22–38.

Marsden, L., Munn, L., Magee, L., Ferrinda, M., St. Pierre, J., & Third, A. (2025). Inclusive online learning in Australia: Barriers and enablers. Education and Information Technologies, 30, 5301–5330. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13012-3

Massouti, A., Al-Rashaida, M., & Alhosani, M. (2024). A qualitative study on Dubai's inclusive education policy from school leaders' perspectives. Sustainability, 16(3), 1252. https://doi.org/10.3390/su16031252

Nelson, K., Walker-Gibbs, B., & Reynolds, R. (2021). Reimagining inclusive education through digital pedagogy: Insights from Australia and Canada. Australasian Journal of Educational Technology, 37(1), 19–32.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. Educational Psychologist, 50(4), 258–283.

Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. European Educational Research Journal.

Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2013). Integrating educational technology into teaching (6th ed.). Pearson.

Saarinen, A. I. L., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Huotilainen, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2021). The use of digital technologies at school and cognitive learning outcomes: A population-based study in Finland. International Journal of Educational Psychology, 10(1), 1–26. https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4667

Seale, J. (2013). E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice. Routledge.

Sharma, S., Iivari, N., Ventä-Olkkonen, L., Hartikainen, H., & Kinnula, M. (2023). Inclusive child-centered AI: Employing design futuring for inclusive AI by and with children in Finland and India. arXiv Preprint.

Sharpe, S., & Young, G. (2023). Using Google Classroom as assistive technology in universally designed classrooms. Canadian Journal of Learning and Technology, 49(1), 1–17. https://doi.org/10.21432/cjlt28456

Spong, J., Iacono, T., Garcia-Melgar, A., Bagley, K., McKinstry, C., Hyett, N., & Arthur-Kelly, M. (2023). Toward the improvement of inclusive education for students with disabilities via online intervention: Feasibility randomized controlled trial in Australia. Journal of Research in Childhood Education, 37(4), 619–635. https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2167025

Study on assistive technology in UAE special education context. Innovation for All: Unleashing the Power of Assistive Technology in Special Education in Arabic-Speaking Countries. ResearchGate.

Sustainable Inclusive Framework Studio for Inclusive Education—Perceptions of Teachers, Parents, and Students in UAE. Sustainability, 16(15), Article 6367.

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

UNESCO. (2015). Information and communication technology (ICT) in education. Paris: UNESCO Institute for Statistics.

UNICEF Jordan. (2022). Inclusive Education Report: Status and Challenges in Jordan. [unicef.org]

UNICEF. (2021). The state of the world's children: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. New York: United Nations Children's Fund.

Yonge, B., & Maich, K. (2024). A document analysis on the use of assistive technology in school-based instruction for children with specific learning disorders in Cameroon and Canada. Exceptionality Education International, 34(1). https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16705

Zaharah, H., Safiya, N., & Ismail, A. (2022). The role of technology in inclusive classrooms: An analytical review post-COVID. Journal of Education and Practice, 13(4), 47–55.

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/008.01.2026
www.gjshr.cz

Global Journal of Research and Studies (GJRS)
E-ISSN:3029-9926



المجلة العالمية للبحوث والدراسات

Lifelong Learning and Organizational Agility: A Forward-Looking Approach to Human Capital Development in the Age of Artificial Intelligence

Associate Professor Dr. Amal Mohammed Abdullah Al-Bado
Middle East Center for Central American Universities, Hashemite Kingdom of Jordan
amal.albado119@gmail.com
Dr. Abdulla Ahmed
General Directorate of Residency and Foreigners Affairs – Dubai
abdulla.ahmad.phd@gmail.com

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 009
E-ISSN: 3029-9926

Received: 14 July 2026
Accepted: 18 September 2026
Published: 30 September 2026
DOI:
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
Website:
www.gjshr.cz

Abstract

The study aimed to identify the role of lifelong learning and organizational resilience in shaping the future of human capital in the era of artificial intelligence by examining the levels of lifelong learning, professional development and renewal, organizational resilience, and human capital, as well as analyzing the relationships among these variables. The study adopted a descriptive correlational-analytical approach. A questionnaire was administered to a convenience sample of 108 employees working in higher education institutions in Jordan. The results indicated statistically significant levels across the study dimensions. They also revealed a strong positive relationship between lifelong learning and organizational resilience, with a Pearson correlation coefficient of 0.705 and an explained variance of 49.7%. Furthermore, a strong positive relationship was found between organizational resilience and the future of human capital, with a Pearson correlation coefficient of 0.747 and an explained variance of 55.9%. These findings highlight the importance of integrating lifelong learning and organizational resilience into human capital development and enhancing its capacity to respond to the transformations driven by artificial intelligence applications. The study recommended strengthening lifelong learning programs, developing organizational policies that support resilience, and continuously investing in human capital development and reskilling in alignment with future requirements.

Keywords: Lifelong Learning, Organizational Resilience, Human Capital, Artificial Intelligence.

التعلّم مدى الحياة والرشاقة التنظيمية: مقاربة استشرافية لتنمية رأس المال البشري في عصر الذكاء الاصطناعي

الأستاذة المشاركة الدكتورة أمل محمد عبد الله البدو

مركز الشرق الأوسط لجامعات أمريكا الوسطى، المملكة الأردنية الهاشمية

البريد الإلكتروني: amal.albado119@gmail.com

الدكتور عبد الله أحمد

الإدارة العامة للإقامة وشؤون الأجانب – دبي

البريد الإلكتروني: abdulla.ahmad.phd@gmail.com

الملخص

ركزت هذه الدراسة على فهم الدور الذي يلعبه التعلم مدى الحياة والمرونة التنظيمية في تشكيل مستقبل رأس المال البشري في عصر الذكاء الاصطناعي، من خلال تحليل مستويات التعلم مدى الحياة، والتطوير والتجديد المهني، والمرونة التنظيمية، ومستويات رأس المال البشري، بالإضافة إلى دراسة طبيعة العلاقات بينها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة تضم (108) من العاملين في مؤسسات التعليم العالي بالأردن، حيث تم اختيارهم بطريقة ميسرة. أظهرت النتائج وجود مستوى دال إحصائي في محاور الدراسة، كما بينت العلاقة القوية والإيجابية بين التعلم مدى الحياة والمرونة التنظيمية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.705)، في حين بلغت نسبة التباين المفسر (49.7%). كما أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين المرونة التنظيمية ومستقبل رأس المال البشري، إذ بلغ معامل الارتباط (0.747).وبلغت نسبة التباين المفسر (55.9%). وتشير هذه النتائج إلى أهمية تكامل التعلم المستمر والمرونة التنظيمية في دعم رأس المال البشري وتعزيز قدرته على الاستجابة للتحولات التي تفرضها تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة بتعزيز برامج التعلم مدى الحياة، وتطوير السياسات التنظيمية الداعمة للمرونة، والاستثمار المستمر في تنمية رأس المال البشري وإعادة تأهيله بما يتوافق مع متطلبات المستقبل.

الكلمات المفتاحية: التعلم مدى الحياة، المرونة التنظيمية، رأس المال البشري، الذكاء الاصطناعي.

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/009.01.2026

www.gjshr.cz

Introduction

The world of work is undergoing rapid transformation driven by successive advancements in artificial intelligence (AI) technologies, reshaping the nature of jobs, skills, and performance patterns within organizations. Preserving human capital is no longer solely a matter of accumulated knowledge and experience; rather, it increasingly depends on individuals' capacity for continuous learning and their ability to adapt to professional and technological changes. In this context, lifelong learning has emerged as a strategic imperative that promotes knowledge renewal, capability development, and preparedness to meet future demands. At the organizational level, agility represents a core capability that enables organizations to absorb transformations and realign their human resources with changing environmental conditions. The integration of continuous learning and organizational agility is becoming increasingly critical as AI evolves from a mere technical tool into a pivotal factor influencing job design, talent management, and decision-making. Consequently, anticipating the future of human capital requires viewing individual capability development and organizational readiness as complementary pathways.

Accordingly, this study examines the relationship between lifelong learning and organizational agility from a forward-looking perspective, with the aim of elucidating their implications for the future of human capital in the age of artificial intelligence.

Problem Statement

The study addresses the widening gap between the rapid transformations in the nature of work and human capital requirements, on the one hand, and organizations' ability to reshape and develop their human capabilities in alignment with emerging and future trends, on the other. The professional value of knowledge and experience has become increasingly dependent on workers' ability to update their competencies, renew their skills, and transition between constantly evolving job roles. At the same time, organizations face the challenge of creating work environments capable of accommodating these changes, reallocating resources and tasks, and establishing development practices that extend beyond traditional training models.This situation highlights the need to understand how lifelong learning can be leveraged as a pathway for capability development and integrated with organizational agility as a framework for responding effectively to future transformations. There is also a need to identify the potential characteristics of human capital in a work environment in which the role of artificial intelligence continues to expand. This requires rethinking the skills and competencies needed to adapt to these changes, as well as the associated transformations in organizational practices and workforce development.

Thus, the study problem lies in elucidating the nature of the relationship between lifelong learning and organizational agility and their potential role in shaping the future of human capital in the age of artificial intelligence. Accordingly, the study's main research question can be formulated as follows:

What are the future characteristics of human capital in the age of artificial intelligence in light of the roles of lifelong learning and organizational agility?

Significance of the Study

Theoretical Significance

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026

www.gjshr.cz

1. This study contributes to enriching the scholarly literature on human capital by providing an integrated perspective that combines lifelong learning and organizational agility within a forward-looking framework, thereby extending the conceptual understanding of human capital development in the context of future work environments.
2. The study proposes a conceptual framework that illustrates the alignment between the development of key human capital attributes and the changing requirements of the work environment, thereby contributing to a broader understanding of the readiness of human capital to respond to the transformations shaping the future of work.

Practical Significance

1. The study contributes to the fields of management and education by adopting a forward-looking perspective to examine potential changes in skills, competencies, and professional roles, thereby opening new avenues for research on the future of human capital across diverse professional and educational contexts.
2. The study's findings may assist educational and administrative leaders in designing policies and practices that are better aligned with future human capital requirements, particularly in the areas of capacity building, career development, reskilling, and workforce development.
3. The study provides a foundation that organizations can utilize to enhance talent management and workforce planning practices by drawing on indicators related to lifelong learning and organizational agility in responding to technological and professional transformations.
4. The study's findings may support policymakers and decision-makers in developing future-oriented strategies for human capital development by aligning education and training policies with labor market requirements and anticipated changes in the nature of jobs, skills, and competencies**.**

Study Questions:

The study seeks to answer the following questions:

1. What are the expected changes in the characteristics of human capital and professional competency requirements in the era of artificial intelligence?
2. What role does lifelong learning play in developing the capabilities and competencies required for the future of human capital?
3. What are the organizational agility requirements for managing human capital amid the transformations associated with artificial intelligence?
4. What is the nature of the relationship between lifelong learning, organizational agility, and the future of human capital in the era of artificial intelligence?

Operational Definitions:

Lifelong Learning: Lifelong learning is defined as a continuous and organized process through which individuals develop their knowledge, skills, and professional capabilities through ongoing learning, training, and the acquisition of experience. This process enhances individuals' ability to keep pace with changing work requirements and adapt to developments associated with artificial intelligence. In this study, lifelong learning is operationally measured by the scores obtained by the study participants on items designed to assess continuous learning practices, competency development, and professional growth.

Organizational Agility: Organizational agility is defined as an organization's ability to respond rapidly and effectively to internal and external changes by adapting and reconfiguring its processes, resources, and work practices. This capability enables organizations to respond

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

effectively to technological and professional developments while maintaining performance continuity and achieving organizational goals. In this study, organizational agility is operationally measured through the study participants' responses to items reflecting organizational adaptability, speed of response, resource reallocation, and the ability to make appropriate decisions in the face of change.

Human Capital: Human capital is defined as the aggregate of knowledge, skills, experiences, capabilities, and competencies possessed by individuals that contribute to value creation, enhanced performance, and the achievement of organizational goals. Human capital is also viewed as a dynamic resource that can be developed, reskilled, and adapted in response to emerging changes in the work environment. In this study, human capital is operationally measured through indicators related to the level of competencies, knowledge, skills, and experience, as well as individuals' capacity to learn, adapt, and respond effectively to emerging professional requirements.

Study Limitations

Spatial Scope: The study was limited to higher education institutions in the Hashemite Kingdom of Jordan.

Temporal Scope: The study was conducted during the 2025/2026 academic year.

Human Scope: The study was limited to a convenience sample of 108 employees working in higher education institutions in Jordan. The sample included academic and administrative leaders, faculty members, and administrative staff with relevant experience in the work environment, professional development, and organizational transformations.

Lifelong learning takes various forms that extend beyond the boundaries of formal education and traditional training, evolving into a continuous practice associated with different stages of an individual's professional career. This concept encompasses a set of interrelated dimensions, foremost among which is self-directed learning, which enables individuals to identify their own learning needs and pursue their professional development independently. It also includes professional learning, which involves acquiring the knowledge, skills, and expertise necessary to improve job performance. In addition, experiential learning is derived from the situations, experiences, and challenges that individual encounter in the workplace.

Theoretical Literature

Furthermore, lifelong learning encompasses digital learning, which facilitates access to diverse sources of knowledge and the use of electronic platforms and digital tools, as well as collaborative learning, which is based on the exchange of knowledge and experiences among colleagues and professional peers.

These dimensions are reflected in practical activities such as participating in training programs, attending specialized conferences and seminars, completing online courses, reading scholarly and professional literature, exchanging experiences with colleagues, and engaging in professional learning communities. Such practices provide individuals with continuous opportunities to update their knowledge, expand their expertise, and develop their professional capabilities, thereby integrating learning into everyday professional practice rather than restricting it to specific training periods.

Consequently, the effectiveness of lifelong learning depends not merely on the volume or frequency of educational activities, but also on the extent to which these activities align with individuals' professional needs and their ability to translate acquired knowledge into meaningful and tangible improvements in professional practice**.** (Abu Al-Haija, 2024).

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Lifelong Learning and the Development of Professional Skills and Competencies

Lifelong learning represents a fundamental pathway for developing professional capital, enabling individuals to continuously update their knowledge, skills, and capabilities in alignment with the changing demands of their jobs. Skills that were once sufficient for performing specific tasks may require further development in response to the emergence of new work methods, technologies, and changes in job responsibilities. Consequently, continuous learning expands the foundation of professional competencies by integrating theoretical knowledge with practical application while strengthening essential skills such as problem-solving, critical thinking, communication, teamwork, and decision-making.

The impact of lifelong learning extends beyond the acquisition of new skills; it also involves adapting and reshaping existing competencies to better meet emerging professional requirements. It enables individuals to identify strengths and weaknesses in their performance, recognize areas requiring improvement, and select appropriate learning and training approaches. This process enhances individuals' capacity to assume diverse responsibilities, transition between professional tasks and roles, and draw upon previous experiences to address new demands.

Within organizational contexts, investment in continuous learning contributes to developing a workforce characterized by a combination of knowledge, experience, and adaptable skills. These attributes can enhance the quality of performance and strengthen an organization's capacity to effectively utilize its human resources. Thus, the development of professional competencies has become an ongoing process that does not end with the attainment of an academic qualification or entry into employment; rather, it continues throughout an individual's career in response to evolving professional pathways and changing workplace requirements.

The Role of Continuous Learning in Adapting to Technological Shifts

Technological shifts have become a driving force in reshaping work methods and organizational processes, making the workforce's ability to adapt to new tools and applications a crucial factor for sustained performance. In this context, continuous learning offers a practical means for individuals to understand, engage with, and leverage emerging technologies to accomplish tasks, rather than viewing them merely as tools detached from professional practice. The role of continuous learning is particularly evident when introducing digital systems or AI-driven applications; workers must develop the ability to use these tools, understand their capabilities and limitations, evaluate their outputs, and manage the associated data and information. Furthermore, continuous learning helps bridge the gap between the pace of technological advancement and the speed at which necessary skills are acquired, by providing ongoing opportunities for experimentation, updating knowledge, and retraining.

Technological adaptation entails more than simply mastering a new application; it involves restructuring one's mindset and work methods to align with a changing technological environment. Workers committed to continuous learning are better prepared to modify their performance approaches, acquire unfamiliar skills, and navigate shifts in tasks and responsibilities. At the organizational level, fostering a culture of continuous learning facilitates digital transformation, as the success of new technologies depends largely on the workforce's readiness to adopt and integrate them into daily operations.

Thus, continuous learning serves as a mechanism linking technological advancement with the capacity of human capital to respond to it; It does not merely address existing skill gaps; rather, it supports the workforce's readiness to handle future technologies that may reshape the nature of jobs and the content of work (Al-Otaibi, 2025).

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Flexibility in Decision-Making and Resource Management

Flexibility in decision-making and resource management constitutes a key component of organizational agility, reflecting an organization's ability to respond effectively to changing circumstances without being excessively constrained by rigid administrative procedures and established patterns of operation. Decision-making flexibility is demonstrated through rapid responses to new information and emerging developments, as well as by granting different management levels an appropriate degree of autonomy to make decisions within their respective areas of responsibility while maintaining clarity regarding roles, responsibilities, and organizational objectives. It also involves viewing decisions as processes that can be reviewed and adjusted as circumstances evolve, rather than adhering rigidly to predetermined courses of action that may no longer be appropriate.

With regard to resource management, organizations need to be capable of reallocating human, financial, and technological resources in accordance with changing priorities and emerging needs. Certain situations may require increasing resources allocated to a particular area, redirecting them toward more critical activities, or utilizing available resources in innovative ways. This capability is particularly important in rapidly changing environments, where effective resource allocation is closely linked to management's ability to continuously assess changing conditions and establish appropriate priorities.

Consequently, flexibility in decision-making and resource management does not imply the absence of organizational controls. Rather, it reflects the existence of a structured administrative framework that provides sufficient flexibility to adjust, redirect, and respond when necessary. This approach can help reduce response delays, optimize the utilization of available resources and capabilities, and strengthen the organization's ability to maintain operational continuity amid changing conditions.

Organizational Agility and Adaptation to Technological Change

Technological advancements have brought about fundamental changes in service delivery methods, operational management, information flows, and internal organizational communication. Consequently, organizational agility has become a crucial factor in an organization's ability to absorb these transformations and integrate them into its work systems in ways that are aligned with its goals and capabilities.

Organizations with adaptable structures and processes are better positioned to transition from traditional to digital systems without causing significant disruptions to workflow. Adapting to technological change involves reviewing procedures and processes, redesigning tasks, modernizing communication channels, improving service delivery methods, and utilizing data to support administrative operations. It also requires monitoring technological developments and assessing their suitability to the organization's needs rather than adopting technology merely for the sake of innovation.

Thus, organizational agility is linked to an organization's capacity to absorb and effectively integrate technology into its operations and adapt it to the nature of its work, rather than simply possessing technological tools. With the growing adoption of artificial intelligence, this adaptation has become increasingly complex, as the use of intelligent applications can influence task allocation, information flows, control mechanisms, and the nature of certain job roles.

Therefore, organizations need to periodically review their structures and processes to identify areas in which AI-based applications can add value, while simultaneously addressing the organizational, ethical, and security considerations associated with their use. In this way, organizational agility serves as a mechanism for managing technological transformation in a

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

gradual, systematic, and context-sensitive manner rather than treating it as an isolated change detached from the broader organizational system**.** (Manea et al., 2015).

Requirements for Building Agile Organizations

Building an agile organization requires a set of managerial and organizational elements that enable it to respond effectively to changing circumstances. One of the most important requirements is an adaptable organizational structure that ensures administrative layers and complex procedures do not hinder the organization's ability to respond rapidly to emerging developments. The organization also requires clear and efficient communication channels that facilitate the flow of information across different organizational levels, thereby supporting timely and well-informed decision-making.

Another key requirement is disciplined decentralization, which involves granting organizational units and individuals an appropriate level of authority commensurate with their responsibilities while maintaining effective mechanisms for monitoring and accountability. Furthermore, reliable information systems are essential for enabling management to monitor, analyze, and respond to changes effectively. This should be supported by policies and procedures that allow for the timely reallocation of resources and responsibilities when circumstances require.

An agile organization also requires leadership that supports initiative, innovation, and adaptability, encouraging the continuous review of existing practices rather than assuming their continued suitability. A culture characterized by openness to change, mutual trust, and collaboration among organizational units can further contribute to transforming agility from a temporary administrative response into a sustained organizational capability.

Consequently, building an agile organization does not depend on a single element but rather on the integration of organizational structure, communication efficiency, procedural flexibility, information systems, appropriate distribution of authority, resource management, and leadership support. This integration enhances the organization's capacity to reprioritize activities, respond effectively to technological and professional changes, and maintain a clear direction toward achieving its strategic objectives.

The Importance of Human Capital in Achieving Organizational Performance

Human capital is a fundamental element in an organization's ability to transform its resources and capabilities into tangible outcomes. The quality of organizational performance is closely linked to the knowledge, experience, skills, and capabilities that enable employees to perform their tasks and assume their responsibilities effectively. The value of human capital is not determined solely by the number of employees or their formal qualifications; rather, it is reflected in their ability to utilize their knowledge and experience to solve problems, improve work methods, and contribute to the achievement of organizational objectives.

Human capital influences organizational performance through several mechanisms, most notably by improving the quality of outputs, increasing the efficiency of resource utilization, fostering innovation, reducing errors, and strengthening problem-solving capabilities. Furthermore, the accumulation of experience within an organization contributes to the development of institutional knowledge that can be used to improve processes, support knowledge transfer, and sustain organizational performance. Consequently, investment in human capital should be viewed not merely as a personnel-related cost, but as a strategic resource capable of generating sustainable value for the organization.

The importance of human capital is particularly pronounced in institutions that rely heavily on knowledge and expertise to deliver services, where employee performance is directly linked to the quality of outputs and overall organizational effectiveness. Therefore, retaining,

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

developing, and continuously reskilling human capital are critical factors in enhancing organizational efficiency and achieving performance levels aligned with the organization's strategic objectives. (Al-Sakali, 2025).

Human Capital Development and Reskilling

Sustaining the value of human capital requires the adoption of continuous approaches to its development and reskilling, particularly when the nature of jobs changes or when existing knowledge and skills become less aligned with emerging work requirements. This development process extends beyond the acquisition of new information; it involves strengthening and reshaping professional capabilities to enable individuals to transition from established patterns of performance to more complex roles and responsibilities.

Reskilling involves identifying gaps between existing capabilities and the requirements of new or evolving roles, followed by the design and implementation of appropriate programs to address those gaps. Such initiatives may include specialized training, reskilling programs, job rotation, practice-based learning, and opportunities to participate in new projects and tasks. These approaches contribute to maintaining the professional value of the workforce and reducing the risk of knowledge and skill obsolescence resulting from changes in the work environment.

Human capital development is also closely linked to an organization's ability to identify the latent potential within its workforce and direct it toward areas that can generate greater organizational value. Effective reskilling is not limited to addressing existing competency gaps; it also involves developing capabilities that are likely to become important in the future. From this perspective, human capital development constitutes a strategic process that enhances workforce readiness, supports adaptability, and sustains employees' capacity to perform evolving roles in changing work environments.

Human Capital and Evolving Labor Market Requirements

The labor market is undergoing continuous changes in the nature of jobs and the demand for specific competencies, driven by economic and technological developments, as well as shifts in business models. These changes have created a growing need for human resources possessing diverse and complementary capabilities, moving beyond reliance on narrow specialization or knowledge associated with a single task. Accordingly, individuals increasingly need to demonstrate adaptability, including the ability to transition between tasks and navigate professional environments in which requirements are constantly evolving.

Contemporary labor market demands encompass a range of interconnected capabilities, including digital literacy, information analysis, critical thinking, problem-solving, communication, and the ability to work effectively in multidisciplinary teams, alongside proficiency in emerging technologies. With the expanding use of artificial intelligence, job roles are increasingly characterized by a redistribution of tasks between humans and intelligent systems. This development further highlights the importance of capabilities that rely on human judgment, contextual understanding, creativity, and professional interaction.

Consequently, the alignment of human capital with labor market requirements increasingly depends on the ability to keep pace with changing competency demands rather than merely possessing academic qualifications or prior experience. This requires educational institutions and employers to monitor emerging trends in jobs and competencies and to align educational and professional development outcomes with both current and anticipated labor market needs. Thus, human capital is becoming increasingly connected to the capacity of organizations and economies to respond to these transformations and generate professional value that is aligned with the evolving nature of work (Al-Otaibi, 2026).

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

The Role of Continuous Learning in Enhancing Organizational Resilience

Continuous learning contributes to organizational resilience by strengthening an organization's capacity to respond to emerging developments and understand their implications for operations and work processes. Organizations that provide employees with regular opportunities to acquire knowledge and exchange experiences are better positioned to absorb changes without relying solely on predetermined solutions or established procedures. Furthermore, the widespread adoption of learning practices within an organization facilitates knowledge sharing, expands the available base of expertise, and supports decision-making in situations that require timely responses.

The impact of continuous learning extends beyond the individual level, becoming an important component of an organization's capacity to renew its methods of work and adapt to changing circumstances. As new experiences accumulate and are shared across organizational units, a collective capacity emerges to review existing practices, identify areas for improvement, and develop alternatives that are better suited to emerging conditions. Thus, continuous learning functions as a mechanism for strengthening organizational resilience by enabling organizations to move beyond reactive responses toward greater preparedness for future challenges.

Integration Between Individual and Organizational Capabilities

Organizational effectiveness cannot be achieved through individual capabilities alone, nor can institutional systems and procedures function effectively when employees lack the ability to utilize them appropriately. Integration occurs when the knowledge, skills, and experiences possessed by individuals are transformed into shared practices that support the performance of organizational units and contribute to the achievement of organizational objectives.

This process involves the exchange of experiences, knowledge sharing, collaborative work, and the integration of diverse areas of expertise to address organizational issues and tasks. Organizations play a vital role in transforming individual capabilities into collective value by providing structures, systems, and practices that enable these capabilities to be effectively utilized. An employee may possess advanced knowledge in a particular field, but its organizational value increases when appropriate channels exist for sharing that knowledge with colleagues or applying it to the improvement of procedures and processes.

Conversely, a supportive organizational environment provides individuals with opportunities to benefit from the knowledge and experience accumulated within the organization, thereby fostering a reciprocal relationship between individual development and organizational improvement. Thus, the integration of individual and organizational capabilities provides a foundation for building cohesive organizational capacity. It enables organizations to move beyond reliance on isolated competencies toward developing systems that effectively leverage diverse expertise and transform it into collective organizational value. (Duchek, 2020).

Organizational Learning and Agility in the Face of AI-Driven Transformations

Artificial intelligence (AI) is driving transformations that extend far beyond the mere introduction of new technological tools. Its adoption can modify workflows, redistribute tasks, and generate professional responsibilities that did not previously exist in their current forms. In this context, continuous learning and organizational agility provide complementary pathways for managing these transformations. The former relates to the workforce's ability to understand, adopt, and effectively utilize emerging technologies, whereas the latter concerns

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

the organization's capacity to adapt its structures, processes, and work practices in response to technological change.

Successfully integrating AI requires providing employees with opportunities to understand the applications used within the organization, evaluate their outputs, recognize their capabilities and limitations, and develop appropriate practices related to data management, privacy, security, and professional accountability. At the same time, organizations need to review their procedures to identify tasks that can be supported or enhanced by AI-based technologies and those that require continued human involvement and professional judgment.

The interaction between learning and organizational agility becomes particularly evident in an organization's ability to learn from the transformation process itself. The outcomes of technology implementation can provide valuable insights that support the refinement of policies and procedures, the optimization of role allocation, and the adjustment of practices that do not produce the expected outcomes. Thus, managing AI integration can be viewed as an ongoing organizational process based on experimentation, evaluation, learning, and continuous improvement rather than as a one-time technological decision (Choudhary, 2021).

Future Human Capital Requirements

Future human capital requirements are increasingly shifting toward a model that combines specialized knowledge with capabilities that enable individuals to navigate complex and rapidly changing professional environments. Technical knowledge alone may be insufficient for many jobs; instead, increasing importance is likely to be placed on the ability to analyze information, manage data, understand digital applications, think critically, solve problems, communicate effectively, and work in environments where human capabilities interact with intelligent technologies.

Future human capital will also require a high degree of learning agility and professional adaptability, given that tasks and roles are likely to evolve more rapidly than in the past. This includes the capacity to acquire new areas of specialization, transition between different fields of work, and apply existing knowledge and experience in new contexts. Furthermore, human-centered capabilities that are less readily replicated by automated systems, such as creativity, professional judgment, negotiation, relationship building, and an understanding of social and organizational contexts, are likely to remain important.

From an organizational perspective, future-oriented human capital development requires organizations to view human capital as a renewable and developable resource rather than as a static stock of qualifications and experience. Consequently, organizations need systems capable of identifying emerging competency gaps, anticipating roles likely to be transformed by technological developments, and directing investments in human capital toward areas of increasing strategic value. Ultimately, the future of human capital depends on the capacity of both individuals and organizations to continuously develop professional value in alignment with anticipated changes in the world of work.

Previous Studies

Choudhary et al. (2021), in their study titled "Navigating Employability Perceptions through Lifelong Learning: An Empirical Study," examined lifelong learning, human capital, and employability. The study aimed to investigate the role of continuous learning in enhancing individuals' professional value and supporting their employability. The findings revealed a positive relationship between lifelong learning and employability, indicating that continuous learning contributes to enhancing the value of human capital.

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Duchek (2020), in the study titled "Organizational Resilience: A Capability-Based Conceptualization," examined organizational resilience from a capability-based perspective, with particular attention to anticipation, response, and adaptation. The study conceptualized organizational resilience as an integrated organizational capability that enables organizations to navigate changing circumstances. The theoretical findings indicated that resilience comprises three interconnected stages: anticipation, coping with disruptive events, and adaptation, which collectively support an organization's ability to respond to change.

Aman-Ullah et al. (2022), in their study titled "Human Capital and Organizational Performance: A Study on the Role of Innovative Leadership," examined human capital in terms of knowledge, skills, and capabilities, as well as organizational performance and innovative leadership. The study sought to examine the relationship between human capital components and organizational performance and to explore the role of innovative leadership in this relationship. The findings demonstrated positive relationships between human capital capabilities, knowledge, skills, and organizational performance, with innovative leadership contributing to strengthening some of these relationships.

Ionescu et al. (2015), in their study titled "Interdependence Between Human Capital and Organizational Performance in Higher Education Institutions," examined human capital, training, competencies, experience, creativity, innovation, and organizational performance. The study investigated the relationship between human capital and the performance of higher education institutions. The findings emphasized the importance of employees' knowledge, competencies, experience, and capacity for creativity and innovation in supporting institutional performance and strengthening the ability of higher education institutions to adapt to changing circumstances.

Methodology and Procedures

Study Methodology:

The study adopted a descriptive-correlational-analytical approach, which was considered appropriate to the nature and objectives of the study. This approach was used to identify the levels of lifelong learning, professional development and renewal, organizational agility, organizational readiness for artificial intelligence, and human capital, as well as to examine the relationships among these variables in the context of artificial intelligence.

Study Sample:

The study sample consisted of 108 participants selected using convenience sampling. The participants were drawn from higher education institutions in Jordan and included academic and administrative leaders, faculty members, and administrative staff with relevant experience in the work environment, professional development, and organizational transformations.

Study Instrument:

1. A questionnaire was used to collect the study data. The questionnaire consisted of five main dimensions:

2. Lifelong Learning: Measures the continuity of learning, professional development, and the acquisition and renewal of knowledge and skills.
3. Professional Development and Renewal: Measures competency development, reskilling, and readiness to respond to changing work requirements.
4. Organizational Agility: Measures organizational adaptability, responsiveness, and the flexibility of procedures and processes in responding to changes.
5. Organizational Readiness for Artificial Intelligence: Measures the organization's capacity to prepare its work environment and human resources to adopt and effectively engage with artificial intelligence applications.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Human Capital: Measures knowledge, skills, experience, competencies, adaptability, and the capacity to create value.

Psychometric Properties of the Measurement Tool

Validity was assessed using two methods:

1. Expert Validity

To establish the content validity of the research instrument, the initial version of the questionnaire was presented to a panel of five experts with relevant academic and professional expertise. The experts were asked to evaluate the clarity and accuracy of the linguistic formulation, the appropriateness of the items, the relevance of each item to its respective dimension, the comprehensiveness of the questionnaire, and the suitability of the response options for subsequent statistical analysis.

The expert review also aimed to identify potential methodological or design issues and determine whether any items required deletion, modification, or addition. Some experts recommended revising certain items because of complex or unclear wording, while others suggested modifying items that were considered less appropriate or insufficiently relevant to their respective dimensions. The experts also recommended diversifying the items and maintaining an appropriate balance in the number of items across the indicators to facilitate subsequent statistical analysis. In addition, several experts expressed positive evaluations of the study objectives and the overall alignment between the objectives, dimensions, and questionnaire items. Based on the experts' recommendations and observations, and in light of an overall agreement rate of 85%, the questionnaire was revised and refined. The resulting final version was then administered to the study sample.

2. Construct Validity (Internal Consistency)

To assess construct validity and internal consistency, Pearson correlation coefficients were calculated between each questionnaire item and its corresponding dimension, as well as between each dimension and the overall questionnaire score. The results are presented in the following table.

Correlation coefficients between each domain and the total score.

Key Themes	Level of significance	Correlation coefficient
Theme 1: Lifelong Learning	**0.01	0.752
Theme 2: Professional Development and	**0.01	0.830
Theme 3: Organizational	**0.01	0.870
Theme 4: Human Capital	**0.01	0.669

Reliability

Reliability was assessed using two methods: the test–retest method and Cronbach's alpha coefficient.

First Method: Test–Retest Reliability

The questionnaire was administered to a pilot sample and then re-administered to the same participants after a 15-day interval. The results are presented in Table (2). The Pearson correlation coefficient between the scores obtained from the first and second administrations of the questionnaire was 0.83, indicating a high level of test–retest reliability and demonstrating good temporal stability of the measurement instrument.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Table (2): Correlation coefficient between the two administrations for each dimension of the instrument.

Key Themes	Correlation coefficient
Theme 1: Lifelong Learning	0.860
Theme 2: Professional Development and	0.74
Theme 3: Organizational Flexibility	0.85
Theme 4: Human Capital	0.91

Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated for the questionnaire as a whole, yielding a value of 0.87. The coefficient was also calculated for each dimension separately, and the results are presented in Table (3), which reports the Cronbach's alpha coefficients for the study dimensions. The results indicate that the reliability coefficients ranged from moderate to high, demonstrating an acceptable to high level of internal consistency across the study dimensions. Overall, the Cronbach's alpha coefficient of 0.87 indicates a high level of reliability for the questionnaire as a whole.

Table (3): Cronbach's alpha coefficient for each dimension of the instrument.

Key Themes	Cronbach's alpha coefficient
Theme 1: Lifelong Learning	0.850
Theme 2: Professional Development and	0.77
Theme 3: Organizational Flexibility	0.83
Theme 4: Human Capital	0.78

Study Results:

To answer the first question—"What are the expected shifts in human capital characteristics and professional competency requirements in the era of artificial intelligence?"—arithmetic means, standard deviations, and percentages regarding the study sample's responses were used.

Table (4) presents the analysis of the items within the "Lifelong Learning" dimension.

The First Section	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Relative Weight (%)	T-value	p-value	Level of Agreement
Lifelong learning	3.762	0.562	75.24	21.224	0.000	Agreement

Table (4) reveals the following: The overall arithmetic mean across all items in the lifelong learning dimension was 3.762, with a relative weight of 75.24%, a t-test value of 21.224, and a p-value of less than 0.001. These results indicate that the mean response score for the

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026

www.gjshr.cz

lifelong learning dimension was statistically significantly higher than the neutral value of 3 at the 0.05 significance level, reflecting a positive level of agreement among the study participants regarding this dimension.

This finding reflects the participants' awareness of the importance of continuous professional development in the context of the transformations associated with artificial intelligence applications and their impact on the nature of tasks and job roles. It also suggests a growing need to continuously update knowledge and capabilities in alignment with technological advancements, thereby enhancing individuals' readiness to navigate an increasingly dynamic and rapidly changing work environment.

To address the research question concerning the role of lifelong learning in developing the capabilities and competencies required for the future of human capital, the study employed arithmetic means, standard deviations, and relative response weights based on the participants' responses. The results are presented in the following tables.

Table (5) presents the analysis of the items in the professional development and renewal dimension.

The Second	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Relative Weight (%)	T-value	p-value	Level of Agreement
Overall mean for the professional development and renewal dimension	3.825	0.622	76.49	18.26	0.000	Agree

Interpretation of Table (5): Table (5) reveals the following: The overall arithmetic mean across all items in the professional development and renewal dimension was 3.80, with a relative weight of 74.49%, a t-test value of 18.26, and a p-value of less than 0.001. These results indicate that the mean response score for the professional development and renewal dimension was statistically significantly higher than the neutral value of 3 at the 0.05 significance level, reflecting a positive level of agreement among the study participants regarding this dimension.

This finding reflects a clear tendency to view professional development and renewal as important for maintaining employees' professional value, particularly in light of the rapid evolution of job tasks and professional requirements. It also suggests that sustaining human capital is increasingly associated with individuals' ability to continuously update and develop their capabilities in alignment with rapid technological changes driven by artificial intelligence.

To address the research question concerning the organizational agility requirements for managing human capital amid transformations associated with artificial intelligence, the study employed arithmetic means, standard deviations, and relative response weights based on the responses of the study sample. The results are presented in the following tables.

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Table (6) presents the analysis of the items within the organizational flexibility dimension.

the third	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Relative Weight (%)	T-value	p-value	Level of Agreement
Overall mean for the organizational resilience dimension	3.73	0.614	74.52	18.61	0.000	Agree

Interpretation of Table (6): Table (6) reveals the following: The overall arithmetic mean for the organizational agility dimension was 3.23, with a relative weight of 74.52%, a t-test value of 18.61, and a p-value of less than 0.001. These results indicate that the mean response score for the organizational agility dimension was statistically significantly higher than the neutral value of 3 at the 0.05 significance level, reflecting a positive level of agreement among the study participants regarding this dimension.

The findings indicate a notable level of organizational agility within the work environments of the organizations under study, suggesting that these organizations have a capacity to respond to organizational and technological changes and accommodate emerging developments. This may reflect the ability of organizational structures, procedures, and work practices to adapt to new requirements and implement necessary adjustments while maintaining operational continuity.

To address the research question concerning the nature of the relationship between lifelong learning, organizational agility, and the future of human capital in the age of artificial intelligence, the study employed arithmetic means, standard deviations, and relative response weights to describe the participants' responses. In addition, simple regression analysis was used to examine the relationships among the study variables. The results are presented in the following tables.

Table (7): Correlation coefficient and coefficient of determination regarding the relationship between lifelong learning and organizational flexibility in the age of artificial intelligence.

Correlation Coefficient R-squared	Coefficient of Determination Adjusted R-squared	Adjusted Coefficient of Determination Std. Error of the Estimate	Standard Error of the Estimate
0.705	0.497	0.493	0.44097

The preceding table reveals a strong positive relationship between lifelong learning and organizational agility in the era of artificial intelligence. The Pearson correlation coefficient was 0.705, while the coefficient of determination (R^2) was 0.497, indicating that 49.7% of the variance in organizational agility was statistically associated with lifelong learning. This finding indicates that higher levels of lifelong learning are associated with higher levels of organizational agility, highlighting the role of continuous learning in supporting an organization's capacity to respond to changes driven by artificial intelligence technologies.Furthermore, the proportion of explained variance indicates that lifelong learning is substantially associated with differences in organizational agility, while the remaining

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026

www.gjshr.cz

variance may be attributable to other individual, organizational, and contextual factors. However, this finding should be interpreted as an association rather than evidence of a causal relationship.

Table (8): Correlation Coefficient and Coefficient of Determination regarding Organizational Flexibility and the Future of Human Capital in the Era of Artificial Intelligence

Correlation Coefficient R-squared	Coefficient of Determination Adjusted R-squared	Adjusted Coefficient of Determination Std. Error of the Estimate	Standard Error of the Estimate
0.747	0.55	0.59	0.44

The previous table reveals a strong positive relationship between organizational agility and the future of human capital, with a Pearson correlation coefficient of 0.747. The coefficient of determination (R^2) was 0.559, indicating that 55.9% of the variance in the future of human capital was statistically associated with organizational agility. This finding highlights the importance of an organization's capacity to adapt work roles, processes, and operational methods in response to the expanding use of artificial intelligence and the resulting changes in human capital requirements.

Furthermore, the proportion of explained variance indicates that organizational agility is substantially associated with variations in the future characteristics and requirements of human capital within a work environment characterized by continuous technological change. However, this finding should be interpreted as an association rather than evidence of a causal relationship.

Table (9) presents the analysis of items within the human capital dimension.

The fourth	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Relative Weight (%)	T-value	p-value	Level of Agreement
Human Capital	3.326	0.614	74.22	20.61	0.000	Agree

Interpretation of Table (9): Table (9) reveals the following: The overall arithmetic mean across the human capital dimension was 3.30, with a relative weight of 74.22%, a t-test value of 20.61, and a p-value of 0.000. These results indicate that the mean score for the human capital dimension was statistically significantly higher than the neutral value of 3 at the 0.05 significance level. This indicates a positive level of agreement among the study participants regarding the human capital dimension.

The findings suggest that the study participants perceive human capital as characterized by notable levels of knowledge, skills, and capabilities that support effective individual performance in the workplace. Furthermore, the respondents' perceptions highlight the importance of these components in responding to changing work requirements and enhancing the value that employees contribute to their organizations.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/009.01.2026

www.gjshr.cz

Recommendations

1. Enhance lifelong learning programs to align with the requirements of artificial intelligence and evolving labor market demands.
2. Develop organizational policies that strengthen organizational agility and enable rapid and effective responses to technological changes.
3. Sustain investment in human capital development and reskilling to prepare employees for emerging roles and future work requirements.
4. Integrate lifelong learning with organizational agility to develop human capital capable of adapting effectively to future technological and professional transformations.

References:

-Abu Al-Haija, Hadeel Abdullah, & Al-Farraj, Osama. (2024). The impact of organizational flexibility on achieving organizational excellence: A field study on banks listed on the Damascus Securities Exchange. Al-Baath University Journal, 46(20), 115–156.

-Al-Otaibi, Ahlam Malfi. (2025). Challenges facing the use of artificial intelligence in human capital management at the Communications, Space & Technology Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 9(5), 74–85.

-Al-Otaibi, Ahlam Malfi. (2026). The role of artificial intelligence in developing human capital management in oil and gas companies. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 10(2), 104–114.

-Manea, Sabrina, Ben Mansour, Lilia, & Ben Abbas, Shamia. (2015). Organizational learning as a strategy for investing in human capital and creating value in organizations. Journal of Economy and Human Development, 6(1), 275–285.

-Al-Sakali, Ayman Salem Abdulkarim. (2025). The impact of organizational learning on organizational flexibility in the general departments of private Libyan commercial banks: A case study of the Trade and Development Bank. Journal of Economic Studies, 8(2).

-Aman-Ullah, A., Mehmood, W., Amin, S., & Abbas, Y. A. (2022). Human capital and organizational performance: A moderation study through innovative leadership. Journal of Innovation & Knowledge, 7(4), 100261. https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100261

- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. Business Research, 13(1), 215–246. https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7

- Choudhary, V., et al. (2021). Channelling employability perceptions through lifelong learning: An empirical investigation. Education + Training, 63(5), 763–776. https://doi.org/10.1108/ET-10-2020-0295

-Ionescu, A.M., Mălăescu, B., & others. (2015). The interdependence between human capital and organizational performance in higher education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180, 136–143. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.096

E-ISSN:3029-9926
https://doi.org/10.68792/009.01.2026
www.gjshr.cz

Global Journal of Research and Studies (GJRS)

E-ISSN:3029-9926

المجلة العالمية للبحوث والدراسات

Trust and Reliability of Generative AI in Academic Research: An Evaluation of Large Language Models

Motasem AbuDawas1
Hasan Alhasan2
Associate Professor, Department of Computer Science1
Assistant Professor, Department of Computer Science2
Irbid National University, Jordan
motasem_dawas@inu.edu.jo 1
h.alhasan@inu.edu.jo 2

Volume: 1
Issue: 1
Year: 2026
Article No.: 010
E-ISSN: 3029-9926
Received: 11 July 2026
Accepted: 14 September 2026
Published: 30 September 2026
DOI:
https://doi.org/10.68792/010.01.2026

Website:
www.gjshr.cz

Abstract

Generative artificial intelligence (AI), particularly large language models (LLMs), is increasingly being integrated into academic research to support tasks such as scientific explanation, methodological guidance, literature identification, evidence retrieval, citation generation, and interpretation of research findings. Despite their growing use, concerns remain regarding the extent to which researchers can trust and rely on these models for scholarly tasks. This study evaluates the trustworthiness and reliability of generative AI in academic research through a multidimensional assessment of three contemporary LLMs under controlled experimental conditions. The evaluation considers key aspects of research assistance, including knowledge and answer reliability, methodological reliability, citation and evidence reliability, evidence-to-claim alignment, prompt robustness, and response repeatability. Two empirical experiments are conducted. The first evaluates 144 model responses across four scientific domains using benchmark key-point scoring and factual-error detection. The second examines 216 generated citation instances based on publication existence, bibliographic metadata accuracy, DOI accuracy, relevance, claim support, and fabrication status. The findings demonstrate strong overall performance across the evaluated models while identifying specific reliability weaknesses that are not adequately reflected by aggregate accuracy measures alone.

Keywords: Generative AI; Large Language Models; Academic Research; Trustworthiness; AI Reliability; Citation Reliability; Research Assistance; Prompt Robustness

الثقة والموثوقية في الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث الأكاديمي: تقييم النماذج اللغوية الكبيرة

معتصم أبو دواس[1]

حسن الحسن[2]

أستاذ مشارك، قسم علوم الحاسوب [1]

أستاذ مساعد، قسم علوم الحاسوب [2]

جامعة إربد الأهلية، الأردن

البريد الإلكتروني:

[1] motasem_dawas@inu.edu.jo

[2] h.alhasan@inu.edu.jo

الملخص

تُستخدم نماذج اللغة الكبيرة بصورة متزايدة لمساعدة الباحثين في تفسير المفاهيم العلمية، واقتراح المنهجيات، والوصول إلى الأدلة والمراجع، وتفسير النتائج. إلا أن موثوقية النموذج كمساعد بحثي لا يمكن اختزالها في دقة الإجابة فقط؛ فقد يقدم النموذج إجابة علمية مقبولة مع خطأ واقعي، أو بيانات مرجعية غير دقيقة، أو مرجع صحيح لا يدعم الادعاء بصورة مباشرة، أو يتغير أداؤه عند إعادة صياغة الطلب. تقترح هذه الدراسة إطاراً متعدد الأبعاد وقابلاً للتكرار لتقييم موثوقية نماذج اللغة الكبيرة في مهام المساعدة البحثية. يفصل الإطار بين موثوقية المعرفة والإجابة، وموثوقية الأدلة والمراجع، والموثوقية المنهجية، وموثوقية الانتقال من الأدلة إلى الادعاءات والتفسير، مع اعتبار متانة صياغة السؤال والاتساق خصائص عابرة للأبعاد. تم اختبار قابلية تطبيق الإطار من خلال تجربتين: الأولى تضمنت 144 استجابة في أربعة مجالات علمية، والثانية تضمنت التحقق من 216 حالة استشهاد مرجعي. وتبين النتائج أن ارتفاع الأداء الكلي لا يمنع وجود أنماط أدق من عدم الموثوقية، مما يدعم الحاجة إلى تقييم متعدد الأبعاد بدلاً من الاعتماد على مؤشر واحد.

الكلمات المفتاحية: الثقة، الموثوقية ، الذكاء الاصطناعي التوليدي، البحث الأكاديمي، تقييم النماذج اللغوية الكبيرة

Introduction

Large language models have moved rapidly from general-purpose language interfaces to tools used in academic and scientific workflows. Researchers can use them to obtain explanations of unfamiliar concepts, generate possible research questions, identify statistical or experimental approaches, summarize bodies of literature, draft text, and suggest references. The Transformer architecture introduced by Vaswani et al. (2017) and the scaling behavior demonstrated by later foundation models such as GPT-3 (Brown et al., 2020) established the technical basis for systems capable of performing many tasks through natural-language prompting. Subsequent models have demonstrated strong performance across broad academic and professional benchmarks (OpenAI, 2023; Touvron et al., 2023).

The usefulness of these systems, however, creates a methodological problem for researchers. Fluent language can make model output appear more certain and authoritative than the underlying evidence warrants. Earlier work has emphasized that large language models can reproduce biases and limitations contained in their training data and that users may mistake linguistic fluency for genuine understanding or factual reliability (Bender et al., 2021). Surveys of hallucination in natural-language generation similarly document that generated text can contain unsupported or incorrect information even when it is coherent and grammatically convincing (Ji et al., 2022; Rawte et al., 2023).

This problem is especially important in research assistance because scientific work is not a single task. A researcher may ask an AI system to explain a concept, recommend a method, identify peer-reviewed evidence, connect a citation to a claim, interpret a result, or identify a limitation. Failure in any one of these steps can affect the validity of subsequent work. Therefore, evaluating whether an LLM is simply 'accurate' does not provide enough information about whether it is a trustworthy research assistant.

Citation generation illustrates the problem clearly. A model can supply a publication that exists but provide an incorrect DOI; it can reproduce correct bibliographic metadata but recommend a paper that only weakly supports the requested statement; or it can fabricate a plausible-looking reference. Empirical work has documented fabrication and bibliographic errors in references generated by ChatGPT (Walters & Wilder, 2023), while retrieval-augmented generation has been proposed as one means of improving provenance and factual grounding (Lewis et al., 2020). More recent citation-oriented benchmarks further show that citation generation and retrieval constitute distinct evaluation problems rather than a trivial extension of general question answering (Tilwani et al., 2024).

A second difficulty concerns prompt formulation. Researchers do not ask the same question in a standardized form. Equivalent research needs may be expressed formally, conversationally, indirectly, or with different terminology. Prior work on prompt sensitivity shows that model behavior can change under perturbations or paraphrases even when the underlying task remains similar. Consequently, a useful reliability assessment should not only ask whether a model can succeed under one carefully written benchmark prompt; it should also ask whether performance remains stable when the same need is expressed realistically in another way.

This paper proposes a multidimensional framework for evaluating the reliability of LLMs as research assistants. The framework is intended to be domain-general at the level of reliability dimensions and metrics while allowing discipline-specific benchmark content. It is also designed to be repeatable: a new model, a new version of an existing model, or a

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

discipline-specific research assistant should be testable using the same evaluation logic. The contribution is therefore not a ranking of three particular models. The contribution is a structured way to ask what must be measured before an AI system can be considered reliable for research assistance, together with empirical evidence that several of those dimensions can be operationalized and measured consistently.

2. Research Problem, Objectives, and Questions

The central research problem is the absence of a compact but sufficiently comprehensive evaluation structure for determining how trustworthy an LLM is when it is used to assist scientific research. Existing model benchmarks often measure broad capability, task accuracy, reasoning, hallucination, or retrieval performance separately. Those evaluations are important, but they do not directly answer the practical question faced by a researcher: which parts of a research workflow can be delegated to an AI model, what kinds of failure remain possible, and how should those failures be measured in a repeatable way?

The proposed framework therefore treats research-assistant reliability as a multidimensional construct. Instead of assigning reliability a single global definition, the framework separates the research process into distinct functions and associates each function with measurable risks. This design allows a model to be strong in one dimension and weaker in another without forcing all behavior into one aggregate score.

The study has seven objectives: to define core dimensions of reliability relevant to AI-assisted research; identify measurable indicators for each dimension; distinguish universal evaluation dimensions from domain-specific benchmark material; construct repeatable protocols that can be applied to different LLMs; empirically test the feasibility of those protocols; examine whether realistic prompt variation affects measured reliability; and determine whether multidimensional analysis reveals weaknesses that aggregate answer accuracy would obscure.

The current work addresses the following research questions: (RQ1) Can LLM research-assistant reliability be decomposed into independently measurable dimensions? (RQ2) To what extent do contemporary LLMs provide correct and complete research-oriented scientific answers? (RQ3) To what extent are references generated by LLMs authentic, bibliographically accurate, relevant, and supportive of the associated claim? (RQ4) How sensitive are these reliability measurements to realistic reformulation of the same underlying research request? (RQ5) Can the same evaluation architecture be applied across scientific disciplines while using discipline-specific benchmark content? (RQ6) Which reliability dimensions remain unvalidated and therefore require additional experiments before a comprehensive research-assistant profile can be produced?

3. Related Work

The modern LLM ecosystem is built on the Transformer architecture, which replaced recurrence with attention-based sequence modeling and enabled efficient scaling to large datasets and model sizes (Vaswani et al., 2017). GPT-3 subsequently demonstrated that sufficiently large autoregressive language models can perform many tasks in zero-shot and few-shot settings through natural-language prompting without task-specific parameter updates (Brown et al., 2020). Other foundation-model families, including LLaMA, reinforced the observation that broad language capabilities can emerge from large-scale pretraining (Touvron et al., 2023). These developments help explain why LLMs are attractive as research assistants: a single conversational interface can support heterogeneous tasks without requiring a separate specialized application for each one.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

Capability, however, is not equivalent to reliability. The GPT-4 technical report itself notes that the model is not fully reliable and can hallucinate, particularly in contexts in which factual correctness matters (OpenAI, 2023). Bender et al. (2021) emphasize broader risks of large language models, including limitations associated with training data and the tendency to over-attribute understanding to systems that generate plausible language. These concerns are directly relevant to research use because scientific work depends on traceability, evidence, methodological appropriateness, and justified inference rather than fluent text alone.

Hallucination research provides an important foundation for the proposed framework. Ji et al. (2022) survey hallucination across natural-language generation tasks and distinguish different forms of generated content that are unsupported or inconsistent with source information. Rawte et al. (2023) further emphasize that hallucination is not a single phenomenon and propose more fine-grained categorization. These studies motivate the separation of factual-error detection from overall answer completeness in the present framework. A response may contain most of the expected scientific content and still include one additional erroneous claim. Treating that response as simply correct or incorrect would lose useful information about the type of failure.

Reference generation has become a particularly visible manifestation of hallucination in academic use. Walters and Wilder (2023) systematically examined bibliographic citations generated by ChatGPT and reported fabrication and metadata errors, demonstrating that plausible citation formatting cannot be treated as evidence of bibliographic validity. Citation reliability also involves more than existence. A real publication may be inaccurately described or may not support the claim for which it is recommended. This distinction underlies the multi-component reference verification matrix used in Experiment 2.

Retrieval-augmented generation provides another relevant line of work. Lewis et al. (2020) combine parametric generation with non-parametric retrieval and show improvements in knowledge-intensive tasks and factual specificity. This is important conceptually because it demonstrates that reliability can depend on the interaction between a model and external evidence sources. The current study intentionally evaluates model-generated references under a controlled protocol without web search during generation, followed by independent external verification. This separation allows the experiment to assess the model's generated research assistance rather than conflating it with the performance of an integrated search engine.

Recent work has also begun to develop citation-focused benchmarks. Tilwani et al. (2024) introduce REASONS, a benchmark for retrieval and automated citation generation spanning multiple scientific domains, and evaluate both proprietary and public LLMs. Such work supports the need to treat citation behavior as a dedicated evaluation problem. The present framework complements this direction by decomposing citation reliability into reference existence, metadata correctness, identifier correctness, topical relevance, claim support, and fabrication rather than relying on a single citation-generation metric.

Prompt sensitivity and robustness form another foundation for this study. Natural-language instructions are inherently variable, and models can respond differently to lexically or structurally altered prompts. Studies of prompt perturbation have shown that even semantically similar formulations can change model performance. From the perspective of research assistance, this matters because a benchmark that evaluates only one carefully engineered prompt may overestimate real-world reliability. The present study therefore treats prompt robustness as a cross-cutting property rather than as a separate research task. Each core dimension can be tested under multiple equivalent formulations.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

The gap addressed by this paper lies at the intersection of these literatures. Work on hallucination, citation generation, retrieval, and prompt robustness typically evaluates a particular behavior. What is still needed for practical research use is an integrated architecture that connects those behaviors to the stages of scientific work and specifies how they can be measured repeatedly. The proposed framework is designed to provide that architecture while remaining extensible as new forms of AI-assisted research emerge.

4. Conceptual Model of Research-Assistant Reliability

The framework begins from the observation that researchers interact with AI across a sequence of epistemic and methodological activities. A model may first be asked to explain or retrieve scientific knowledge, then to identify evidence, then to recommend a method, and finally to interpret results or formulate claims. The reliability requirements differ at each stage. The framework therefore defines core dimensions corresponding to these functions and cross-cutting properties that can be assessed across all dimensions.

As illustrated in Figure1, the proposed framework organizes research-assistant reliability into four core dimensions—knowledge and answer reliability, evidence and citation reliability, methodological reliability, and evidence-to-claim and interpretation reliability. These dimensions are complemented by cross-cutting properties, including prompt robustness, repeatability and consistency, and uncertainty awareness, while domain-specific benchmark modules allow the same framework to be applied across different scientific disciplines.

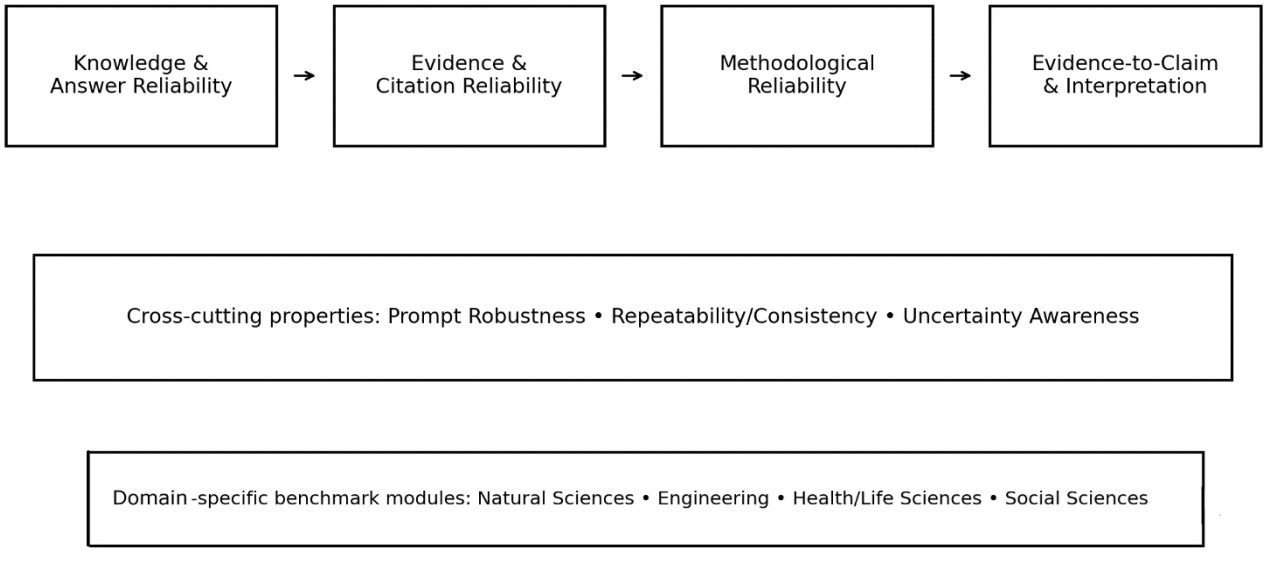


Figure 1. Proposed multidimensional framework for evaluating LLMs as research assistants.

4.1 Knowledge and Answer Reliability

Knowledge and Answer Reliability asks whether the model provides scientifically correct and sufficiently complete responses to research-oriented questions. This is the most familiar evaluation dimension, but the framework deliberately decomposes it into at least two signals: benchmark coverage and factual-error incidence. Benchmark coverage measures whether the answer contains the predefined scientific concepts required by the task. Factual-error incidence records objectively incorrect claims even when the rest of the answer is strong.

This separation avoids an important measurement problem. Suppose a model correctly explains three required mechanisms and then adds one unsupported statement. A pure completeness score may remain high, while a binary correct/incorrect score may over-

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

penalize the otherwise useful answer. Recording both dimensions creates a more informative reliability profile.

4.2 Evidence and Citation Reliability

Evidence and Citation Reliability asks whether the sources supplied by a model can legitimately be used by a researcher. The framework treats citation reliability as a chain. First, the publication must exist. Second, the bibliographic representation must be accurate. Third, identifiers such as the DOI must correspond to the publication. Fourth, the source must be relevant to the topic. Finally, the source must actually support the claim for which the researcher requested evidence.

This chain is important because a reference can fail at different levels. Fabrication is the most severe failure, but it is not the only one. A model may provide a real paper with a slightly corrupted title or DOI, or it may supply a real and accurately described paper that is merely adjacent to the requested claim. The proposed reference matrix therefore records each component independently.

4.3 Methodological Reliability

Methodological Reliability concerns whether the model recommends an appropriate research design, analytical method, or methodological procedure for the scenario presented. A research assistant that knows domain facts but repeatedly recommends invalid methods can still threaten research quality. Candidate metrics include method-selection accuracy, quality of justification, recognition of assumptions, identification of confounders or nuisance variables, and invalid-method recommendation rate.

This dimension is the highest-priority target for the next empirical experiment. Its inclusion in the current paper is conceptual and prospective; no final Experiment 3 results are reported here. This distinction is maintained to avoid overstating the present evidence.

4.4 Evidence-to-Claim and Interpretation Reliability

Evidence-to-Claim Reliability addresses whether a model's conclusions remain within the limits of available evidence. Researchers routinely distinguish association from causation, statistical significance from substantive importance, and absence of evidence from evidence of absence. A model that overstates conclusions may be misleading even if the data and cited literature are themselves correct.

Candidate indicators include supported-claim rate, contradiction rate, causal-overstatement rate, overclaim rate, uncertainty acknowledgement, limitation detection, and recognition of alternative explanations. Research Interpretation Reliability may ultimately be treated as a subdimension of this category or maintained separately, depending on results from future experiments.

4.5 Cross-Cutting Properties

Prompt Robustness and Repeatability/Consistency are treated as cross-cutting properties because they can be measured within every core dimension. Prompt robustness asks whether reliability changes when an equivalent research need is expressed using substantially different wording or conversational framing. Repeatability asks whether the model behaves consistently across repeated runs. Neither property proves correctness by itself: a model can be consistently wrong. Their value is to show whether reliability is stable or fragile under realistic interaction condition

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

4.6 Framework Matrix v1

Table 1 presents the first operational version of the proposed framework by linking each reliability dimension to its research risk, representative metrics, cross-cutting tests, and validation status. As shown in Table 1, Knowledge and Answer Reliability and Evidence and Citation Reliability have been empirically evaluated through Experiments 1 and 2 (see sections 7 and 8), while the remaining dimensions are planned extensions. This matrix provides a repeatable structure for evaluating different AI models while allowing discipline-specific benchmark content.

Dimension	Research risk	Representative metrics	Cross-cutting tests	Status
Knowledge & Answer Reliability	Incorrect or incomplete scientific information	Correctness; completeness; normalized benchmark score; factual-error rate	Prompt robustness; repeatability	Empirically tested (Exp. 1)
Evidence & Citation Reliability	Invalid, inaccurate, or weakly supporting evidence	Existence; metadata accuracy; DOI accuracy; relevance; claim support; fabrication rate	Prompt robustness; reference stability	Empirically tested (Exp. 2)
Methodological Reliability	Invalid design, analysis, or inference procedure	Method-selection accuracy; justification; assumptions; confounder awareness; invalid-method rate	Prompt robustness; repeatability	Planned Exp. 3
Evidence-to-Claim Reliability	Conclusions exceed evidence	Supported-claim rate; contradiction; causal overstatement; uncertainty calibration	Prompt robustness; repeatability	Planned
Interpretation Reliability	Misinterpretation of results and limitations	Interpretation accuracy; limitation detection; alternative explanations	Prompt robustness; repeatability	Candidate / may merge with prior dimension

Table 1. Framework Matrix v1: dimensions, risks, metrics, and validation status.

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

5. Measurement Model and Metrics

A central requirement of the framework is repeatability. Each metric must be defined sufficiently clearly that another evaluator can apply the protocol to a different model without redesigning the study. The present draft therefore uses simple transparent scoring rules rather than opaque composite indices.

5.1 Answer Benchmark Score

For Experiment 1, each research task was associated with a predefined set of key points. Each key point received 0 when absent or incorrect, 1 when partially addressed, and 2 when correctly and sufficiently addressed. If a response contains m scored key points with scores k1 ... km, its normalized answer score is defined as NAS = (Σ ki) / (2m). NAS therefore ranges from 0 to 1. A value near 1 indicates that the response covers almost all benchmark requirements, but it does not guarantee the absence of an additional erroneous statement.

5.2 Factual Error Rate

Factual errors are recorded separately using a binary indicator for each response. The model-level Factual Error Rate is FER = E/N, where E is the number of responses containing at least one objectively incorrect factual claim and N is the total number of evaluated responses. Keeping FER separate from NAS avoids double-counting and preserves interpretability: a model can have high benchmark coverage while still producing occasional factual errors.

5.3 Citation Reliability Score

Experiment 2 evaluates each citation instance using five binary bibliographic components—authors, year, title, venue, and DOI/identifier—plus relevance and claim-support scores ranging from 0 to 2. The maximum reference score is therefore 9 points. Publication existence and fabrication are recorded explicitly as verification flags rather than hidden inside the metadata subtotal. The normalized citation reliability score is the mean reference score divided by 9. This structure makes it possible to report both an overall profile and the specific failure mode.

5.4 Prompt Robustness

For paired prompt versions P1 and P2, prompt robustness can be summarized by the absolute difference in mean score: PR-gap = |mean(P1) - mean(P2)|. Lower values indicate smaller performance degradation under realistic reformulation. The framework does not treat this gap as a universal threshold because acceptable variation may depend on task risk and domain. Instead, the metric is intended for comparisons across models, versions, or deployment settings.

5.5 Future Reliability Profile

The long-term objective is a reliability profile rather than a single universal score. A future model could therefore be reported as, for example, Knowledge Reliability = 0.96, Citation Reliability = 0.91, Methodological Reliability = 0.84, Evidence-to-Claim Reliability = 0.80, with separate robustness and repeatability indicators. Such a profile is more actionable than a single composite score because it shows which research activities require additional human verification.

6. General Experimental Protocol

The empirical component uses controlled prompting and delayed scoring. Benchmark prompts are predetermined before data collection. Responses are recorded as raw outputs

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

without editing. Scoring is then performed after the collection stage using the locked benchmark and rubric. This ordering reduces the risk that the evaluator changes the benchmark in response to particular model outputs.

Each prompt version is submitted in a fresh interaction to reduce context contamination. Where the purpose is to evaluate parametric model behavior rather than integrated information retrieval, web-search functionality is disabled during generation. External verification is performed only after generation, particularly for citation validation. This separation is essential because a model-plus-search system represents a different experimental condition from a model operating from its internal knowledge and generation process.

Three contemporary LLM services are evaluated. The purpose is not to establish a permanent leaderboard because model versions change rapidly. Instead, the three systems serve as validation cases demonstrating that the same framework and benchmark can be applied across vendors. The protocol should be rerunnable when models are updated, creating a longitudinal reliability record.

7. Experiment 1: Knowledge and Answer Reliability

7.1 Design

Experiment 1 contains 24 research-oriented tasks distributed across four domains: Natural Sciences, Engineering and Technology, Health and Life Sciences, and Social Sciences and Humanities. The task set includes scientific retrieval, scientific explanation, and methodological reasoning. This distribution is intended to test whether the scoring logic remains usable beyond a single discipline.

Each underlying task was represented by two prompt formulations, P1 and P2, and evaluated on three models. The resulting dataset contains $24 \times 2 \times 3 = 144$ responses. Each task has a locked set of key points used as the benchmark for scoring.

7.2 Scoring

Key points were scored 0, 1, or 2, and response scores were normalized to the 0–1 interval. Factual errors were recorded independently. The evaluator did not award or deduct points based purely on style, verbosity, or phrasing unless those features affected whether a required scientific point was present and correct.

7.3 Results

The descriptive results of Experiment 1 are summarized in Table 2, which reports the mean normalized benchmark score and factual-error count for each evaluated model. These measures are presented separately because benchmark coverage and factual correctness capture different aspects of answer reliability.

Model	Mean normalized score	Factual-error count	Interpretive note
Claude Sonnet 5	0.992	0	Highest descriptive benchmark score; strong ceiling effect.
GPT-5.6 Sol	0.984	0	Very high benchmark coverage; no factual-error instances under rubric.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

Gemini 3.1 Pro	0.974	2	High benchmark coverage with two separately recorded factual-error instances.

Table 2. Experiment 1 descriptive results.

All three models achieved very high benchmark scores. The principal feature of the result is therefore not the small numerical ranking among models but the presence of a ceiling effect. Straightforward research-oriented scientific questions do not strongly discriminate among current high-capability models under this benchmark. This is itself informative for framework design: answer correctness is necessary but insufficient as the sole dimension of research-assistant reliability.

The separation of benchmark score and factual-error incidence is also empirically useful. Gemini obtained a mean normalized score of approximately 0.974 while two responses were marked as containing factual errors. These facts are not contradictory. The benchmark score measures coverage of expected scientific points, whereas the factual-error indicator records whether an incorrect claim appeared. A response can cover almost all expected content and still introduce an additional erroneous statement.

The ceiling effect motivates the addition of more demanding reliability dimensions rather than arbitrary difficulty inflation within a single benchmark. Citation verification, methodological reasoning, evidence-to-claim discipline, and repeated-response stability may reveal differences that are not visible in short scientific-answer tasks.

8. Experiment 2: Evidence and Citation Reliability

8.1 Design

Experiment 2 evaluates a different research-assistance function: supplying peer-reviewed literature in support of a scientific claim. Twelve benchmark tasks were constructed across several disciplines. Each task had two prompt versions, producing 24 prompt conditions. Each of the three models was asked to provide exactly three peer-reviewed references, resulting in 72 responses and 216 citation instances.

P1 used a formal benchmark-oriented formulation. P2 preserved the same underlying research claim and evidence requirement but used substantially different, more natural researcher language. This design was adopted because minor paraphrasing would test only surface wording sensitivity. Real researchers may ask the same question in very different ways; the experiment therefore aims to test robustness under realistic reformulation.

8.2 Reference Verification Matrix

Every citation instance was independently checked after generation. The verification matrix recorded publication existence, author accuracy, publication year, title, venue, DOI or identifier, topical relevance, degree of support for the requested claim, and fabrication status. The key methodological point is that these variables are not interchangeable. A citation can be genuine while containing a corrupted DOI, and a bibliographically perfect citation can still be only indirectly relevant to the requested claim.

8.3 Results

The descriptive results of Experiment 2 are summarized in Table 3, which compares the three evaluated models in terms of overall citation reliability, bibliographic metadata

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

accuracy, DOI accuracy, claim-support strength, fabrication incidence, and robustness to prompt reformulation. These measures are reported separately to distinguish different forms of citation reliability rather than reducing performance to a single indicator.

Model	Citation reliability	Metadata accuracy	DOI accuracy	Mean claim support /2	Fabricated	P1-P2 gap
GPT-5.6 Sol	99.54%	100.00%	100.00%	1.958	0	0.028/9
Claude Sonnet 5	98.77%	99.44%	97.22%	1.917	0	0.111/9
Gemini 3.1 Pro	98.46%	98.61%	94.44%	1.931	0	0.056/9

Table 3. Experiment 2 descriptive citation-reliability results.

No completely fabricated reference was identified in the evaluated sample. This finding is encouraging, but it does not imply perfect citation reliability. The multidimensional verification matrix identified narrower failure modes in metadata and DOI accuracy and in the strength of claim support. The result therefore illustrates exactly why fabrication rate alone is an inadequate measure of scholarly citation reliability.

GPT-5.6 Sol showed the strongest descriptive profile in this sample, with perfect metadata and DOI accuracy under the adopted verification procedure. Claude and Gemini also performed strongly but exhibited a small number of metadata or identifier errors. Mean claim-support values indicate that some references, although real and topically relevant, supported the requested statement indirectly rather than directly.

Prompt reformulation produced only small changes in mean reference score. The P1-P2 mean-score gaps were approximately 0.028 points out of 9 for GPT-5.6 Sol, 0.056 for Gemini, and 0.111 for Claude. These values suggest substantial robustness for the tested citation tasks. Nevertheless, aggregate score stability does not imply that the exact set of references remains identical. A future version of the framework should therefore distinguish score robustness from reference-selection stability.

9. Cross-Experiment Interpretation

The two experiments examine different stages of research assistance and together provide stronger evidence for the framework than either experiment alone. Experiment 1 shows that current models can achieve near-ceiling performance on concise research-oriented scientific questions. Experiment 2 shows that high general capability does not make citation verification unnecessary and that citation reliability itself contains several separable dimensions.

A key result is that reliability failures can be narrow. In Experiment 1, a model can maintain a very high normalized benchmark score while still producing isolated factual errors. In Experiment 2, a model can avoid fabrication entirely while still producing a small number of bibliographic or DOI inaccuracies or selecting evidence that is only indirectly supportive. A single aggregate accuracy measure would obscure these distinctions.

This observation supports the framework's central premise: research-assistant reliability should be represented as a profile. The relevant question is not merely whether a model is

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

'good' or 'bad,' but where in the research-assistance process it is strong, where it is fragile, and which outputs require independent human verification.

10. Feasibility of a Repeatable Framework

The present study was explicitly designed to test feasibility as well as model performance. A framework is useful only if another evaluator can reproduce its logic without relying on subjective impressions. The first two experiments provide evidence that this is possible. Benchmark answers can be represented as scored key points; factual errors can be recorded independently; references can be decomposed into objective bibliographic fields and evidence-support judgments; and prompt robustness can be quantified through paired formulations.

The domain-general/domain-specific distinction also appears feasible. The same scoring architecture can be applied across natural sciences, engineering, health and life sciences, and social sciences/humanities, while the benchmark questions and ground truth are adapted to each domain. This is preferable to designing an entirely different framework for every discipline because it preserves comparability while respecting disciplinary differences.

Repeatability over time is another intended use. Because commercial models are updated frequently, a static benchmark result rapidly becomes outdated. The framework is designed so that the same benchmark and rubric can be rerun on a later model version. A laboratory, university, publisher, or research group could therefore maintain a longitudinal reliability profile rather than relying on vendor claims or anecdotal impressions.

The framework is not intended to eliminate expert judgment. Some components, such as whether a paper directly supports a claim, require informed assessment. The goal is instead to structure that judgment, define the categories in advance, and separate them from more objective fields such as DOI correctness. This makes evaluation more transparent and auditable.

11. Planned Experiment 3: Methodological Reliability (Future Work)

In future work, the next empirical stage will target Methodological Reliability. Rather than asking for explanations or references, the model will receive realistic research scenarios and will be required to select and justify an appropriate research design, statistical procedure, or methodological decision. Scenarios should vary in domain and should include cases in which assumptions, confounders, repeated measures, blocking, dependence, multiple comparisons, or validation leakage matter.

A preliminary metric set includes Method Selection Accuracy, Justification Quality, Assumption Awareness, Confounder/Nuisance Recognition, and Invalid-Method Rate. Each scenario will have a locked expert benchmark specifying the acceptable method and the critical reasoning points. As in the first two experiments, at least two substantially different prompt formulations should be used to test robustness.

Experiment 3 is important because methodological errors can be more consequential than a minor factual omission. A researcher who follows an inappropriate statistical or experimental design may generate invalid results even if the background explanation and citations are accurate. Therefore, methodological reliability is a necessary component of any framework that claims to evaluate AI assistance across the research workflow.

12. Threats to Validity and Limitations

First, the empirical validation currently covers three LLM services. The study is not intended to generalize a permanent ranking to all models. The models are demonstration cases

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

for the measurement framework, and future work should repeat the evaluation on additional systems and model versions.

Second, the benchmark tasks are controlled and relatively concise. They cannot represent the full complexity of conducting a real scientific project. This limitation is partly intentional because repeatable scoring requires clear ground truth, but future extensions should include longer multi-step research tasks.

Third, Experiment 1 shows a ceiling effect. The benchmark therefore has limited power for separating very capable models on straightforward scientific questions. The framework responds to this limitation by adding orthogonal dimensions rather than relying only on harder question answering.

Fourth, citation verification contains both objective and judgment-based components. Existence and DOI correctness are relatively objective; claim support may depend on disciplinary expertise. Future studies should use multiple independent raters and report inter-rater agreement for relevance, support, methodological justification, and interpretation dimensions.

Fifth, model behavior is stochastic and can change with version updates, temperature settings, system prompts, and platform-specific defaults. The current study controls interaction conditions as far as practical, but future reports should document the model identifier, access date, sampling settings when available, and whether search or external tools were enabled.

Sixth, no web search was used during the generation condition in the citation experiment. This isolates parametric research-assistance behavior, but it does not represent retrieval-enabled products. The framework should therefore distinguish 'model-only' and 'model-plus-retrieval' reliability profiles rather than treating them as interchangeable.

Finally, the current framework is intentionally extensible. Methodological Reliability and Evidence-to-Claim Reliability have not yet received the same empirical validation as the first two dimensions. The present results support feasibility, not completion of a universal standard.

13. Practical Implications

For individual researchers, the framework offers a way to decide what level of verification is needed for different AI-assisted tasks. A model with high knowledge reliability but weaker citation reliability might be acceptable for concept explanation while requiring independent bibliographic checking before references are used in a manuscript. A model with strong citation performance but uncertain methodological reliability should not be relied upon to design an experiment without expert review.

For universities and research institutions, the framework could support procurement, training, and responsible-use policies. Instead of adopting a model based on general reputation, an institution could test candidate systems using discipline-specific benchmark modules and report a research-assistant reliability profile. The same protocol could be rerun after a major model update.

For model developers, a multidimensional profile can identify targeted weaknesses. A drop in DOI accuracy, prompt robustness, or assumption awareness may be easier to diagnose and improve than a vague global reliability score. This also encourages evaluation procedures that reflect actual research workflows rather than generic language tasks.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

For publishers and conference organizers, the framework may eventually support disclosure guidelines for AI-assisted research. Rather than treating all AI use as equivalent, disclosure could distinguish tasks such as language editing, literature discovery, methodological guidance, data interpretation, and claim generation, each associated with different verification requirements.

14. Discussion

The empirical findings are notable precisely because they are not dramatic. All three models performed very strongly in both completed experiments. A conventional benchmark paper might regard this as a limitation because there is little separation between systems. For the present research question, however, the ceiling effect strengthens the argument for multidimensional evaluation. When general answer accuracy becomes high, narrower reliability failures become proportionally more important.

Experiment 1 demonstrates that answer quality and factual errors should not be collapsed. Experiment 2 demonstrates that citation reliability cannot be represented by fabrication alone. These two observations generalize beyond the specific models tested. They show that the operational unit of reliability must be matched to the research risk. If the risk is using an incorrect claim, factual-error detection matters. If the risk is citing non-existent literature, existence matters. If the risk is citing genuine literature that does not support the statement, claim-support evaluation matters.

This risk-oriented interpretation is central to the proposed framework. The framework is not merely a taxonomy of model behaviors. Each dimension is tied to a failure that can damage scientific work. This linkage makes the metrics interpretable and helps determine where human verification is necessary.

The domain-general structure also addresses an important practical problem. Scientific disciplines differ in methods and evidence standards, but many reliability risks are common: incorrect facts, inaccurate references, overclaiming, and unstable responses are problematic everywhere. The framework therefore keeps the dimensions stable while allowing discipline-specific benchmarks to define what counts as correct or methodologically appropriate.

The next stage of validation should focus on methodological decision-making because it represents a qualitatively different form of assistance. If the same framework logic can successfully operationalize methodological reliability, the evidence for a reusable research-assistant evaluation architecture will be considerably stronger.

15. Conclusion

This study proposes a multidimensional framework for evaluating large language models as research assistants. The framework is based on the premise that scientific reliability cannot be represented adequately by one accuracy value. Reliable research assistance involves multiple stages: producing correct scientific information, identifying trustworthy evidence, selecting appropriate methodology, and forming conclusions that remain within the limits of the evidence.

Two experiments provide initial empirical validation. Experiment 1 operationalizes Knowledge and Answer Reliability using benchmark key-point coverage and separate factual-error detection across 144 responses. Experiment 2 operationalizes Evidence and Citation Reliability by verifying 216 citation instances for existence, metadata, DOI accuracy, relevance, claim support, and fabrication. Both experiments also incorporate alternative prompt formulations to examine robustness.

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

The results show near-ceiling aggregate performance but also reveal failure types that would be invisible under a single measure. High benchmark coverage can coexist with isolated factual errors; absence of fabricated citations can coexist with bibliographic inaccuracies or indirect evidential support. These findings demonstrate the practical value of decomposing reliability into interpretable components.

The proposed framework should therefore be viewed as an extensible evaluation architecture rather than a completed universal standard. Its immediate contribution is to define a repeatable measurement logic and demonstrate the feasibility of applying that logic across multiple models and scientific domains. Ongoing work will extend the framework through methodological-reliability and evidence-to-claim experiments, repeated-run consistency analysis, and multi-rater validation. The long-term objective is a research-assistant reliability profile that helps researchers identify which AI-supported tasks can be used with confidence and which require stronger human verification.

References

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT), 610–623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., et al. (2020). Language models are few-shot learners. Advances in Neural Information Processing Systems, 33, 1877–1901.

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., et al. (2022). Survey of hallucination in natural language generation. arXiv:2202.03629. https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.03629

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., et al. (2020). Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks. Advances in Neural Information Processing Systems, 33.

OpenAI. (2023). GPT-4 technical report. arXiv:2303.08774.

Rawte, V., Chakraborty, S., Pathak, A., Sarkar, A., Tonmoy, S. M. T. I., Chadha, A., Sheth, A., & Das, A. (2023). The troubling emergence of hallucination in large language models: An extensive definition, quantification, and prescriptive remediations. Proceedings of EMNLP 2023, 2541–2573. https://doi.org/10.18653/v1/2023.emnlp-main.155

Tilwani, D., Saxena, Y., Mohammadi, A., Raff, E., Sheth, A., Parthasarathy, S., & Gaur, M. (2024). REASONS: A benchmark for retrieval and automated citations of scientific sentences using public and proprietary LLMs. arXiv:2405.02228.

Touvron, H., Lavril, T., Izacard, G., Martinet, X., Lachaux, M.-A., Lacroix, T., et al. (2023). LLaMA: Open and efficient foundation language models. arXiv:2302.13971. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.13971

E-ISSN:3029-9926 https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. Advances in Neural Information Processing Systems, 30.

Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. Scientific Reports, 13, 14045. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5

E-ISSN:3029-9926

https://doi.org/10.68792/010.01.2026

www.gjshr.cz