المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

المجلد السابع

الإصدار الثالث والثمانون

تاريخ النشر: 5 مارس 2026م

ISSN: 2706-6495

ISSN: 2706-6495

الإهداء

إنه لمن دواعي سرورنا وامتياز كبير أن نقدم الإصدار الثالث والثمانون من المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي لجميع الباحثين والدكاترة المنشورة بحوثهم في العدد، كما نوجه كلمة الشكر والتقدير الى لجميع المساهمين والداعمين للمجلة الأكاديمية والمشاركين في إنتاج هذا الصرح العلمي والمعرفي.

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

منارة البحث العلمي

ISSN: 2706-6495

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر المجلة دورياً كل شهر

الإصدار الثالث والثمانون كاملاً | 5 مارس 2026م

Doi: doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83

Email: editor@ajrsp.com

رئيس التحرير:

أ.د. ختام أحمد النجدي

الهيئة الاستشارية:

أ.د. عبد الحكيم أحمد سر الختم جيني

أ.د. رياض سعيد علي المطيري

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. خالد محمد عبد الفتاح أبو شعيرة

أ.د/ عـذاب العزيز الهاشمي

أ.د. خالد إبراهيم خليل ابو القمصان

د. عبدالرازق وهبه سيد أحمد

أ.د. عبد الفتاح حسين

أعضاء لجنة التحكيم:

د. بسمة مرتضى محمد فودة

د. نوال حسين صديق

د. فاطمة مفلح العبداللات

د. أسامة عبد الوهاب محمد إبراهيم

د. وصفي ياسين عباس

د. أبو عبيدة طه جبريل علي

د. بدرالدين براحلية

ISSN: 2706-6495

قائمة الأبحاث المنشورة:

No	عنوان البحث	اسم الباحث	الدولة	التخصص	رقم الصفحة
1	تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية (تصور مقترح)	الباحثة/ حياة بنت عبدالله البداي	المملكة العربية السعودية	الإدارة والتخطيط التربوي	38 - 5
2	أثر التحول الرقمي على سرعة وكفاءة الإجراءات الجزائية في المملكة الأردنية الهاشمية	الدكتورة/ أحلام قاسم ربابعة، الدكتور/ أيمن محمد البطوش، الدكتورة/ رضيه أحمد العمايرة، الباحثة/ آمنه أحمد كاظم الربيعي	المملكة الأردنية الهاشمية	القانون	54 - 39
3	إدمان استهلاك المواد الإباحية وعلاقتها بالاكتئاب والقلق لدى مدمني الإباحية	الدكتورة/ هبة جمال بكر حريري	المملكة العربية السعودية	علم النفس	77- 55
4	مصطلح يفتعل الحديث معناه ومن وصف به	الدكتورة/ مريم بنت أحمد بن زنان الزهراني	المملكة العربية السعودية	الدراسات الإسلامية	97- 78
5	اتجاهات التلعيب في التعليم ونتائجه في البيئات التعليمية الإلكترونية المعاصرة (مراجعة منهجية)	الباحثة/ عزة سالم الجهني	المملكة العربية السعودية	تقنيات التعليم	149- 98
6	دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية (دراسة ميدانية على القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة فرع السليمانية)	الباحثة/ أمل بنت هلال الطلحي	المملكة العربية السعودية	الإدارة العامة	183- 150
7	تقييم واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية	الدكتورة/ صفاء عبدالله محمد بشارات، الدكتور/ حسام حسني قاسم القاسم	فلسطين	العلوم التربوية	219- 184
8	الفهم الإنساني للمعنى المعماري بين الإحساس بالقصدية وحدود الخوارزمية	الباحثة/ إيمان حيدر نجم، الدكتور/ أرشد عبد الجبار عبد الله العنزي	جمهورية العراق	هندسة العمارة	230- 220

ISSN: 2706-6495

تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية (تصور مقترح)

Internationalizing Educational Research in Saudi Universities in Light of Global Experiences (A Proposed Framework)

إعداد الباحثة/ حياة بنت عبدالله البداي

باحثة دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

Email: hayatt.a.dr@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الإفادة من بعض الخبرات العالمية الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية لتطوير ممارسات التدويل البحثي بالجامعات السعودية، وتحديد المتطلبات اللازمة لتدويل الأبحاث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية الرائدة، وطبقت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، وتمثل مجتمع الدراسة من عمداء ووكلاء كليات التربية، ورؤساء ووكلاء أقسام كليات التربية، ومديري مراكز البحوث ذكوراً وإناثاً من أعضاء هيئـة التدريس ممن يشغلون الرتبة العلمية أستاذ في الجامعات السعودية الحكومية والبالغ عددهم (34) عضواً، وبعد اختيار الخبراء بلغ عددهم (21)، واعتمدت الدراسة الحالية في وصف متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية على أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفاي وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانات من خلال ثلاث جولات بين مجموعة خبراء عددهم (21) خبير، وتكونت الأداة في صورتها النهائية وبعد اتفاق الخبراء على ثلاث محاور رئيسة للمتطلبات: متطلبات تنظيمية وبشرية وبحثية لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية، وفي بناء التصور المقترح لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية اتبعت الدراسة الحالية إحدى منهجيات الاستشراف، وهي منهجية تصور الرؤى المستقبلية Envisioning، من خلال العصف الذهني وتعبئة الاستمارات بعد اتفاق الخبراء في مجال الأبحاث التربوية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها تمثلت أبرز الخبرات العالمية الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات الآتية بعد تحليل وثائق جامعة أكسفورد، وجامعة هارفرد وجامعة كامبريدج، وإمبريال كوليج لندن، والتي احتلت المراتب العشرين الأولى في تصنيف التايمز لعامين على التوالي 2018، و2019م، تحديد متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية وعددها (39) بنسبة اتفاق عالية لا تقل عن 90%، وتقديم تصور مقترح لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: تدويل البحث العلمي، التعاون البحثي الدولي، الشراكات الأكاديمية الدولية، الحراك الأكاديمي الدولي، السياسات التعليمية الدولية، تنافسية الجامعات، تصنيف الجامعات العالمية.

ISSN: 2706-6495

Internationalizing Educational Research in Saudi Universities in Light of Global Experiences (A Proposed Framework)

Prepared by: Hayat bint Abdullah Al-Badai

PhD Candidate in Educational Administration and Planning, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to benefit from leading global experiences in the internationalization of educational research to develop research internationalization practices in Saudi universities. It also aimed to identify the requirements for internationalizing educational research in Saudi universities in light of leading global experiences. The researcher applied the descriptive-documentary method. The study population consisted of deans and vice-deans of faculties of education, heads and vice-deans of departments in faculties of education, and directors of research centers (male and female) from the faculty holding the academic rank of professor in Saudi public universities, totaling (34) members. After selecting experts, the number was reduced to (21). The current study adopted a futures studies methodology, specifically the Delphi method, to describe the requirements for internationalizing educational research in Saudi universities. Data was collected through questionnaires administered in three rounds among the group of (21) experts. The instrument was finalized after the experts agreed on three main axes of requirements: organizational, human, and research requirements for internationalizing educational research in Saudi universities, based on some global experiences. In developing the proposed framework for internationalizing educational research in Saudi universities, the current study followed the same methodology. One of the foresight methodologies, the Envisioning methodology, involves brainstorming and completing questionnaires after reaching an agreement among experts in the field of educational research. The study concluding the leading global experiences in internationalizing educational research were identified in the following universities, after analyzing documents from Oxford University, Harvard University, Cambridge University, and Imperial College London, which ranked in the top 20 in the Times Higher Education World University Rankings for two consecutive years, 2018 and 2019. The study also identified the requirements for internationalizing educational research in Saudi universities, numbering 39, with a high level of agreement of at least 90%, and presented a proposed framework for internationalizing educational research in Saudi universities.

Keywords: Internationalization of Scientific Research, International Research Collaboration, International Academic Partnerships, International Academic Mobility, International Education Policies, Global University Rankings

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

يشهد العالم تحولات متسارعة في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، دفعت المؤسسات التربوية لتبني أساليب تخطيطية بما يضمن مواكبة التوجهات المستقبلية، والتركيز على العوامل الاقتصادية لاسيما التغيير المستمر في الخصائص المطلوب توفيرها في الخريجين وتعدد متطلبات سوق العمل، وزيادة حدة المنافسة بين المؤسسات التعليمية، والتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات وزيادة قدراتها، والزيادة المستمرة في الطلب الاجتماعي على التعليم. (شريف، 2002م).

ويعتبر التعليم الجامعي من الركائز الأساسية لتطوير وتنمية المجتمعات والمحرك الملموس لتحقيق نهضة الامم ومن الوسائل التي يعتد عليها في تحقيق التقدم الاقتصاد والتكنولوجي، ومن هنا أصبح التنافس الحقيقي الذي يجرى الآن بين دول العالم هو التنافس في تطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة. (الضبع، 2013م).

وفي ظل تحديات العولمة، شهد نظام التعليم الجامعي تحولات جذرية في توجهاته واستراتيجياته، فأخذت الجامعات بثقافة الشراكة والتحول من الإقليمية إلى الدولية، وهذا ما يصطلح عليه بمفهوم "التدويل"، وأصبح تضمين التعليم الجامعي للبعد الدولي في جميع هياكله وأنشطته من أهم المعايير التي يعتمد عليها في تحديد وتصنيف مؤسسات التعليم العالي وأداءها على المستوى العالمي، ومن الآليات التي تسهم في تعزيز القدرة التنافسية للجامعة ومكانتها العالمية. (دياب، 2014م).

واستجابةً لمتطلبات العولمة وتنامي التنافسية العالمية، برز تدويل التعليم العالي بوصفه خياراً استراتيجياً تتبناه مؤسسات التعليم العالي في مختلف دول العالم، بهدف تعزيز وتسريع مسارات التطوير المؤسسي ضمن إطار يقوم على توطيد التعاون الأكاديمي الدولي، ويُسهم هذا التوجه في تمكين الجامعات من الانخراط الفاعل في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي على المستوى العالمي، وتحقيق معايير التميز والجودة في ظل تصاعد المنافسة العلمية، كما يعزز تدويل التعليم بناء شبكات معرفية مع الجامعات الأخرى، ويدعم الروابط الأكاديمية معها، ويوفر فرصاً للاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية الرائدة، ولم يعد دور الجامعة مقتصراً على تقديم المعرفة وإنتاجها فحسب، بل بات من الضروري أن تضطلع بوظيفة استشرافية تسهم في صياغة رؤى مستقبلية للتعليم الجامعي، وتعزيز التواصل مع الأوساط الأكاديمية الدولية، بما يتيح الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة. وانطلاقاً من ذلك، تسعى العديد من المؤسسات التعليمية إلى إبرام اتفاقيات تعاون أكاديمي مع الجامعات الإقليمية والدولية، للارتقاء بالتعليم الجامعي وتعزيز بعده العالمي (صديق، 2018م).

ويُعد التدويل أحد أهم الاتجاهات المعاصرة التي تتبناها الكثير من مؤسسات التعليم العالي حول العالم، باعتباره أداة مهمة لمجابهة انعكاسات العولمة وتكييفها لصالح أنظمة التعليم العالي، وتؤكد استراتيجية تدويل التعليم على خصوصية كل نظام تعليمي، بما يقوم عليه من سياق اجتماعي وثقافي محلي يختلف عن نظيره في المجتمعات الأخرى، وهو في الوقت ذاته يعكس الطبيعة العالمية للتعليم والبحث، ويسهم في التعامل مع الفرص والتحديات، ويعدّ أحد الوسائل التي تستجيب بها الدول لمتطلبات العصر، (العامري، 2013م).

وتشهد المملكة كبقية دول العالم تحديات كبيرة منها ثورة المعرفة وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتغيرات في متطلبات وحاجة سوق العمل، مما ساهم في زيادة المطالبات لتوجه الجامعات السعودية نحو تبني توجه تدويل التعليم، فقد أكدت استراتيجية تطوير التعليم الجامعي وفق رؤية السعودية 2030 على ضرورة تفعيل دور الجامعات السعودية للتعاون الدولي والشراكات مع الجامعات والمؤسسات الدولية، حيث إن التوجه نحو عالمية التعليم العالي السعودي أمر حتمي تفرضه التطورات الدولية في بيئة التعليم العالي؛ ذلك أن الجامعات السعودية لا تعيش بمعزل عن المجتمع الدولي ولا تستطيع تجنب تأثيرات العولمة وتداعياتها المختلفة. (الخويطر، 2021م).

ISSN: 2706-6495

1.1. مشكلة الدراسة:

تبرز أهمية تدويل البحث التربوي باعتباره آلية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات، فتضمين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي للبعد الدولي في كافة أنشطتها وأعمالها بات من أبرز أهداف التعليم العالي في العصر الحالي، وأبرز الخصائص التي تعين مكانة الجامعات والتعليم الجامعي وأدائها على كافة المستويات سواء المحلية، أو الإقليمية أو الدولية، لذا بات من الضروري تطوير إستراتيجية في مجال التعاون الدولي في التعليم العالي لجعل الجامعات أكثر قدرة على المنافسة الجاذبة لكل من الأسواق المحلية والعالمية (Gunsyma, 2014).

فتدويل البحث التربوي يعمل على إكساب الجامعات البصمة العالمية؛ إذ إن استخدام إستراتيجيات تدويل التعليم العالي بشكل فعال من العوامل التي تعمل على تحويل مستوى الجامعات الدولية إلى جامعات تتسم بالمستوى العالمي، لا سيما أن التدويل يسهم في تحقيق مكانة عالية لهذه الجامعات، ويكسبها الميزة التنافسية، من خلال قدرتها على استيعاب الثقافات الأخرى، وإكساب الطالب كامل المهارات التي تعده ليكون جزءًا من القوى العاملة العالمية، ودمجها في التعليم، واكتساب كل ما هو قادر على رفع مستوى المعرفة والثقافة العالمية للجامعات. (غنور، 2019م).

وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تدويل جامعاتها من خلال الرؤية المستقبلية للتعليم العالي التي وضعتها وزارة التعليم بالمملكة، والتي تنص على تعليم جامعي ينافس على الريادة ويسهم في بناء مجتمع المعرفة، ويلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ويدعم برنامج الريادة العالمية للجامعات السعودية كأحد برامج الجودة النوعية في الجامعة؛ الهادف إلى نقل الجامعة من المحلية إلى الآفاق العالمية. كما صممت الوزارة أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل 333 جامعة دولية في 2030م. (الحربي، 2020).

وقد ظهر التوجه نحو تدويل الجامعات عندما تبنت منظمة اليونيسكو UNESCO استراتيجية تدويل التعليم العالي والبحث العلمي منذ عام 1998م؛ حيث أقرت المنظمة مبدأ التدويل كوسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية من خلال صبغ أنشطة التعليم العالي بالصبغة الدولية. (الخويطر، 2021م).

كما فرض ظهور تصنيفات الجامعات العالمية على الجامعات إعادة صياغة استراتيجياتها المؤسسية بما يحقق تحسين جودة أنشطتها الأكاديمية وبناء ميزة تنافسية مستدامة، مستندةً إلى المقارنة الدولية كأداة لتقويم الأداء والارتقاء به، وبناءً عليه برز التوجه نحو تدويل الجامعات بصورة منهجية منذ أن تبنت منظمة اليونسكو استراتيجية تدويل التعليم العالي والبحث العلمي عام 1998م، باعتباره مدخلاً فاعلاً لتعزيز جودة التعليم والبحث من خلال إضفاء البعد الدولي على أنشطة مؤسسات التعليم العالي (الخويطر، 2021م).

ومن أسباب تراجع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية هي ضعف حركة التدويل على مستوى الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والنشر العلمي المشترك، فمن التصنيفات التي تشترط تضمين الجامعة للطابع العالمي كمعيار لتصنيفها عالمياً هو تصنيف التايمز؛ حيث يعطى التدويل وزناً نسبياً مقداره7,5 % من الوزن الكلي ويتمثل في المنظور الدولي للجامعة، وينعكس في أبعاد كثيرة من بينها المشاركة في الأبحاث والمشاريع الدولية من خلال تحديد عدد الأبحاث المشتركة مع مؤلف دولي واحد أو أكثر خلال أعوام. (أحمد، 2022م).

يتضح مما سبق أن تدويل التعليم العالي توجه استراتيجي تفرضه متطلبات التنافسية العالمية، وتسعى الجامعات من خلاله إلى تحسين أدائها الأكاديمي وتعزيز مكانتها في التصنيفات الدولية، بما يسهم في تحقيق الجودة والتميز المؤسسي على المدى الطويل، وقد

أشارت دراسة الصائغ (2019م) إلى أن تأخر الجامعات السعودية في دخول التصنيفات العالمية أو تراجع مراتبها، يرجع إلى تواضع حجم ونوعية الإنتاج البحثي، مما يستلزم استحداث العديد من المراكز البحثية المتطورة التي تعمل إلى جانب هذه الجامعات للنهوض بالأبحاث كماً وكيفاً، حيث إن ندرة المراكز البحثية المتميزة تعد أحد مسببات ضعف منظومة البحث العلمي، كما أوصت دراسة الشربيني (2022م) بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية على نشر أبحاثهم في مجلات دولية، وتفعيل جوائز التميز البحثي على المستوى الإقليمي بشكل سنوي، بالإضافة إلى القياس الدوري لأثر جودة البحوث العلمية وفقاً للمؤشرات العالمية.

ولتعزيز التنافسية الدولية في البحث العلمي، أطلقت الجامعات السعودية برنامج النشر العالمي الذي يهدف إلى تطوير المهارات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بما يتوافق مع المعايير الدولية، ورغم هذه الجهود الرامية لإضفاء البعد الدولي على وظائف الجامعات في المملكة، أشارت دراسة العامري (2021م) إلى ضعف توافر متطلبات التدويل في الجامعات السعودية. كما توصلت دراسة الحكير (2022م) إلى أن أبرز السبل لتعزيز تدويل التعليم العالي تتمثل في إنشاء مراكز التميز البحثي وتكوين المجموعات البحثية الدولية، في حين أوصت دراسة المطوع (2019م) بتأسيس كراسٍ بحثية متخصصة في مجالات معرفية ذات بعد دولي.

ونظراً لدور للبحث العلمي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهمية إضفاء الطابع الدولي على الأنشطة البحثية للارتقاء بمنظومة البحث التربوي في الجامعات السعودية لتعزيز مكانتها التنافسية في التصنيفات العالمية، فإن مشكلة الدراسة تتبلور في تحديد متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية وآراء الخبراء.

2.1. أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أبرز الخبرات العالمية الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية؟
- ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية الرائدة من وجهة نظر الخبراء؟
- ما التصور المقترح لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء آراء الخبراء والتجارب العالمية؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على أبرز الخبرات العالمية الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية.
- تحديد متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية وآراء الخبراء.
- تقديم تصور مقترح لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء آراء الخبراء والتجارب العالمية.

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

1.4.1. الأهمية العلمية (النظرية):

- جاءت الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إثراء أدبيات مجال الأبحاث التربوية في التعليم العالي، وخاصة في التدويل العالمي في هذا المجال، مما يفتح الطريق أمام الباحثين للمزيد من الدراسات في المستقبل.

- يتزامن إجراء هذه الدراسة مع سعي المملكة العربية السعودية من خلال رؤية السعودية 2030 إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية من أفضل جامعة دولية حول العالم بحلول عام 2030م.

- يتزامن إجراء هذه الدراسة مع اتجاه وزارة التعليم لجودة مخرجات التعليم العالي سعياً منها في تحقيق التنمية البشرية، واستجابة لرؤية المملكة 2030 في تطوير التعليم العالي.

- تتسق مع رؤية الجامعات السعودية في مجال البحث العلمي المتطلعة إلى بلوغ مكانة ريادية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في المجال التربوي في ضوء نظام الجامعات الجديد.

2.4.1. الأهمية العملية (التطبيقية):

- توعية قطاع التعليم العالي بأهمية تدويل الأبحاث التربوية.

- تزويد المسؤولين والعاملين في الجامعات السعودية بتصور مقترح يتضمن متطلبات لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية.

- تُسهم هذه الدراسة في تعزيز التعاون الدولي في مجال الأبحاث التربوية.

- تُسهم هذه الدراسة في تطوير ممارسات ومستويات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية.

5.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

1- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تحديد المتطلبات التنظيمية والبشرية والتقنية اللازمة لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية وآراء الخبراء.

2- الحدود المكانية:

الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة أم القرى).

3- الحدود الزمانية:

تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446ه/ 2024م.

4- الحدود البشرية:

طبقت الأداة على الخبراء في المجال التربوي، وتشمل عمداء وكلاء كليات التربية، رؤساء ووكلاء أقسام كليات التربية، ومديري مراكز البحوث من أعضاء هيئة التدريس ممن يشغلون الرتبة العلمية أستاذ في الجامعات السعودية الحكومية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

تدويل الأبحاث التربوية:

عرف أحمد (2022م) تدويل البحث التربوي بأنه التوجه الذي يسعى نحو إضفاء البعد الدولي أو بعُد متعدد الثقافات على أنشطة البحوث التربوية؛ بهدف الارتقاء بكفاءة البرامج البحثية.

وتُعرف الباحثة تدويل الأبحاث التربوية تعريفاً إجرائياً بأنه عملية مؤسسية تتبناها الجامعات السعودية تهدف إلى دمج البُعد الدولي في أدائها البحثي، من خلال استيفاء المتطلبات التنظيمية والبشرية والتقنية اللازمة لتفعيل مختلف أنماط تدويل البحث التربوي، بما يسهم في تطوير المنظومة البحثية، وتعزيز جودة المخرجات العلمية، والارتقاء بمكانة الجامعات السعودية دولياً.

2. الإطار النظري:

تناول هذا المحور الأبحاث التربوية من حيث مفهومها، وأهميتها، ومقوماتها، والتميز البحثي وذلك على النحو التالي:

1.2. تدويل الأبحاث التربوية:

عرف البحث التربوي وهو أحد فروع البحث العلمي في معجم التربية وعلم النفس بأنه دراسة دقيقة مضبوطة تهدف إلى توضيح مشكلة ما أو حلها، وتختلف طرقها وأصولها باختلاف طبيعة المشكلة وظروفها. (فودة، 2016م)، وهو في مفهوم عودة وملكاوي (2012م) بأنه جهد منظم وموجه بغرض التوصل إلى حلول للمشكلات التربوية والتعليمية في المجالات التعليمية والتربوية المختلفة.

وتوضح الباحثة أن تدويل الأبحاث التربوية يهدف إلى تحسين جودة الأداء البحثي في الجامعات من خلال تكامل الموارد المحلية مع الموارد الدولية، بما يتيح تنفيذ البحوث المشتركة، وتبادل الخبرات العلمية، والإسهام في تقديم حلول بحثية متنوعة للتحديات التربوية. كما يسهم هذا التوجه في استقطاب الكفاءات البحثية الدولية إلى الجامعات الوطنية، وتعزيز القدرات البحثية المحلية، بما يدعم تنافسية المنظومة البحثية على المستويين الإقليمي والعالمي.

2.2. أهمية تدويل الأبحاث التربوية:

يُعد البحث التربوي ركناً أساسياً من أركان التعليم في مجالاتها المختلفة، وتزداد أهمية البحث التربوي بازدياد اعتماد الدول عليه خصوصاً المتقدمة منها لمدى إدراكها لأهميته في استمرارية تقدمها وتطورها والمحافظة على مكانتها، وتبرز أهمية تدويل الأبحاث التربوية فيما يلي: (العامري، 2022م).

- يدعم أشكال التعاون البحثي على المستوى الدولي بناء شبكة أكاديمية عالمية، وديناميكية واسعة النطاق، وصناعة الإبداع والابتكار، وإيجاد الآليات المناسبة لمجابهة التحديات العالمية.
- يُسهم تدويل الأبحاث التربوية في توليد المعرفة الأصيلة، وتطبيقها في مجالات التربية والتعليم.
- نظراً لكون المعرفة عالمية فإن البحث التربوي يمكن إنجازه بفاعلية أكبر من خلال الجهود الجماعية للمجتمع الأكاديمي الدولي.
- يُعد تدويل الأبحاث التربوية بصوره المختلفة من الممارسات الجوهرية لعملية التنمية الدولية.
- تحسين تدويل الأبحاث التربوية للسمعة الأكاديمية للجامعة بأبعادها المختلفة لدى الأكاديميين، وأرباب العمل.
- يساعد على إضافة المعلومات الجديدة ويساعد في تصحيح بعض المعلومات والظواهر التربوية.
- يفيد في التغلب على الصعوبات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية.

3.2. متطلبات تدويل الأبحاث التربوية:

- متطلبات تنظيمية:

يتطلب تدويل الأبحاث التربوية توافر بيئة تنظيمية داعمة وقادرة على استيعاب مختلف ممارسات وأنماط التدويل، من خلال ما تتضمنه من هياكل تنظيمية واضحة، وإجراءات إدارية فعالة، وسياسات مؤسسية مرنة، ويُعد توفير هذه المقومات التنظيمية أساسي

لتمكين الجامعة من الوفاء بمتطلبات تدويل الأبحاث التربوية وتحقيق أهدافه، وفيما يأتي عرض لأبرز المتطلبات التنظيمية التي ينبغي توافرها لضمان جاهزية الجامعة في هذا المجال: (عبدالرحيم، 2018م).

- صياغة استراتيجية واضحة لتدويل الأبحاث التربوية، وتخصيص الموارد اللازمة لتطبيق الاستراتيجية، وإعداد الجداول الزمنية للمبادرات، والمشاريع والبرامج في ضوء الأهداف المحددة.
- تطلع القيادة المؤسسية على مستوى الجامعة للريادة العالمية.
- وضع النشاط الدولي كمعيار للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس، وترقيتهم، وتمديد عقودهم.
- تحديد الالتزامات المؤسسية لتدويل الأبحاث التربوية، ومن بينها:
  - توفير قاعدة بيانات المجلات التربوية ذات النخبة العالمية تمكن الباحث من الوصول إلى العديد من قواعد البيانات التي تشير إلى مصادر البحث، والمجالات البحثية التخصصية.
  - الانفتاح على المجتمع الدولي بالاتصال المنظم والمستمر بالجامعات العالمية.
- وجود بنية تنظيمية حديثة مرنة أفقياً وعمودياً باتصالاتها، وتبني النظم الإدارية المرنة، لتسهيل تنفيذ برامج ومبادرات التدويل.
- الربط بين مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة والدول النامية وذلك بإنشاء شبكات لدعم التعاون الدولي في البحث العلمي.
- تعزيز التعاون العلمي والفكر عن طريق التوأمة والتعاون الأكاديمي بين مؤسسات التعليم العالي في شتى أنحاء العالم.
- دعم وتحسين العلاقات بين الجامعات من خلال التعاون في الأبحاث المشتركة وتكوين التحالفات الاستراتيجية وتبادل الطلاب والباحثين بما يحقق التقدم والمنافع المشتركة لهذه الجامعات.
- مواجه التحديات الناشئة في عصر العولمة عن طريق تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات الجديدة من اجل بناء القدرات وزيادة المعارف في سبيل تحقيق التقدم في مجالات التعليم والعلوم الاجتماعية، والإنسانية، والثقافة والاتصالات.
- تكوين تحالفات أكاديمية بين الجامعات ومراكز البحث العلمي مما يتيح التواصل بين العلماء البارزين والباحثين المميزين والخبراء الدوليين وزرع ثقافة الإنتاجية لدى الإنسان ونشر ثقافة الإبداع ورسم صورة مشرقة للإنسان الطموح الذي يسعى إلى الريادة العالمية.

- متطلبات بشرية:

وفيما يلي عرض مختصر لأبرز المتطلبات البشرية لتدويل الأبحاث التربوية: (الخويطر، 2017م).

- إعداد القوى البشرية عن طريق ربط التدريس بالبحث التربوي، وجعل البحث التربوي مادة أساسية يتعلمها الطلاب، وإلزام الطالب والأستاذ بمشروع بحثي يقوم به الطالب مع أحد الأساتذة، وإعداد الطالب الجامعي ليكون ملماً بالمهارات البحثية التربوية، ومهارات الوصول للمعلومات باستخدام المكتبة، وتقنية المعلومات، والمهارات اللازمة لتنفيذ خطوات البحث العلمي.
- إكساب أعضاء هيئة التدريس للكفايات الدولية عن طريق زيادة اهتمامهم بالحراك والتعاون الدولي.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشكل يتناسب مع مبادئ الاقتصاد القائم على المعرفة.
- توفير إداريين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل مع المنظمات، والهيئات، والجامعات الدولية.

- متطلبات بحثية:

يتطلب تدويل الأبحاث التربوية أن تلتزم الجامعة بمعايير البحث التربوي ذات المستوى العالمي، بهدف تعزيز نشاطها البحثي وإكسابها مكانة علمية مرموقة، مما يسهم في تعزيز قدرتها على المشاركة في التحالفات البحثية الدولية، وإبرام شراكات استراتيجية

مع المراكز والجامعات العالمية. وفيما يلي عرض لأبرز المتطلبات البحثية لدعم تدويل الأبحاث التربوية: (هلال، 2012م).

- تركيز الجهود البحثية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين نحو المجالات الاستراتيجية في بيئة تعاونية متعددة التخصصات.
- توفير منح بحثية دولية متنوعة.
- عقد المؤتمرات والندوات بشكل مستمر لمناقشة الجديد في مجال التربية، ومناقشة التحديات العالمية.
- إنشاء قاعدة للإنتاج العلمي للجامعة عبر تأسيس نظام آلي يضمن إدخال بيانات الإنتاج العلمي، وتحديثها لتوثيق مخرجات البحوث من أوراق علمية منشورة، وكتب، ورسائل علمية.
- لارتفاع بمستوى السمعة الدولية للجامعات وذلك بالحفاظ على مستوى المنافسة الدولية والتأكيد على الطابع العلمي والأكاديمي لتنمية التفاهم العلمي والتعاون الدولي.
- بناء القدرات التنافسية لمؤسسات التعليم العالي وتحقيق التقدم في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية.
- زيادة الوعي الدولي بين الطلاب والباحثين وتنمية التفكير والبحث في القضايا الدولية.
- إتاحة الفرصة للباحثين على كيفية المشاركة في المجتمع المحلي والدولي وذلك بالتركيز على المفاهيم العامة للثقافة، وهي الأشياء التي يشارك فيها جميع البشر على اعتبار أن التفاعل الثقافي المتبادل والتفتح العقلي ومقاومة النمطية وتقدير وجهات نظر الآخرين أصبحت ضرورة من ضرورات عصر العولمة.
- تقديم منح للطلبة الباحثين والدارسين خاصة من الدول النامية لمتابعة الدراسات العليا المتخصصة وتوثيق صلتهم بمراكز البحث المتميزة في الدول المتقدمة.

يتضح أن الاهتمام بالبحث التربوي وتدويله تميز بإضفاء بعد عالمي وشمولي، يعتمد على مستوى التعاون والشراكات العلمية، وتوافر بنية تحتية بحثية قوية، مما يؤدي إلى الانتقال من النطاق المحلي إلى الشراكات العالمية، ودعم السياسات الوطنية للابتكار والانفتاح والتعاون البحثي الدولي.

4.2. واقع تدويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:

تتجه المملكة العربية السعودية نحو تدويل التعليم العالي انطلاقًا من رؤيتها الاستراتيجية لتطوير الجامعات وتعزيز تنافسيتها على المستويين الإقليمي والدولي. ويمكن تلخيص منطلقات هذا التوجه فيما يلي:

- استراتيجية تطوير التعليم الجامعي: خصصت المملكة برامج لتطوير الدراسات العليا والبرامج الأكاديمية مع التركيز على تفعيل التعاون الدولي وإقامة الشراكات مع الجامعات والمؤسسات العالمية.
- التحول نحو الاقتصاد المعرفي: تسعى المملكة خلال العقد القادم إلى جعل المعرفة أحد أهم صادراتها، مع تعزيز الشراكات العلمية والبحثية مع الجامعات العالمية المتقدمة.
- تعزيز التقارب العالمي: تدرك وزارة التعليم أهمية توظيف التكنولوجيا والاتصالات الحديثة لتقليص المسافات بين دول العالم، وتعتبر التعاون الدولي أداة أساسية للارتقاء بأداء الجامعات السعودية في ظل المنافسة العالمية المتزايدة (وزارة التعليم، 2022م).
- تحقيق أهداف رؤية السعودية2030: تهدف مشاريع تدويل التعليم العالي إلى أن تكون خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل 100 جامعة عالمية، وتحقيق تصنيف متقدم في المؤشرات الدولية (الخويطر، 2017م).
- الاستفادة من الشراكات الأكاديمية: تؤكد الدراسات المتخصصة على ضرورة دعم جهود تطوير التعليم العالي من خلال اتفاقيات التوأمة واستراتيجيات الشراكة مع الجامعات العالمية، وتطبيق عوامل النجاح في تدويل التعليم على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

- تطبيق توصيات المؤتمرات والندوات الوطنية: من خلال دمج البعد الدولي في الأهداف والخطط والمناهج الجامعية، وتوفير فرص لأعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات والندوات العالمية، وفتح فروع للجامعات الأجنبية داخل المملكة، وتوظيف التعليم عن بُعد لتعزيز الانخراط في المشروعات البحثية الدولية (الحربي، 2022م).

وترى الباحثة أن توجه المملكة نحو تدويل التعليم يهدف إلى تعزيز جودة البحث والتعليم، وربط الجامعات المحلية بالمنظومة الأكاديمية الدولية، وبناء قدرات تنافسية مستدامة. كما يشير هذا التوجه إلى إدراك وزارة التعليم لأهمية دمج البعد الدولي في جميع مستويات العملية التعليمية والبحثية، سواء من خلال الشراكات الأكاديمية، أو تطوير المناهج، أو تبني أساليب التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح، بما يعزز قدرة الجامعات السعودية على المنافسة عالمياً وتحقيق أهداف رؤية السعودية2030.

5.2. جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز البعد الدولي للتعليم العالي:

تعمل المملكة العربية السعودية لتعزيز مكانة منظومة التعليم العالي على المستويين الإقليمي والدولي، وتحقيق التميز والريادة الأكاديمية، في هذا الإطار تبنت الجهات التعليمية عدداً من الاستراتيجيات، ويمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

إنشاء المجالس والهيئات الاستشارية الدولية:

بهدف تعزيز التنافسية الجامعية عالمياً من خلال استقطاب كفاءات محلية وعالمية للمشاركة في رسم السياسات والخطط الأكاديمية، ومن أبرز الأمثلة: إنشاء المجلس الاستشاري الدولي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (1428هـ)، والهيئة الاستشارية الدولية في جامعة الملك عبد العزيز (1432هـ)، والمجلس الاستشاري الدولي في جامعة القصيم (الأميري، 2021م).

مراكز التميز البحثي:

تهدف إلى دعم البحث العلمي والتطوير التقني، وتعزيز الاقتصاد المعرفي، وذلك من خلال القيام بأنشطة بحثية نوعية في مجالات استراتيجية ذات أهمية وطنية، وتهيئة بيئة بحثية ملائمة للباحثين وطلاب الدراسات العليا لإجراء بحوث مبتكرة، وتحقيق التكامل بين الباحثين والخبراء في الجامعات والشركات، وتعزيز التعاون مع المراكز البحثية العالمية المتميزة، وقد أطلقت وزارة التعليم البرنامج الدولي لتقويم هذه المراكز من خلال زيارات خبراء عالميين من 12 دولة متقدمة (عيد، 2015م).

توظيف التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح:

ربط الجامعات السعودية بالقطاعات الإنتاجية والصناعية والخدمية، وفتح فرص للتعلم عن بعد وتعزيز التفاعل مع الجامعات الأجنبية، بما يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الانخراط في البرامج البحثية العالمية.

تعزيز الشراكات الأكاديمية الدولية:

إبرام اتفاقيات تعاون علمي وأكاديمي مع الجامعات والمراكز البحثية العالمية لتبادل الخبرات، وتنفيذ بحوث مشتركة، واستقطاب الكفاءات الدولية للجامعات السعودية (وزارة التعليم، 2022م).

6.2. آليات تنظيم المملكة العربية السعودية لتدويل التعليم العالي:

حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تنظيم جهود التدويل وفق ثلاثة أدوار رئيسية: إدارة التعاون الدولي، إدارة الاتفاقيات واللجان المشتركة، وإدارة المعارض. وفيما يلي عرض للأدوار والمهام الأساسية لكل إدارة:

- إدارة التعاون الدولي: أنشأت وزارة التعليم الإدارة العامة للتعاون الدولي بهدف تنفيذ جهود التدويل وتشجيع الجامعات السعودية على تبني أنشطة التعاون الدولي المختلفة، وتفعيل الاتفاقيات الموقعة بين حكومة المملكة وحكومات الدول الأخرى المرتبطة بالتعليم العالي، وتشمل دراسة مشاريع الاتفاقيات ومذكرات التفاهم العلمي والتعليمي وتطويرها واعتمادها، وإعداد الاتفاقيات

ومذكرات التعاون الثنائية ورعاية اتفاقيات الشراكة والتوأمة التي تقوم بها الجامعات السعودية، وتنظيم الأسابيع العلمية والمعارض الدولية أو المشاركة فيها، وإقرار الخطط والقواعد والتعليمات المنظمة للعلاقات والاتفاقيات العلمية والتعليمية، والاتصال بالمنظمات والهيئات الإقليمية والدولية فيما يخص البرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات والاجتماعات المختلفة والمعارض الدولية، وبناء استراتيجية للعمل في مجال التعاون الدولي وتقديم التسهيلات اللازمة لبناء الشراكات والتحالفات العالمية (العامري، 2022م).

- إدارة الاتفاقيات واللجان المشتركة: تهدف هذه الإدارة إلى تحويل مبدأ التعاون إلى أطر قانونية واضحة تضمن حقوق وواجبات جميع الأطراف. وقد أبرمت وزارة التعليم وعدد من الجامعات السعودية اتفاقيات علمية وأكاديمية وبحثية وتدريبية مع مؤسسات التعليم العالي في عدة دول، وتغطي غالباً الممارسات التالية من تبادل الزيارات بين المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس والباحثين لتعزيز التعاون في المجالات المشتركة، ودعم التعليم المباشر والتبادل الأكاديمي وإعارة أعضاء هيئة التدريس والباحثين وفق الإمكانات المتاحة، وتبادل الخبرات والتجارب العلمية والإدارية بين الجامعات ومراكز الأبحاث، وتشجيع التعاون البحثي وقيام فرق بحثية مشتركة، وتبادل نتائج الدراسات والبحوث، تبادل المنح الدراسية والمقاعد الدراسية وتشجيع الزيارات الطلابية، وتبادل الكتب والمطبوعات والنشرات والدوريات والبرمجيات والمصادر التعليمية الأخرى (العامري، 2017م).

7.2. الخبرات الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية:

يتناول هذا المحور الخبرات العالمية الرائدة في تدويل البحث التربوي، وتم اختيار خبرات الجامعات العالمية التي احتلت المراكز العشرين الأولى في أحدث التصنيفات العالمية الصادرة في عامي 2028م و2029م، وفي التصنيفات التي تشترط تضمين الجامعة للبعد العالمي كمعيار لترتيب الجامعات وتصنيفها، وفي ضوء ذلك وقع الاختيار على تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education)، ويستند تصنيف التايمز على خمسة معايير من أهمها في هذه الدراسة وهي تأثير البحث العلمي ودرجته 30% ويتضمن ثلاثة مؤشرات هي سمعة الجامعة، والعائد من البحث العلمي، وحجم إنتاجية البحث. (الشربيني، 2022م)، وفيما يلي عرض لهذه الخبرات:

أولاً: جامعة هارفرد Harvard University:

تصدرت جامعة هارفرد الأمريكية المركز السادس من بين الجامعات العالمية في تصنيف التايمز لعامي 2018 و2019م، وقد أكد مسترونج Mstrong (2013) على أن لجامعة هارفرد جذور دولية تاريخية فبحلول منتصف القرن العشرين أصبحت الجامعة مركزاً عالمياً لجذب الطلاب، والأكاديميين، والعلماء، كما ساهمت الأبحاث التعاونية الدولية لهارفرد في إحداث التقدم العلمي في مجالات عديدة، منها: التعليم والرعاية الصحية ومجال الإغاثة من الكوارث.

وفي عام 2002م أنشأت جامعة هارفرد المكتب الإقليمي لدراسات أمريكا اللاتينية في سانتياغو شيلي؛ لتعزيز التعاون الدولي في مجال البحث العلمي، ولتحقيق التعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في هارفرد والباحثين في دول أمريكا الجنوبية (Mstrong, 2013).

ونتيجة لذلك تمكنت هارفرد من عقد الشراكات البحثية مع الجامعات والعلماء خارج الولايات المتحدة الأمريكية في مجالات التقنية الحيوية، والفيزياء الفلكية وتغير المناخ، واستطاعت أن تحقق أهدافها من إنشاء المكتب الإقليمي، وتدويل أنشطتها البحثية، والتي تمثلت فيما يلي:

- زيادة فرص أعضاء هيئة التدريس للقيام بمبادرات بحثية مستدامة في مجالات حيوية ذات تأثير إقليمي على المدى البعيد.
- العمل كحلقة وصل بين المؤسسات الإقليمية، وجامعة هارفرد.

دور التعاون الدولي في الأبحاث التربوية: نموذج جامعة هارفرد

يبين تحليل تجربة جامعة هارفرد أن الأبحاث التعاونية التي نفذتها مع شركاء دوليين أسهمت بشكل كبير في تعزيز الرصيد العلمي العالمي، ويمكن تلخيص أهم العوامل الداعمة لذلك فيما يلي:

- الطابع الدولي للأبحاث: اتسمت المشاريع التعاونية بمعالجة قضايا عالمية عاجلة في مجالات حيوية مثل التعليم والصحة، ما منحها صبغة دولية واضحة.
- توفير البنية المؤسسية المناسبة: من خلال إنشاء المكتب الإقليمي في شيلي، مما عزز فرص الجامعة في تحقيق الريادة العالمية في البحث العلمي ونجاح مبادراتها الدولية.
- تمويل البحث العلمي: تخصص جامعة هارفرد سنوياً أكثر من 800 مليون دولار أمريكي لدعم الأنشطة البحثية، مما يوفر موارد كافية لضمان جودة واتساع نطاق البحوث.
- دمج البعد الدولي في السياسات البحثية: إنشاء مكتب الاستدامة لدعم المشاريع البحثية المتعلقة بقضايا التنمية المستدامة بالتعاون مع العلماء في الأرجنتين، أستراليا، الصين، أوروبا، الهند، واليابان (Harvard University Sustainability, 2018).
- دعم المشاريع البحثية الفردية: تقدم الجامعة للطلاب الإرشادات اللازمة لكتابة المشاريع البحثية بشكل صحيح، بالإضافة إلى معلومات حول فرص التمويل المتاحة.
- تأسيس مراكز بحثية دولية: إنشاء 14 مركزاً في مواقع استراتيجية حول العالم، منها باريس، شنغهاي، جوهانسبرغ، هونغ كونغ، مومباي، تل أبيب، دبي، إسطنبول، طوكيو، بيونس آيرس، مكسيكو سيتي، وساو باولو (Harvard Business School, 2018).
- تعزيز التعاون البحثي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس: من خلال تقديم منح بحثية ودعم الأنشطة المشتركة دولياً.
- ضمان النزاهة البحثية: صياغة وتنفيذ سياسات صارمة تتعلق بالنزاهة العلمية وسوء السلوك البحثي بما يتوافق مع السياسات الفيدرالية الأمريكية (Harvard Business School, 2018).

وتشير الباحثة إلى أن إنشاء المكتب الإقليمي لأمريكا اللاتينية في سانتياغو شيلي عام 2002 يمثل خطوة هامة لتوطيد التعاون الدولي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في هارفرد ونظرائهم في جامعات أمريكا الجنوبية، مما ساهم في توسيع نطاق الأبحاث التعاونية وإكسابها صبغة دولية، خصوصاً في مجالات التعليم والصحة والتقنية الحيوية والفيزياء الفلكية، والتغير المناخي.

ثانياً: جامعة أكسفورد The University of Oxford:

تمتاز جامعة أكسفورد بالأبحاث العلمية ذات الصبغة الدولية ويظهر ذلك من خلال الشبكة الواسعة لشراكاتها البحثية الدولية (University of oxford) 2018 ونتيجة لتلك العوامل استطاعت أكسفورد خوض غمار التدويل بنجاح وقيادة أجندتها البحثية العالمية في مجال البحوث التربوية، حيث تشترك في العديد من التحالفات القوية مع جامعات النخبة العالمية؛ ومن بين تلك التحالفات هو التحالف العالمي للجامعات البحثية (International Alliance of Research Universities)،2001م لتوثيق العلاقات في ثلاثة مجالات من بينها التعاون البحثي؛ حيث توفر الجامعتان تمويلاً أولياً المشاريع بحثية مشتركة بين الأكاديميين في كل من أكسفورد، وبرينستون إلى جانب شراكتهما الفاعلة في برنامج زمالة القادة العالميين. (University of Oxford, 2013-2018)

وتبرز قوة مشاريع وبرامج تدويل البحث التربوي بجامعة أكسفورد؛ في مشاركتها في التحالفات الدولية الاستراتيجية في مجال البحث التربوي مع جامعات النخبة حول العالم، وعقدها لشراكات بحثية طويلة الأمد مع جامعات عالمية، كما يقع تدويل البحث التربوي في صميم الأولويات الاستراتيجية الجامعة أكسفورد البريطانية، ويظهر ذلك بشكل واضح في الخطة الاستراتيجية للجامعة في الفترة

ما بين 2013 - 2018م حيث قسمت أكسفورد الخطة الاستراتيجية إلى استراتيجيات أساسية تفصيلية للتدريس والبحث العلمي، وسيقتصر العرض على الأولويات الاستراتيجية العامة للخطة؛ لاحتوائها على ما يتعلق بموضوع الدراسة وهو متطلبات تدويل البحث التربوي:

1. تعزيز النظرة العالمية للجامعة: حددت الجامعة بدقة متطلبات تحقيق الأولوية الاستراتيجية، ومن بين تلك المتطلبات ذات العلاقة بموضوع الدراسة هي:

- تعزيز مكانة الجامعة كمركز عالمي عبر تشجيع تدفق الأفكار الإبداعية من داخل وخارج الجامعة؛ لإثراء البيئة الأكاديمية والبحثية لأكسفورد.
- تهيئة البنية التحتية البحثية، وتوفير التدريب اللازم.
- تعزيز قيمة النزاهة العلمية، والمحافظة على مبدأ الحرية الأكاديمية للأفراد وفرق البحث في اختيار الاهتمامات البحثية.
- تشجيع التعاون الخارجي في مجال البحث التربوي مع الحرص على التكامل بين التدريس، والمشاريع الدولية البحثية، ودعم الاتصالات بين المجموعات البحثية على مستوى المشروعات الفردية لأعضاء هيئة التدريس.
- إتاحة الوصول الحر لكافة المستفيدين من نظام مكتبة المملكة المتحدة.

2. تكوين الشبكات العالمية، وتعزيز الاتصال العالمي، وتطوير الأبحاث متعددة التخصصات، وتمكين التعاون البحثي في المناطق الجديدة والنامية، وقد حددت الجامعة متطلبات تحقيق الأولوية مايلي:

- الجمع بين الباحثين من تخصصات علمية مختلفة من ذوي الاهتمامات البحثية المشتركة في المراحل المختلفة من حياتهم الأكاديمية.
- تطوير البحوث متعددة التخصصات عن طريق توحيد الجهود مع المؤسسات والمنظمات الدولية لمعالجة القضايا ذات الأهمية العالمية التي تتطلب تعاوناً واسع النطاق.

بناءً على ذلك، ترى الباحثة أن تجربة أكسفورد توفر نموذج تطبيقي للجامعات التي تسعى لتعزيز تدويل البحث التربوي من خلال الدمج بين التخطيط الاستراتيجي وتكوين الشبكات البحثية، وتوظيف البنية الرقمية، والالتزام بأعلى معايير النزاهة الأكاديمية، بما يعزز مكانة الجامعة على المستوى العالمي ويضمن استمرار تأثيرها البحثي في مختلف المجالات.

ثالثاً: جامعة كامبريدج University Of Cambridge:

احتلت جامعة كامبريدج البريطانية في المركز الثاني ضمن التصنيف العالمي للجامعات لعامين متتاليين ٢٠١٨ و٢٠١٩، وتسعى جامعة كامبريدج من خلال استراتيجية البحث العلمي إلى تطوير شراكات ومبادرات استراتيجية دولية في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (University Of Cambridge, 2018) وقد أطلقت جامعة كامبريدج مبادرة البحوث الاستراتيجية لبناء القدرات البحثية والشراكات على المدى البعيد والمتوسط، وقد حققت المبادرة البحثية الأولى للجامعة نجاحات عدة تجسدت فيما يلي:

- إنشاء مركز جديد للأبحاث متعددة التخصصات.
- تعزيز مساهمة أبحاث جامعة كامبريدج في معالجة قضايا التنمية المستدامة التابعة للأمم المتحدة.
- تعزيز التعاون بين الأكاديميين والخبراء حول العالم لدفع عجلة التنمية الدولية.
- دعم تعليم وتدريب الجيل القادم من الباحثين العالميين.
- تقديم تقنيات جديدة ومستدامة.
- الالتزام بأخلاقيات البحث التربوي من خلال نظام للنزاعة البحثية؛ لضمان تحقيق أعلى معايير النزاهة، والوفاء بالالتزامات المحددة في اتحاد الجامعات البريطانية.

- تقديم جامعة كامبريدج برامج تدريبية للطلاب والباحثين في المهارات البحثية الحديثة.
- توظيف التقنية في نشر الأبحاث والأوراق العلمية مع مراعاة الجوانب القانونية، وحفظ الحقوق الكاملة للباحثين.

توضح تجربة جامعة كامبريدج أن استراتيجية البحث العلمي الدولي تعزز من مكانة الجامعة على الصعيد العالمي وتدعم تدويل البحث التربوي، وتشير الباحثة إلى أن تبني جامعة كامبريدج لمبادرات مثل إنشاء المراكز متعددة التخصصات، وتعزيز التعاون البحثي الدولي، ودعم أبحاث التنمية المستدامة، يسهم في بناء شبكة شراكات استراتيجية واسعة، وتطوير القدرات البحثية على المستويين المتوسط والطويل الأمد.

رابعاً: إمبريال كوليج لندن Imperial College London:

احتلت إمبريال كوليج لندن المركز الثامن في تصنيف التايمز في عام 2018م، والمركز التاسع في عام 2019 م ويبرز الطابع الدولي لإمبريال في استقطابها لطلابها وكوادرها من 100 دولة حول العالم، والامتداد الجغرافي الواسع لشراكاتها البحثية، في عام 2014م كانت 64% من المنشورات البحثية الإمبريال بالتعاون مع باحثين دوليين، وفي العقد الأخير نشرت إمبريال كوليج ٦٠ ألف ورقة بحثية مع شركاء أوروبيين، وانطلاقا من إيمان إمبريال بالعلاقة القوية بين التعاون الخارجي المتمثل في إجراء الأبحاث على المستوى الدولي، وتعزيز مكانتها كمؤسسة أكاديمية متفوقة، سعت إمبريال كوليج لندن من خلال الخطة الاستراتيجية 2015-2020م إلى تعزيز حضورها العالمي، وتحقيق الاستدامة المالية؛ لضمان قدرتها على الاستمرار في إنتاج الأبحاث ذات المستويات العالمية، وفي ضوء ذلك يتضح اهتمام امبريال فيما يلي:

- حققت إمبريال تقدماً كبيراً في مجال البحث العلمي، وتمثل ذلك في إنتاج أبحاث تعاونية رائدة، وعقدها لشراكات بحثية عالمية.
- تسعى إمبريال لتوليد دخل ثابت غير زيادة عدد الكراسي الأستاذية والبحثية ويبرز اهتمام إمبريال كوليج لندن بتدويل أنشطتها البحثية في دعمها المتواصل لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة بحثية مع المنظمات الخارجية.
- تبنت امبريال كوليج لندن قانوناً عالمياً للنزاهة البحثية، نظراً لأهمية النظرة الدولية لدى إمبريال كوليج لندن، والتزامها بإجراء الأبحاث في ضوء أعلى معايير الجودة الدولية. (Imperial College London, 2018)
- سَّن قانوناً لأخلاقيات البحث العلمي ينبع من رغبتهم في ضمان الالتزام بأعلى معايير النزاهة العلمية، على اعتبار أن السياسات والقوانين الضابطة للممارسات البحثية تعد من مؤشرات رصانة وظيفة البحث العلمي لدى الجامعة، مما يساهم في تحسين سمعتها المحلية والدولية وبالتالي تعزيز فرصها في دخول تحالفات دولية مع الجامعات والمراكز العالمية، وجذب الباحثين من كافة أنحاء العالم.
- توظيف التقنيات الرقمية لضمان الوصول الحر إلى أبحاث الجامعة، تتيح لأعضائها النشر المفتوح والمجاني لإنتاجهم العلمي؛ وذلك لتسهيل اكتشاف وتبادل المعرفة، ولأهمية النشر في حصول الباحثين على تمويلات بحثية.
- تقوم إمبريال بإدارة البيانات البحثية بجودة عالية نظير امتلاكها للبنية التحتية الرقمية القوية للبيانات التي تدعم الوصول المفتوح لأبحاثها مع المحافظة على سرية البيانات، كما تقر إمبريال بالحق الأكاديمي في النشر، وبالقيود القانونية والأخلاقية، على مشاركة البيانات، (Imperial College London, 2018).

توضح تجربة إمبريال كوليج لندن مدى أهمية التدويل المنهجي للأبحاث والأنشطة الأكاديمية في تعزيز مكانة الجامعات على المستوى العالمي، وتشير الباحثة إلى أن الطابع الدولي لإمبريال من خلال استقطاب الطلاب والكوادر الأكاديمية من أكثر من 100 دولة، وتوسيع شبكة شراكاتها البحثية، أسهم في رفع جودة الإنتاج العلمي وزيادة التأثير العالمي لأبحاثها، حيث بلغت نسبة الأبحاث التعاونية الدولية 64% في عام 2014، كما نشرت 60 ألف ورقة بحثية مع شركاء أوروبيين في العقد الأخير.

ISSN: 2706-6495

3. الدراسات السابقة:

يناقش الجزء الحالي من الدراسة، الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي استفادت منها الدراسة الحالية، وستكون وفقاً للتقسيم التالي: الدراسات المحلية، والدراسات العربية، والدراسات الأجنبية المتعلقة بتدويل الأبحاث التربوية.

وسوف تُعرض الدراسات وفقاً لتاريخها الزمني من الأحدث إلى الأقدم امن حيث: عنوان الدراسة واسم الباحث، والهدف، والمنهج، والمجتمع، والعينة، والأداة، وأبرز النتائج والتوصيات التي تتفق أو تتعارض مع الدراسة الحالية، والتعليق عليها من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

1.3. الدراسات المحلية:

دراسة الخليفة (2020م) بعنوان: "رؤية تطويرية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية ".

هدفت الدراسة إلى بناء رؤية تطويرية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية، وذلك من خلال تحديد منظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية، والوقوف على مدى انعكاس التنافسية العالمية على منظومة البحث العلمي في الجامعة، والآليات المقترحة لتطوير منظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية، واستخدم الباحث لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في القطاعات البحثية، والذين شاركوا في منتدى الكراسي البحثية في بعض الجامعات السعودية وهي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة حائل، وجامعة جازان، وجامعة طيبة، وعينة من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج حول تحديد منظومة البحث والمرتكزات التي تقوم عليها، والمتطلبات اللازم توافرها كما توصلت إلى أن منظومة البحث العلمي تعتمد على إمكانية تحويل نتائج البحوث إلى سلعة إنتاجية يمكن تسويقها واستثمارها، لذا أصبحت البحوث العلمية من السلع المعرفية المهمة التي تتنافس الدول للإنفاق عليها، أي أن التحدي الأكبر لصناعة البحث العلمي هو تجسير الفجوة بين نتائج الأبحاث وتحويلها إلى منتجات، من خلال تطوير حاضنات التقنية، وحاضنات الأعمال، التي تقوم بتحويل الأفكار والمبتكرات إلى منتجات يتم تسويقها واستثمارها.

دراسة القحطاني (2017م) بعنوان: "تصور مقترح لتدويل التعليم العالي في ضوء خبرة ماليزيا".

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتدويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا في ذلك المجال واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن ومن أهم نتائجها وضع تصور مقترح لتدويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا.

2.3. الدراسات العربية:

دراسة علي (2021م) بعنوان: " دور البحث العلمي والدارسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة – جامعة غزة نموذجاً ".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور البحث العلمي والدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال تطبيق الدارسة على الجامعات الفلسطينية العاملة بقطاع غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 108 عضو هيئة تدريس في هذه الجامعات، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه يوجد ضعف في واقع البحث العلمي والدراسات العليا، بسبب عدم وجود استراتيجية وطنية تعمل على توجيه البحث العلمي والدراسات العليا، للاستفادة من نتائجه في تحقيق التنمية المستدامة.

دراسة غبور (2019م) بعنوان: "رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات البحث العلمي ومتطلبات تطويره، ومداخل تحسين القدرة التنافسية للجامعات، وتقديم رؤية استراتيجية لتطوير البحث العلمي بالجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات كل من فنلندا وأستراليا وماليزيا في هذا المجال واستخدمت الدراسة لتحقيق ذلك المنهج المقارن، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات دول المقارنة.

دراسة أبوبكر (2018م) بعنوان: "رؤية مقترحة لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول مجلة كلية التربية جامعة بنها".

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات كل من فلندا، استراليا وماليزيا، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في ضوء خبرات دول المقارنة.

دراسة القمص (2015م) بعنوان: "تدويل البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتهما بجهود الجامعات في تدويل البحث العلمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب التحليلي حيث تمثل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وقد قامت الباحثة بإعداد استبانتين الأولى لقياس واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس والثانية للتعرف على جهود الجامعات في تدويل البحث العلمي وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدويل البحث العلمي بالجامعات الفلسطينية بصورة أكبر لان نسبته جاءت متدنية لدي عينة الدراسة.

3.3. الدراسات الأجنبية:

دراسة مارين وبيدليه وبوند(2021م) بعنوان: "التعاون الدولي في الأبحاث التربوية".

تهدف الدراسة إلى استكشاف سبب وكيفية قيام الأكاديميين بإجراء IRC (بروتوكولات الدردشة العالمية) في مجال تدويل الأبحاث التربوية، واستخدم الباحثين أسلوب دلفي المكون من ثلاث جولات، وتشير النتائج إلى أن فوائد IRC في التواصل مع الآخرين والتعلم منهم هما من أهم الأسباب لإجراء IRC.

دراسة أوكسانا Oksana Chigisheva (2020م) بعنوان: "تدويل الأبحاث التربوية في روسيا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الجهود المختلفة التي تستخدمها مؤسسات التعليم في روسيا لتدويل البحث التربوي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومن أهم التوصيات التي أشارت اليها ضرورة زيادة عدد المؤسسات الدولية المهتمة بالبحث التربوي وتقديم مزيد من المنح في ذلك المجال.

دراسة هورنا Horta (2020م) بعنوان: "تدويل الجامعات الوطنية في البرتغال". هدفت الدراسة إلى التعرف على تدويل الجامعات البرتغالية، وذلك من خلال دراسة وتحليل التطورات التي حدثت في نظام التعليم خلال 60 عاماً الأخيرة، وكذلك دراسة العلاقة بين الدولة والجامعات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الدولة لعبت دوراً حاسماً في عملية تدويل التعليم بالجامعات، وذلك من خلال دعم القدرات المؤسسية، ومكافأة الأنشطة العلمية ذات التوجه الدولي، وبالرغم من ذلك فإن هذه السياسات لم تؤد إلى ظهور جامعات وطنية متميزة قادرة على المنافسة. الجامعات مع البحثية العالمية.

دراسة بينيت وكين Bennett & Kane (2018م) بعنوان: "تدويل البحث العلمي في جامعات المملكة المتحدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدويل البحث العلمي في كليات إدارة الأعمال بجامعات المملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاستعانة باستبانة تم تطبيقها على عينه بلغ عددها 65 عضواً من مديري كليات إدارة الأعمال في جميع جامعات

المملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن تدويل البحث العلمي بكليات إدارة الأعمال تعتمد على الأوضاع المالية للجامعات وعمرها الزمني وحجم الكلية، ومدى رغبتها في جذب أكبر عدد من الطلاب من الخارج، ومدى اقتناع القيادات الإدارية والمسئولين بأهمية التدويل في تحسين فرص العمل والتطوير.

دراسة روبسون Robson (2017م) بعنوان: "تدويل التعليم في المملكة المتحدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تدويل التعليم ودوره في إحداث التغيير التحويلي بمؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن تدويل التعليم أدى إلى حدوث تحولات كبيرة في أناء الجامعات، وزيادة نطاق الأنشطة الأكاديمية داخل الجامعات، وبين الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، وزيادة الحراك الدولي للطلاب والباحثين، وتطوير المناهج الدراسية الرسمية وغير الرسمية وجعلها أكثر ملاءمة للطلاب الدوليين.

دراسة أبسيل Absael Antelo (2016م) بعنوان: "تدويل البحث العلمي في جامعة إنكارنات العالمية".

هدفت الدراسة الي التعرف على الجهود التي تستخدمها جامعة إنكارنات لتدويل البحث العلمي وهل كافية سواء من حيث التبادل الطلابي والمناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومن أهم نتائجها أن الجامعة تحتاج الي بذل مزيد من الجهود لتدويل البحث العلمي.

4.3. التعليق على الدراسات السابقة:

يتشابه البحث الحالي مع دراسة الخليفة (2020م) في اهتمامه بتطوير منظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية وتعزيز التنافسية الدولية للجامعات.

يختلف البحث الحالي عن دراسة الخليفة (2020) في تركيزه المحدد على تدويل الأبحاث التربوية، وتقديم تصور مقترح لتدويل البحث التربوي، بينما دراسة الخليفة ركزت على الرؤية الاستراتيجية العامة للبحث العلمي.

يتشابه البحث الحالي مع دراسة القحطاني (2017م) في الهدف من وضع تصور مقترح لتدويل التعليم مع الاستفادة من خبرات دول أخرى.

يختلف البحث الحالي عن دراسة القحطاني (2017) في أن الدراسة الحالية متخصصة في الأبحاث التربوية، وتدمج البعد المؤسسي والفردي والبيئة الرقمية، بينما القحطاني تناول التعليم العالي بشكل عام.

يتشابه البحث الحالي مع دراسة علي (2021م) في الاهتمام بدور البحث العلمي في تحقيق أهداف كبرى (كالتنمية المستدامة أو التدويل).

يختلف البحث الحالي عن دراسة علي (2021م) في التخصص الدقيق للأبحاث التربوية، وتقديم تصور مقترح للتدويل في الجامعات السعودية، بينما دراسة علي (2021) اقتصرت على دراسة واقع البحث العلمي.

يتشابه البحث الحالي مع دراسة غبور (2019م) ودراسة أبوبكر (2018م) في هدفها لوضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي واستفادة الجامعات من الخبرات الدولية.

يختلف البحث الحالي عن دراسة غبور (2019م) ودراسة أبوبكر (2018م) في التخصص الدقيق بالأبحاث التربوية داخل الجامعات السعودية، وتقديم تصور مقترح.

يتشابه البحث الحالي مع دراسة القمص (2015) في اهتمامه بجهود الجامعات في تدويل البحث العلمي واستخدام المنهج الوصفي.

يختلف البحث الحالي عن دراسة القمص (2015) في التركيز على الأبحاث التربوية وربط التدويل برؤية السعودية 2030 والتنمية المستدامة، بينما دراسة القمص ركزت على تقييم واقع التدويل فقط.

الدراسات الأجنبية (مارين وبيدليه وبوند 2021، Oksana 2020، Horta 2020، Bennett & Kane 2018، Robson 2017، Absael 2016)

يتشابه البحث الحالي مع الدراسات الأجنبية في التركيز على التعاون الدولي، تدويل البحث العلمي، وبناء الشراكات الدولية.

يختلف البحث الحالي عن الدراسات الأجنبية في التوجه في تطبيقه على الأبحاث التربوية تحديداً ودمج البعد المؤسسي والفردي، وتقديم تصور مقترح.

5.3. جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، من أهمها:

- الإلمام بعدد من المصادر العلمية التي أسهمت في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- التعرف على المنهجيات البحثية التي اتبعتها الدراسات السابقة، مما ساعد في اختيار المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي الوثائقي.
- الاستفادة من أسلوب دلفاي المستخدم في بعض الدراسات السابقة، ولا سيما في تصميم خطوات الأداة البحثية، بما أسهم في شمولها وارتفاع درجة صدقها.
- توظيف نتائج الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وإجراء المقارنات العلمية اللازمة.

4. منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمـهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، يتناول هذا الفصل المنهج البحثي، ومجتمع الدراسة، وأداتها، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وكافة الإجراءات الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

1.4. منهج الدراسة

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية وفق آراء الخبراء، حيث طبقت الأداة على الخبراء في المجال التربوي، وتشمل عمداء ووكلاء كليات التربية، ومديري مراكز البحوث ذكوراً وإناثاً من أعضاء هيئة التدريس ممن يشغلون الرتبة العلمية أستاذ في الجامعات السعودية الحكومية، فإن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، باعتباره أنسب المناهج البحثية لطبيعة هذه الدراسة، الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها ثم تحليلها وإيجاد العلاقة بينهما واستخراج النتائج منها.

ويشير عبيدات وآخرون (2005م، ص191) إلى أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، ويعتبر المنهج الأكثر استخداماً للدراسات الإنسانية.

ويُعرف العساف (2012م، ص192) المنهج الوصفي الوثائقي بأنه: " الجمع المتأني الدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها، بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تجيب على أسئلة البحث".

ويُعرفه العسكري (2004م) بأن البحث الوثائقي يتضمن بصفة أساسية وضع الأدلة المأخوذة من الوثائق مع بعضها بطريقة منطقية، والاعتماد على هذه الأدلة في تكوين النتائج التي تؤسس حقائق جديدة أو تقدم تعميمات سليمة عن الظاهرة المدروسة.

ISSN: 2706-6495

كما تم في هذه الدراسة استخدام منهجية الدراسات المستقبلية والمتمثلة في **تطبيق أسلوب دلفاي Delphi Technique** والذي تعُرفه نصر (2004م) بأنه: عملية اتصال جماعية غير مباشرة بين عدد من الخبراء لمحاولة التنبؤ بعدد من المتغيرات المستقبلية، وذلك بأن يطلب منهم أن يعيدوا المحاولة عدداً من المرات ويزودون بعد كل محاولة بتغذية راجعة عن نتائج المرحلة السابقة بغرض الحصول على إجماع أو أغلبية في الرأي حول صورة المستقبل.

مبررات استخدام أسلوب دلفاي في الدراسة الحالية:

لقد تم استخدام استبانات دلفاي؛ للحاجة إلى مزيد من الأفراد للتفاعل بشأن تحديد المتطلبات اللازمة لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، وللاستفادة من الأحكام الذاتية على أساس جماعي من أجل التوصل إلى صورة المستقبل المرغوب فيه استناداً إلى آراء عدد من المتخصصين.

- تم تطبيق هذا الأسلوب للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية الرائدة من وجهة نظر الخبراء؟
- تم تطبيق أسلوب دلفاي في الخطوات الآتية:

- حصر مجموعة من خبراء البحث التربوي بالجامعات المعنية.
- إعداد جولتين من الاستبانات التي تم إرسالها للخبراء بعد الفرز والتحليل.
- الاستبانة في الجولة الأولى كانت عبارة عن سؤال مفتوح موجه للخبراء.
- الاستبانة في الجولة الثانية كانت تحتوي على العبارات التي تم حصرها في الجولة الأولى والتي تحوي جدول من العبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل الخبراء في الجولة الأولى، والطلب من الخبراء الإجابة عليها مهم أو غير مهم.
- إعداد التصور المقترح وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: ما التصور المقترح لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية.

2.4. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من عمداء ووكلاء كليات التربية، ومديري مراكز البحوث ذكوراً وإناثاً من أعضاء هيئة التدريس ممن يشغلون الرتبة العلمية أستاذ في الجامعات السعودية الحكومية وفق الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة، والبالغ عددهم (28) عضواً، ولم تستطيع الباحثة الحصول على إحصائية لعدد مديري مراكز البحوث في الجامعات السعودية الحكومية المعنية، ولكن اتضح من خلال عدد مراكز الأبحاث، بأن عدد مديري المراكز (4) في كليات التربية في الجامعات، ليصبح مجموع أفراد مجتمع الدراسة (32) فرداً، وتم اختيار الخبراء وتصنيفهم وفقاً لأكواد وضعت للخبراء برمز (و ذ) أو (وث) وتعني خبير ذكر وأنثى.

وجاء اختيار الخبراء وفق معايير حددتها الباحثة، ينبغي استيفاء الخبير وهي:

- أن يكون من عمداء أو وكلاء أو رؤساء أقسام في كليات التربية أو مدراء مراكز البحث العلمي بالجامعات السعودية ممن لا تقل خبرتهم المهنية عن سنتين.
- أن يكون لديه خبرة في مجال عمل الأبحاث التربوية بالجامعات السعودية.

وتم تطبيق أسلوب دلفاي على العينة وباعتبارهم جميعاً خبراء نظراً لرتبة أستاذ، من خلال ثلاث جولات وفق الآتي:

- الجولة الأولى شارك (21) خبيراً.
- الجولة الثانية شارك (18) خبيراً بسبب انسحاب (3) من الخبراء.
- الجولة الثالثة شارك (18) خبيراً.

3.4. خصائص أفراد عينة الدراسة:

تتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص الاجتماعية والوظيفية تتمثل في: النوع، العمل الحالي (الوظيفة)، عدد سنوات الخبرة، وذلك على النحو التالي:

1- النوع

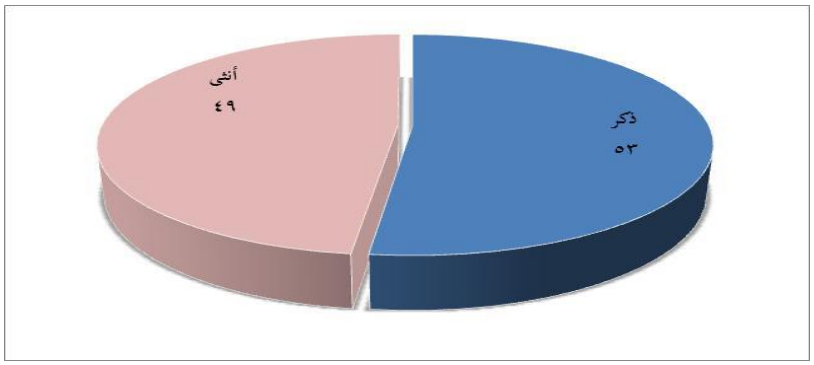
جدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة (%)
ذكر	11	52.0
أنثى	10	48.0
المجموع	21	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة من الذكور بتكرار (11) فرد وبنسبة (52.0%)، في حين أن هناك (10) من أفراد الدراسة بنسبة (48.0%) من الإناث.

وتُشير النتيجة السابقة إلى تنوع أفراد الدراسة ما بين ذكور وإناث، الأمر الذي يُعطى آراء أكثر شمولية حول متطلبـات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية.

شكل رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع



2- العمل الحالي (الوظيفة)

جدول رقم (2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير العمل الحالي (الوظيفة)

العمل الحال (الوظيفة)	التكرارات	النسبة (%)
عميد كلية التربية	4	7.0
رئيس أو وكيل قسم في كلية التربية	11	65.3
مدير مركز البحث العلمي	6	23.7
المجموع	21	100.0

يوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير العمل الحالي (الوظيفة)، حيث أن هناك (4) من أفراد الدراسة بنسبة (7,0%) عملهم الحالي عميد كلية التربية، في حين أن هناك (11) من أفراد الدراسة بنسبة (65.3%) عملهم الحالي رئيس ووكيل قسم في كلية التربية، وهناك (6) من أفراد الدراسة بنسبة (23.7%) بوظيفة مدير مركز البحث العلمي.

وتُشير النتيجة السابقة إلى اختلاف العمل الحالي لأفراد الدراسة ما بين (عميد كلية التربية – وكيل قسم في كلية التربية – مدير مركز البحث العلمي)، وهذا يتيح الفرصة للحصول على نتائج جوهرية بناء على وظائف مختلفة حول متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء آراء الخبراء.

3- عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من 5 سنوات	11	68.6
5- أقل من 10 سنوات	8	23.5
10 سنوات فأكثر	2	7.8
المجموع	21	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن الغالبية من أفراد الدراسة خبرتهم أقل من (5) سنوات بتكرار (11) من أفراد الدراسة وبنسبة (68.6%)، في حين أن هناك (8) من أفراد الدراسة بنسبة (7.8%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (5 إلى أقل من 10 سنوات)، كما أن هناك (2) من أفراد الدراسة بنسبة (7.8%) خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

وتدل النتيجة السابقة على تنوع الخبرات العملية لأفراد الدراسة، مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة حول متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، حيث تُعد الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في آراء الأفراد.

4.4. أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على أدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

1. **الوثائق والسجلات** لجمع البيانات الخاصة بالخبرات الدولية للجامعات في مجال تدويل الأبحاث التربوية للإجابة عن التساؤل الأول؛ واعتمدت الباحثة على الوثائق الأولية وهي المصادر التي دونت وسجلت بياناتها ومعلوماتها بشكل مباشر بواسطة الشخص أو الجهة المعنية بجمع تلك المعلومات ونشرها؛ وهي المعلومات الأقرب ما تكون إلى الصحة والدقة" (قنديلجي والسامرائي، 2009م، ص327)، وتقف الدراسة الحالية على تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات محل الدراسة من خلال مواقعها الإلكترونية وخططها الاستراتيجية وتقاريرها السنوية الصادرة عن الجامعات، وفي استخدام الوثائق والسجلات سارت الباحثة وفق خطوات إجرائية بالاستفادة من بعض المراجع.
   - **الصدق والثبات في تحليل الوثائق:** سعت الباحثة إلى تحقيق الصدق من خلال إجراءات النقد الداخلي والخارجي للوثائق.
2. **استخدام أسلوب دلفاي Delphi Technique** وذلك بتقديم استبانة لحصر متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، بجولتين وتقديمها للخبراء (مجتمع الدراسة).

وكانت كالتالي:

- **استبانة وفق أسلوب دلفاي (Delphi technique):** أعدت الباحثة في الدراسة الحالية استبانة أولى لحصر متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء (مجتمع الدراسة).

مراحل بناء الاستبانة وفق أسلوب دلفاي:

الجولة الأولى:

قامت الباحثة بإعداد استبانة تتضمن سؤالاً مفتوحاً، وتكونت الاستبانة مما يلي:

- القسم الأول: خطاب موجه للخبير يشتمل على موضوع الدراسة وأهدافها وطريقة تعبئة الاستبانة مع الشكر للخبير.
- القسم الثاني: بيانات الخبير: وتشمل اسمه وتخصصه ورتبته العلمية ومجال عمله.
- القسم الثالث: يحتوي على السؤال المفتوح الموجه للخبراء مع الإشارة إلى طريقة الإجابة بعرض بعض الأمثلة لتوضيح المقصود، وهو كالآتي:

السؤال الرئيس الموجه للخبراء:

ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية؟

الجولة الأولى: استخدمت الباحثة استبانة استقرائية عبارة عن سؤال مفتوح لجمع المعلومات من الخبراء تمثلت في السؤال التالي:

- ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية؟
- وضع مقترحات لمتطلبات لتدويل الأبحاث التربوية كأمثلة (تنظيمية – بشرية -بحثية).
- تم تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام تطبيق Google Drive وللخبير الخيار في الإجابة على الاستبانة بأحد الطرق المتاحة.

الجولة الثانية: وتم تصميم الاستبانة في الجولة الثانية بناءً على ما ورد من عبارات استبانة الجولة الأولى،

بعد توزيع الاستبانة المفتوحة في الجولة الأولى على الخبراء تم استقبال الإجابات من الخبراء وعددهم (21) خبيراً، وتم تصميم الاستبانة في الجولة الثانية بناء على ما ورد فيه من عبارات استبانة الجولة الأولى، والمتطلبات التي تم الحصول عليها (39) متطلباً بعد حذف المكرر منها وإعادة صياغة المتشابه، وترتيبها، وتكونت استبانة الجولة الثانية مما يلي:

- **القسم الأول**: خطاب موجه للخبير يشتمل على شكر للخبير لمشاركته في الإجابة على الاستبانة في الجولة الأولى بالإضافة إلى موضوع الدراسة وهدفها وطريقة تعبئة الاستبانة.
- **القسم الثاني**: بيانات الخبير مثل اسمه وتخصصه ورتبته ومجال عمله.
- **القسم الثالث**: عبارات الاستبانة وأمام كل عبارة ثلاث خيارات (موافق، غير موافق، موافق مع التعديل على العبارة).

وتم تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام تطبيق Google Drive وللخبير الخيار في الإجابة على الاستبانة بأحد الطرق المتاحة.

الجولة الثالثة: بعد توزيع الاستبانة في الجولة الثانية على الخبراء تم استقبال الإجابات من الخبراء وعددهم (18) خبيراً، بعد وتم تصميم الاستبانة في الجولة الثالثة بناءً على ما ورد من متطلبات استبانة الجولة الثانية، وتكونت استبانة الجولة الثالثة مما يلي:

القسم الأول: خطاب موجه للخبير، يشتمل على شكر للخبير لمشاركته في الإجابة عن الاستبانة في الجولة الثانية، بالإضافة إلى موضوع الدراسة وهدفها وطريقة تعبئة الاستبانة.

القسم الثاني: بيانات الخبير مثل اسمه وتخصصه، ورتبته، ومجال عمله.

القسم الثالث: عبارات الاستبانة ضمن الأسئلة والمحاور والتي تمثلت في المتطلبات اللازمة لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية بثلاث محاور للمتطلبات (تنظيمية- بشرية – بحثية).

وتم تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام تطبيق Google Drive لسهولة إرسالها إلى الخبراء.

5.4. الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات الخبراء عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري للتعرف

على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

5. نتائج الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما التجارب العالمية الرائدة في تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية؟

وتمت الإجابة من خلال أدبيات الإطار النظري بعد تحليل الوثائق والرجوع إلى الأدبيات السابقة لأربع تجارب دولية وهي: جامعة أكسفورد، وجامعة هارفرد وجامعة كامبريدج، وإمبريال كوليج لندن.

الإجابة على السؤال الثاني: ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصميم استبانة مفتوحة للجولة الأولى وتوزيعها على مجتمع الدراسة باستخدام أسلوب دلفاي Delphi Technique، وقدمت لخبراء التربية المهتمين بالبحث التربوي وعددهم (21) خبيراً، حيث كانت الاستبانة عبارة عن سؤال مفتوح صياغته كالآتي:

- من وجهة نظرك ما متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية؟

نتائج الجولات الثلاث تتضح في الجدول التالي:

قدمت الاستبانة في جولتها الأولى للخبراء لكتابة ما يرونه مناسباً من المتطلبات، وبعد جمعها من الخبراء قامت الباحثة ببعض الإجراءات كالتصنيف وإعادة صياغة العبارات وحذف المتكرر من العبارات، وكان مجموع العبارات هو (39) عبارة موضحة كما في الجدول الآتي (4):

جدول (4) نتائج الجولات الثلاث لاستبانة أسلوب دلفاي

م	الجولة الأولى آراء الخبراء حول متطلبات تدويل الأبحاث التربوية	نسبة الاتفاق الجولة الأولى	الجولة الثانية (تقدير الآراء)			الجولة الثالثة (تقدير التأثير المتوقع)		
			الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المتطلبات الأولية	**المتطلبات التنظيمية**						
1	إنشاء وحدة دعم لأعضاء هيئة التدريس للنشر في أوعية النشر العالمية.	%98	10	3.46	0.89	10	2.41	1.11
2	دعم القيادات العليا للريادة العالمية في مجال البحث التربوي.	%93	11	3.41	1.14	11	3.26	1.12
3	تحديد الأولويات البحثية وفق احتياجات التنمية.	%95	12	3.78	0.78	12	3.49	0.78

ISSN: 2706-6495

4	تنويع مصادر تمويل البحث التربوي.	%98	5	3.01	1.27	5	3.78	0.78
5	نشر ثقافة التدريب التقني في تدويل البحث التربوي.	%92	14	3.35	0.94	14	3.01	1.27
6	توفير المناخ الأكاديمي لإجراء ونشر الأبحاث التربوية.	%99	16	2.95	1.08	16	3.35	0.94
7	وجود رؤية واضحة لتدويل البحث التربوي.	%96	7	3.66	0.92	7	3.25	1.16
8	دعم قنوات الاتصال البحثي مع الجامعات العالمية.	%97	1	4.10	0.86	1	2.68	0.97
9	زيادة الحوافز التشجيعية للمشاركة في المؤتمرات الدولية.	%96	9	3.49	0.78	9	2.56	1.00
10	تعزيز البنية البحثية في ضوء المعايير العالمية.	%95	3	3.78	0.78	3	2.80	1.07
11	إنشاء مركز للعلاقات الدولية في مجال البحث التربوي.	%98	14	3.01	1.27	14	2.69	1.22
12	إنشاء وحدة تخطيط لتدويل البحث التربوي.	%95	12	3.35	0.94	12	2.76	1.05
13	بناء قواعد بيانات لعملية الحراك الأكاديمي للأساتذة والباحثين والطلاب.	%98	15	2.95	1.08	15	2.53	1.21
14	إنشاء قواعد وشبكات تقنية دولية، بالتعاون والتشارك مع المؤسسات والجامعات الرائدة.	%93	6	3.68	0.97	6	2.39	1.23
15	تطوير الإنتاج البحثي في ضوء المعايير العالمية.	%95	18	2.69	1.22	18	3.01	1.27
16	اتباع سياسة التعاون الدولي في الأبحاث التربوية.	%98	20	2.76	1.05	20	3.35	0.94
المتطلبات البشرية								
17	تمكين التعاون الدولي في البحث التربوي.	%99	23	3.84	1.09	23	2.48	1.18
18	تقديم المنح البحثية الخارجية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	%96	8	3.64	1.12	8	2.77	1.19

ISSN: 2706-6495

19	التدريب على الكفايات الدولية للمشاركة في أبحاث تعاونية عالمية.	%98	32	3.75	1.06	32	3.03	1.00
20	تقييم الاحتياجات البحثية بشكل سنوي.	%99	31	3.46	0.89	31	2.41	1.11
21	التعاقد مع باحثين عالميين لتقديم برامج في الأبحاث التربوية.	%91	17	3.41	1.14	17	3.26	1.12
22	الاستعانة بالخبراء في القانون الدولي لعقد اتفاقيات التعاون البحثي.	%98	18	3.69	0.91	18	3.40	1.08
23	إتاحة فرص استخدام الانترنت لأعضا هيئة التدريس.	%99	22	3.01	1.27	22	3.78	0.78
24	توفير مخزون معرفي عالمي من خلال مكتبة رقمية.	%96	25	3.35	0.94	25	3.01	1.27
25	توفير فرص زيارات عالمية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.	%98	16	2.95	1.08	16	3.35	0.94
26	دعم زيادة المنح والمهمات العلمية.	%99	27	3.68	0.97	27	2.95	1.08
المتطلبات البحثية								
27	الاشتراك في قواعد بيانات المجلات العالمية.	%94	1	4.10	0.86	1	2.68	0.97
28	تكوين قاعدة لإنتاج العلمي لتوثيق ونشر الأبحاث التربوية.	%96	9	3.49	0.78	9	2.56	1.00
29	تطوير مجلات ودوريات تربوية وفق المعايير العالمية.	%98	3	3.78	0.78	3	2.80	1.07
30	تقديم منح زمالة بحثية لمرحلة ما بعد الدكتوراه.	%92	14	3.01	1.27	14	2.69	1.22
31	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء أبحاث مشتركة عالمياً.	%97	12	3.35	0.94	12	2.76	1.05
32	توجيه النشاطات البحثية نحو التحديات والقضايا التربوية.	%97	37	2.95	1.08	37	2.53	1.21

33	إنشاء مراكز بحثية تخصصية دولية.	%99	28	3.68	0.97	28	2.39	1.23
34	توفير تكنولوجيا المعلومات.	%93	29	3.35	1.17	29	2.24	1.06
35	بناء القدرات التنافسية لمؤسسات التعليم العالي	%99	15	3.78	0.78	15	3.40	1.08
36	زيادة الوعي الدولي بين الطلاب والباحثين	%96	19	3.01	1.27	31	3.78	0.78
37	تحقيق التقدم في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية	%98	38	3.35	0.94	38	3.01	1.27
38	تنمية التفكير والبحث في القضايا الدولية	%99	29	2.95	1.08	29	3.35	0.94
39	إتاحة الفرصة للباحثين على كيفية المشاركة في المجتمع المحلي والدولي	%91	31	3.78	0.78	19	2.95	1.08

نتائج الجولة الأولى:

تُعد هذه الجولة بمثابة نقطة الانطلاق الرئيسة، وهي عبارة عن عصف ذهني للخبراء أسفر في الغالب عن آراء متباينة حول المتطلبات اللازمة لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، وهي المرتكز الأساسي الذي بنيت عليه باقي الجولات، وتعد الجهد الأكبر في التحليل في هذه الجولة، وبناءً على ذلك تم تصميم استبانة في صورة أسئلة مفتوحة حول أهم متطلبات لتدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، وقد قدمت هذه الاستبانة في جولتها الأولى للخبراء وتركت لهم حرية الإجابة وكتابة ما يرونه من عبارات وبعد تطبيق الاستبانة في جولتها الأولى ثم جمعها من الخبراء وتطبيق بعض الإجراءات عليها من تصنيف وإعادة صياغة وتعديل ما طلب الخبراء تعديله وحذف المتكرر منها، حيث كان مجموع المتطلبات (39) متطلباً، بعد حذف المكرر وترتيبها، وبذلك أسفرت نتائج الجولة الأولى عما يلي: انعقد شبه إجماع بين الخبراء على أن تشمل متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية ثلاث محاور وهي (المتطلبات التنظيمية - المتطلبات البشرية- المتطلبات البحثية)، كما يتضح في الجدول رقم (4).

نتائج الجولة الثانية:

بعد تطبيق الاستبانة الخاصة بالجولة الثانية على الخبراء المشاركين في الدراسة وصل إلى الباحثة (18) استبانة وهذا يعني انسحاب (3) خبراء عن الجولة الأولى، وكانت الجولة الثانية تهدف إلى تحديد درجة الموافقة على العبارات التي تم تدوينها من قبل الخبراء والبالغ عددها (39) عبارة، وكانت نتائج هذه الجولة كالآتي:

أولًا: عبارات نسبة الموافقة عليها من 90% فأكثر وكان عددها (39) أي جميع العبارات التي تم تدوينها في الجولة الأولى، وهي عبارات ذكرت للاطلاع ولا تحتاج إلى إعادة تقويم ويوضح الجدول (4) تلك العبارات وتكراراتها ونسبها ومتوسطها الحسابي.

وتم حساب النسبة المئوية الموزونة ثم حساب متوسط النسبة المئوية للموافقة على المحاور بصفة إجمالية، وذلك في جميع المحاور.

ISSN: 2706-6495

ويمكن تحليل تلك المتطلبات على النحو التالي:

- مجموع العبارات التي ذكرها الخبراء في الجولة الأولى هي (53) عبارة.
- متطلبات نسبة الموافقة عليها أقل من 90% وعددها (14) متطلبات وتم استبعادها.
- متطلبات نسبة الموافقة عليها من 90 إلى 100% وعددها (39) متطلباً وتحتاج إلى تقويم وتأكيد.
- مجموع العبارات التي حصلت على موافقة الخبراء بنسبة 90% فأكثر وتم قبولها في الجولتين الثانية والثالثة هي (39) عبارة.

نتائج الجولة الثالثة:

بعد استقراء إجابات الجولة الثانية، أعدَّت الباحثة استبانة الجولة الثالثة من المتطلبات التي حصلت على نسبة موافقة عالية من الخبراء لا تقل عن 90% في الجولة الثانية، وهي (39) متطلباً، وبذلك فقد استبعدت المتطلبات التي لا ينطبق عليها هذا الشرط؛ وهي (14) متطلباً، وتهدف الجولة الثالثة إلى التأكيد على حصول متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية، على نسبة اتفاق عالية بين الخبراء، وتم تقسيم الاستبانة في هذه الجولة إلى تنظيمية وبشرية وبحثية وتقنية، ثم حساب متوسط النسبة المئوية للموافقة على المحاور بصفة إجمالية، وذلك في جميع المحاور على النحو التالي:

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية بلغ (93%)؛ مما يدل على أن نسبة الموافقة عالية جداً على محاور المتطلبات، ويمكن ترتيب المتطلبات من حيث نسب الموافقة التي تُعبر عن أهمية متطلبات تدويل الأبحاث التربوية في الجامعات السعودية في محور المتطلبات التنظيمية من وجهة نظر الخبراء، على النحو التالي: جاء المتطلب (1) في المرتبة الأولى من حيث نسبة الموافقة عليه، حيث بلغت (98%)، جاء المتطلب (3) في المرتبة الثانية بنسبة موافقة بلغت (96%)، وجاء المتطلب (7) في المرتبة الثالثة من حيث نسبة الموافقة حيث بلغت (94%)، جاء المتطلب (6) في المرتبة الرابعة، بنسبة موافقة (96%) وجاء المتطلبان (4) (5) في المرتبة الخامسة، من حيث نسبة الموافقة عليهما حيث بلغت (92%) مما يعني حصول محاور المتطلبات على نسبة موافقة عالية جداً من الخبراء.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتدويل الأبحاث التربوية في ضوء الخبرات العالمية وآراء الخبراء؟

بناء تصور مقترح لتدويل الأبحاث التربوية في ضوء الخبرات العالمية وآراء الخبراء.

منطلقات التصور المقترح:

انطلاقاً من روية السعودية 2030، وتعزيزاً لقدرة الجامعات السعودية التنافسية، تعتمد سياسات تدويل الأبحاث التربوية على بناء شراكات فعالة مع الجامعات الدولية، وضمان التنسيق الجاد بين الجهات المسؤولة عن هذا التدويل، بحيث تصبح الجامعات مؤسسات عالمية الطابع في جميع سياساتها وأنشطتها، وتنطلق فلسفة الرؤية المقترحة مما يلي:

- اعتبار أن سياسات التدويل بالجامعات أحد أهم آليات تعميق الروابط السياسية والاقتصادية والثقافية مع الدول الأوروبية وباقي دول العالم.
- حاجة الجامعات السعودية إلى التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة وزيادة قدرتها التنافسية وتقدمها في التصنيفات العالمية
- التوجهات العالمية نحو الحرية الأكاديمية، واستقلالية الجامعات.
- تركيز خطط التدويل العالمية على إدخال الرؤى الدولية في خطط الجامعات واستراتيجيتها.
- فتح قنوات التواصل والحوار مع المجتمعات المتقدمة علمياً وتكنولوجياً.
- تأكيد أهداف التنمية المستدامة على تحسين الريادة العلمية للجامعات.

ISSN: 2706-6495

فلسفة التصور المقترح:

- تعزيز الرؤية الإقليمية والدولية للجامعات السعودية.
- التوسع في التنقل الدولي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.
- الإثراء الثقافي المستمد من تبادل الخبرات والتنقل الإقليمي والدولي.
- التوسع في الشراكات مع الجامعات الإقليمية والدولية المتميزة.
- تحسين جودة الأنشطة التعليمية والبحثية والخدمات المجتمعية.
- تطوير استراتيجيات التعاون بين الجامعات وكافة مؤسسات المجتمع على المستوى المحلي والاقليمي والدولي.
- تطوير أنشطة البحث والتطوير في مجال التعاون الدولي داخل وخارج الحدود الأوروبية.

أهداف التصور المقترح:

الهدف العام: تحسين سياسات تدويل الأبحاث التربوية بالجامعات السعودية.

الأهداف التفصيلية، وتشمل:

- تحسين سياسة التنقل الأكاديمي الدولي بالجامعات السعودية.
- تحسين سياسة الشراكات والتعاون الأكاديمية الدولية بالجامعات السعودية.
- تعزيز أنشطة الحوار الأكاديمي على كافة المستويات الوطنية والإقليمية والدولية.
- تحسين الأنشطة البحثية بالجامعات.

مراحل وآليات تنفيذ التصور المقترح:

مرحلة الإعداد:

- تشكيل فريق على مستوى كل جامعة لدراسة الواقع الراهن لسياسات تدويل الأبحاث التربوية.
- إعداد خطة لتدويل الأبحاث التربوية.
- تحديد المجالات والأهداف الأساسية لخطة تدويل الأبحاث التربوية.
- دعم عمل مقارنات مرجعية مع خطط تدويل الأبحاث التربوية بالجامعات العالمية الرائدة.
- تحديد الاجراءات لكل مجال من المجالات الأساسية لخطة التدويل ووضع الآليات المطلوبة لكل هدف والنتائج الرئيسية، والمؤشرات.
- تحديد الوحدات والإدارات المسئولة عن تنفيذ خطة التدويل.

مرحلة التخطيط:

- وضع خطة لتدويل الأبحاث التربوية على مستوى كل جامعة من الجامعات السعودية.
- وضع خطط تفصيلية وتشغيلية وتحديد أنشطتها، وآلياتها، ونتائجها ومؤشراتها.
- تحديد أدوار ومهام واختصاصات كل وحدة من الوحدات المسؤولة عن التدويل في تنفيذ أنشطة خطة التدويل.
- تحديد طرق الإعلان والترويج للأنشطة المرحلية لخطة تدويل الأبحاث التربوية.
- تحديد العناصر البشرية والمادية المستهدفة لكل نشاط أو إجراء.
- تحديد وسائل التقويم المناسبة لكل نشاط أو إجراء.

ISSN: 2706-6495

مرحلة التنفيذ:

ويتم فيها وضع الخطة موضع التنفيذ لكافة الأنشطة والاجراءات المطروحة لكل سياسة من سياسات تدويل الأبحاث التربوية المقترحة للخطة.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

متطلبات تنظيمية:

- إصدار التشريعات والقوانين التي تساعد على تحسين سياسات تدويل الأبحاث التربوية بالجامعات بما يحقق التنمية المستدامة.
- التعاون والتنسيق بين كافة مكاتب العلاقات الدولية على المستوى الوطني ومستوى الجامعات السعودية لتطوير سياسات تدويل الأبحاث التربوية.
- التعاون والتنسيق بين لجنة خبراء التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وشبكة خبراء التعليم العالي على مستوى العالم لتعزيز تطوير سياسات تدويل الأبحاث التربوية بالجامعات السعودية.
- إنشاء مركز للشراكات الدولية على المستوى الوطني لمساعدة الجامعات على تطوير التعليم العالي على المستوى الدولي، ولتطوير أواصر الثقة مع الجامعات الأخرى في جميع أنحاء دول العالم ودراسة وتحديد الشراكات المستهدفة، وإعداد التقارير عن نتائج الشراكات المنفذة وإمكانية الافادة منها.
- وضع نظام للمساءلة والمحاسبية على المستوى الوطني لتحديد مستوى أداء الجامعات ومدى تقدمها في التصنيفات العالمية، ومدى التزامها وتنفيذها لخطط التدويل المعتمدة لديها، والمسايرة لخطة التدويل الوطنية.
- إنشاء وحدة دعم لأعضاء هيئة التدريس للنشر في أوعية النشر العالمية.
- دعم القيادات العليا للريادة العالمية في مجال البحث التربوي.
- زيادة عدد اتفاقيات التعاون الدولي.
- تنويع مصادر تمويل البحث التربوي.
- نشر ثقافة التدريب التقني في تدويل البحث التربوي.
- دعم قنوات الاتصال البحثي مع الجامعات العالمية.
- زيادة الحوافز التشجيعية للمشاركة في المؤتمرات الدولية.
- إنشاء مركز للعلاقات الدولية في مجال البحث التربوي.
- إنشاء وحدة تخطيط لتدويل البحث التربوي.
- بناء قواعد بيانات لعملية الحراك الأكاديمي للأساتذة والباحثين والطلاب.
- إنشاء قواعد وشبكات تقنية دولية، بالتعاون والتشارك مع المؤسسات والجامعات الرائدة.
- اتباع سياسة التعاون الدولي في الأبحاث التربوية.

متطلبات بشرية:

- التعاقد مع باحثين عالميين لتقديم برامج في الأبحاث التربوية.
- الاستعانة بالخبراء في القانون الدولي لعقد اتفاقيات التعاون البحثي.
- إتاحة فرص استخدام الانترنت لأعضا هيئة التدريس.
- توفير مخزون معرفي عالمي من خلال مكتبة رقمية.
- توفير فرص زيارات عالمية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.

ISSN: 2706-6495

- دعم زيادة المنح والمهمات العلمية.
- تمكين التعاون الدولي في البحث التربوي.
- تقديم المنح البحثية الخارجية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- التدريب على الكفايات الدولية للمشاركة في أبحاث تعاونية عالمية.
- تقييم الاحتياجات البحثية بشكل سنوي.
- اختيار قيادات تنظيمية واعية على كافة الإدارات المسئولة عن تدويل الأبحاث التربوية، ولديها خبرة عالية في مجال التدويل.
- إتاحة موارد تمويلية كافية لإتمام مشاريع التعاون الأكاديمي.
- توفير المناخ الأكاديمي لإجراء ونشر الأبحاث التربوية.

متطلبات بحثية:

- تحديد الأولويات البحثية وفق احتياجات التنمية.
- وجود رؤية واضحة لتدويل البحث التربوي.
- تعزيز البنية البحثية في ضوء المعايير العالمية.
- تطوير الإنتاج البحثي في ضوء المعايير العالمية.
- الاشتراك في قواعد بيانات المجلات العالمية.
- تكوين قاعدة لإنتاج العلمي لتوثيق ونشر الأبحاث التربوية.
- تطوير مجلات ودوريات تربوية وفق المعايير العالمية.
- تقديم منح زمالة بحثية لمرحلة ما بعد الدكتوراه.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء أبحاث مشتركة عالمياً.
- توجيه النشاطات البحثية نحو التحديات والقضايا التربوية.
- إنشاء مراكز بحثية تخصصية دولية.
- توفير تكنولوجيا المعلومات.

معوقات تنفيذ التصور المقترح:

- غياب البعد الدولي في الخطط والبرامج ورؤى الجامعات السعودية.
- غياب رؤية استراتيجية واضحة المعالم وخطة لتدويل الأبحاث التربوية على المستويين الوطني والمؤسسي.
- ضعف الترويج للاتفاقيات العلمية والمشروعات الدولية باعتبارها مصدراً هاماً لتسهيل الشراكات المستقبلية.
- قلة الموارد المالية اللازمة لدعم سياسات تدويل الأبحاث التربوية بالجامعات السعودية.
- ضعف مهارات اللغة الأجنبية لدى أعضاء هيئة التدريس والباحثين.

6. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج توصي الباحثة:

- الاستفادة من الخبرات العالمية الرائدة في تدويل البحث التربوي عن طريق عقد الاتفاقيات والشراكات مع الجامعات العالمية والمراكز البحثية
- قيام عمادة البحث العلمي بإنشاء وحدة دعم لأعضاء هيئة التدريس للنشر في المجلات العالمية، والبحث عن بدائل متنوعة ومستدامة لتمويل البحث العلمي.

- نشـر ثقافـة التدويل عـن طريق تبني القيادات العليا للريادة العالمية في مجال البحث التربوي، وتوفيـر المنح الخارجية للتدريب في المراكز البحثية العالمية، وإتاحة الفرصـة لأعضاء هيئة التدريس للتعاون البحثي الدولي>
- تقديم البرامج التدريبيـة لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم علـى الكفايات الدولية المتمثلة في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية ومهارات البحث في قواعد المعلومات الأجنبية.
- تفعيـل عضويـة الجامعات في قواعد بيانـات المجلات العالمية وتطوير مجلات ودوريات الجامعة وفـق أحـدث المعايير العالمية، وتكويـن قاعدة للإنتاج العلمي لتوثيق ونشـر الأبحاث والأوراق العلمية الخاصة بالجامعة.

7. المراجع:

1.7. المراجع العربية:

أحمد، ناجي عبد الوهاب هلال. نصار، علي عبد الرؤوف محمد. (2022م). تدويل التعليم العالي المصري على ضوء تحديات العولمة رؤية مستقبلية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج (91).ع(77)، ص ص 581-597

شريف، منى صلاح الدين. (2002م). تحديد أولويات عمليات التحسين والتطوير في التعليم الجامعي، **المؤتمر السنوي السابع.** كلية التجارة، جامعة عين شمس، ص 623.

الضبع، ماهر. (2013م). تحديات مجتمع المعرفة. **مجلة كلية الآداب**، جامعة حلوان، ص 717.

فليه، فاروق عبده. الزكي، أحمد عبد الفتاح. (2003م). **الدراسات المستقبلية منظور تربوي**. عمان: دار المسيرة.

دياب، عبد الباسط محمد. (2014م). تطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية في ضوء خبرات وتجارب جامعات بعض الدول المتقدمة، **مؤتمر اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي**. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية جامعة بنى سويف، دار الفكر العربي القاهرة.

صديق، أسماء أبو بكر (2018م). رؤية مقترحة لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج 29، ع 115. ص ص 162- 107

عيد، سعد. سليمان، عبد العزيز (2015م). تطوير تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ع، 163، ج 2، ص ص 519 – 546

القمص، ندمان (2015م). الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجهود الجامعات في تدويل البحث العلمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

هلال، ناجي عبد الوهاب. (2012م). تدويل التعليم العالي على ضوء تحديات العولمة رؤية مستقبلية. **مجلة مستقبل التربية العربية المركز العربي للتعليم والتنمية**، مج19، ع77، ص ص 185 -316

غنور، أماني السيد. (2019م). رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية. **مجلة التربية النوعية**، جامعة المنصورة. ع 54.

ملكاوي، فتحي حسن، (2012م)، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته**. ط3. إربد: دار النشر.

أحمـد، سـماح بنـت محمد. (2011م). **التصنيفـات العالميـة للجامعات**. نماذج نظرية وتطبيقية. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

التل، وائل. قحل، عيسى. (2007م). **البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحربي، سهام بنت عبد العزيز. (2022م). متطلبات تدويل برامج التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية. جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الحكير، هنادي بنت فهد. (2019م). تطوير التعليم الجامعي السعودي في ضوء مدخل تدويل التعليم العالي: أنموذج مقترح، **رسالة دكتوراة غير منشورة**. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

خاطر، محمد بن إبراهيم. (2022م). تدويل التعليم: أحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. **مجلة كلية التربية**. جامعة القاهرة. - .

الخويطر، شمس بنت سعد. (2021م). اتجاهات الإصلاح التربوي في التعليم العالي لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030. **ورقة مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030.** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشربيني، غادة بنت محمد. (2022م). استشراف مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدولية. **ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة الزرقاء، الأردن.

العامري، عبد الله بن محمد. (2022م). متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية "تصور مقترح"، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العامري، عبد الله بن محمد. (2017م). رؤية مستقبلية لتطوير الأداء الأكاديمي بكليات التربية في الجامعات السعودية في ضوء اتجاهات تدويل التعليم العالي. **ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الدولي الأول "تطوير الأداء الأكاديمي بكليات التربية رؤية استشرافية "** جامعة الجوف. الجوف.

العامري، عبد الله بن محمد. (2013م). بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدّراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي "تصور مقترح". **ورقة مقدمة إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030**، جامعة القصيم، بريدة.

عبد الرحيم، محمد بن يوسف. (2013م). دور القطاع الخاص في دعم البحث العلمي - تجربة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. **ورقة مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

2.7.المراجع الأجنبية:

Agoston, M. (2012). Trends and strategies within the process of academic internationalization. Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society, 1, 44–56.

Altbach, P. G., & et al. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO.

Altbach, P. G. (2012). Corruption: A key challenge to internationalization. International Higher Education, 69, 2–5.

ISSN: 2706-6495

Asgari, M., & Borzooei, M. (2013). Evaluating the learning outcomes of international students as educational tourists. Journal of Business Studies Quarterly, 5(2), 130–140.

BMBF. (2013). European Research Area (ERA): 1st progress report Germany. Federal Ministry of Education and Research.

Chang, C., et al. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15(3), 72–92.

Chen, D. (2011). Internationalization of higher education in China and its development direction. Higher Education Studies, 1(1), 79–83.

Cho, Y. H., & Palmer, J. D. (2013). Stakeholders' views of South Korea's higher education internationalization policy. Higher Education, 65, 291–308.

Competitiveness Council. (2010). German contribution to "The European Partnership for Researchers: Better Careers and More Mobility". Bundesministerium für Bildung und Forschung.

de Wit, H. (2010). Internationalisation of higher education in Europe and its assessment: Trends and issues. The Accreditation Organisation of the Netherlands.

Dinesh, T. (2010). Universities' response to internationalization: Case of University of Twente, is it truly international? (MSc thesis). School of Management and Governance, University of Twente.

EUA. (2013). Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. European University Association.

European Commission. (2012). The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. European Commission.

European Union. (2014). The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Harvard Business School. (2018). Global research centers. Harvard University.

Harvard University Sustainability. (2018). We are committed to educating a new generation of leaders. Harvard University.

Imperial College London. (2015–2020). Imperial College London strategy 2015–2020. Imperial College London.

Imperial College London. (2018). Research governance. Imperial College London.

ISSN: 2706-6495

Johns Hopkins University. (2018). We are America's first research university. Johns Hopkins University.

Johns Hopkins School of Advanced International Studies. (2018). Initiatives, institutes, and research centers. Johns Hopkins University.

Jones, G., & Oleksiyenko, A. (2011). The internationalization of Canadian university research: A global higher education matrix analysis of multi-level governance. Higher Education, 61(1), 41–57.

University of Oxford. (2013–2018). Strategic plan. University of Oxford.

University of Oxford. (2018). International strategy office. University of Oxford.

University of Cambridge. (2018). Research at Cambridge. University of Cambridge.

IAU. (2012). Affirming academic values education: A call for action. International Association of Universities.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الباحثة/ حياة بنت عبدالله البداي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.1

ISSN: 2706-6495

أثر التحول الرقمي على سرعة وكفاءة الإجراءات الجزائية في المملكة الأردنية الهاشمية

The impact of digital transformation on the speed and efficiency of criminal procedures in the Hashemite Kingdom of Jordan

إعداد:

الدكتورة/ أحلام قاسم ربابعة

دكتوراه في القانون العام، موظف عام، هيئة المواصفات والمقاييس الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية

الدكتور/ أيمن محمد البطوش

أستاذ مساعد، كلية الحقوق، جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية

الدكتورة/ رضيه أحمد العمايرة

باحثة، المملكة الأردنية الهاشمية

الباحثة/ آمنه أحمد كاظم الربيعي

باحثة، المملكة الأردنية الهاشمية

Coresponding Author email: rababah454@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الآثار المترتبة على التحول الرقمي في عمل المحاكم الجزائية الأردنية، مع التركيز على محوري السرعة والكفاءة الإجرائية. باستخدام المنهج التحليلي الوصفي، تتبعت الدراسة الإجراءات القضائية في مراحلها المختلفة (التحقيق، المحاكمة، التنفيذ)، مستندةً إلى بيانات من تقارير وزارة العدل الأردنية، والدراسات السابقة، والتشريعات القانونية. كشفت النتائج عن وجود تحسن ملحوظ في مؤشرات الأداء، حيث انخفض متوسط زمن الفصل في قضايا الجنح بنسبة تصل إلى 33%، كما تحسنت دقة التوثيق وسهولة متابعة الملفات بشكل كبير. ومع ذلك، سلطت الدراسة الضوء على جملة من التحديات، أبرزها: القصور التشريعي في تنظيم الأدلة الرقمية، وتحديات التكاملية بين الأنظمة، والمقاومة البشرية للتغيير. وفي ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يوصي الباحثون بتطوير البنية التحتية الرقمية للمحاكم ودوائر التنفيذ وتعزيز الأنظمة الرقمية وربطها إلكترونيًا بين كافة الجهات القضائية تحديث الأجهزة والبرمجيات لضمان استقرار وسرعة العمليات، وتدريب مستمر للقضاة والموظفين من خلال برامج تدريبية عملية على استخدام الأنظمة الرقمية ورفع الوعي بأهمية حماية البيانات والخصوصية الرقمية، وكذلك تحديث التشريعات مثل تعديل القوانين لتقبل الأدلة الرقمية وتنظم الإجراءات الإلكترونية وضمان الاعتراف القانوني بالملفات والتنبيهات الرقمية في دوائر التنفيذ، وتطوير مؤشرات أداء قابلة للقياس من خلال قياس زمن التحقيق والفصل بعد الرقمنة ومراقبة نسبة القضايا المنفّذة إلكترونيا وتقييم رضا المتقاضين عن سرعة وكفاءة الإجراءات، والاستفادة من التجارب العربية والدولية مثل دراسة التجارب الإماراتية، في التحول الرقمي القضائي وتطبيق أفضل الممارسات الملائمة للوضع الأردني لضمان تحسين النتائج.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، العدالة الإلكترونية، المحاكمة عن بُعد، التوقيع الإلكتروني، التبليغ الإلكتروني، منصة التقاضي الإلكتروني

ISSN: 2706-6495

The impact of digital transformation on the speed and efficiency of criminal procedures in the Hashemite Kingdom of Jordan

Dr. Ahlam Qasim Rababa'a[1], Dr. Ayman Mohamed Al-Btoosh[2], Radeah Ahmad Amayreh[3], Amnah Ahmad Alrwbaai[4]

PhD in Public Law, Public Employee, Jordan Standards and Metrology Organization, Hashemite Kingdom of Jordan[1]

Assistant Professor, Faculty of Law, Al-Zaytuna University, Hashemite Kingdom of Jordan[2]

Researcher, Hashemite Kingdom of Jordan[3,4]

Abstract:

This study aimed to analyze the impact of digital transformation on the work of Jordanian criminal courts, focusing on the two key areas of speed and procedural efficiency. Using a descriptive analytical approach, the study tracked judicial procedures at their various stages (investigation, trial, and execution), relying on data from Jordanian Ministry of Justice reports, previous studies, and legal legislation. The results revealed a significant improvement in performance indicators, with the average time for resolving misdemeanor cases decreasing by up to 33%, and a substantial improvement in the accuracy of documentation and the ease of tracking files. However, the study highlighted several challenges, most notably: legislative shortcomings in regulating digital evidence, challenges in integrating systems, and human resistance to change. In light of the study's findings, the researchers recommend developing the digital infrastructure of courts and enforcement departments, enhancing digital systems, and electronically linking all judicial bodies. This includes upgrading hardware and software to ensure the stability and speed of operations, providing ongoing training for judges and staff through practical training programs on using digital systems and raising awareness of the importance of data protection and digital privacy, updating legislation (such as amending laws to accept digital evidence, regulating electronic procedures, and ensuring legal recognition of digital files and alerts in enforcement departments), developing measurable performance indicators (MPIs) by measuring investigation and adjudication times after digitization, monitoring the percentage of cases executed electronically, and assessing litigants' satisfaction with the speed and efficiency of procedures, and learning from Arab and international experiences, such as studying the UAE's experience in judicial digital transformation and applying best practices suitable for the Jordanian context to ensure improved outcomes.

Keywords: Digital Transformation, E-Justice, Remote Trial, Electronic Signature, Electronic Notification / Service of Process, E-Litigation Platform

ISSN: 2706-6495

1. المقدمـة:

يشهد عالمنا المعاصر تحولاً جوهرياً في شتى مناحي الحياة، يقوده التطور التكنولوجي المتسارع، وقد أضحى التحول الرقمي ركيزة أساسية من ركائز تقدم الأمم وازدهارها، ومدخلاً حيوياً لتحسين جودة الخدمات ورفع كفاءة الأداء. وفي خضم هذا التحول العالمي، تأتي منظومة العدالة كأحد أهم المجالات التي تتطلع المجتمعات إلى تطويرها، انطلاقاً من أن قضاءً عادلاً وفعالاً هو حجر الزاوية في استقرار الدول وحماية حقوق الأفراد والمؤسسات.

وفي هذا الإطار، تبرز الإجراءات الجزائية بوصفها العمود الفقري للعدالة الجنائية، حيث يتوقف عليها تحقيق التوازن بين سلطة الدولة في ملاحقة الجناة وضمان حقوق المتهمين وحرياتهم. إلا أن هذه الإجراءات، في كثير من الأنظمة القضائية، كانت ولا تزال تواجه تحديات جمة تتعلق بالبطء والتعقيد والإجراءات الروتينية الورقية، مما ينعكس سلباً على فعالية العدالة ويقوض الثقة في مؤسساتها.

لذا، فإن دراسة أثر التحول الرقمي على سرعة وكفاءة الإجراءات الجزائية في المملكة الأردنية الهاشمية تكتسب أهمية استثنائية. فقد سعت الأردن، انطلاقاً من رؤى القيادة الهاشمية الحكيمة، إلى تبني استراتيجيات وطنية طموحة للتحول نحو الحكومة الإلكترونية والعدالة الرقمية، أملاً في تجاوز العقبات التقليدية وبناء نظام قضائي حديث يتسم بالشفافية والدقة والسرعة.

1.1. مشكلـة الدراسـة:

تعاني منظومة العدالة الجزائية في الأردن من استمرار تطبيق عدد كبير من الإجراءات الجزائية بالطرق التقليدية الورقية والبشرية المباشرة، مما يؤدي إلى بطء ملحوظ في إنجاز القضايا، وتراكم أعدادها، وارتفاع تكاليف التقاضي، بالإضافة إلى زيادة احتمالية الوقوع في الأخطاء الإجرائية.

وفي ظل التوجه العالمي المتسارع نحو التحول الرقمي، تبرز مشكلة البحث في التساؤل عن الأثر الفعلي الذي يمكن أن يحدثه تبني وتطبيق حلول التحول الرقمي على سرعة وكفاءة هذه الإجراءات. كما أن عدم وضوح الرؤية حول مدى مواءمة التشريعات الأردنية الحالية لمتطلبات هذا التحول، وإلى أي درجة يمكن الاستفادة من النماذج الدولية المقارنة الناجحة في هذا المجال، يشكل إشكالية أساسية تحتاج إلى دراسة معمقة.

2.1. أسئلة الدراســة:

1. ما هو واقع تطبيق التحول الرقمي في مراحل الإجراءات الجزائية المختلفة (مرحلة التحقيق، وتنفيذ الأحكام) في الأردن؟
2. ما هي أبرز التشريعات والأنظمة المنظمة للتحول الرقمي في القطاع القضائي الأردني ومدى ملاءمتها للتطبيق الفعلي؟
3. ما هي أبرز التحديات التقنية، والبشرية، والتشريعية التي تواجه عملية التحول الرقمي في النظام القضائي الأردني؟
4. ما هو الأثر الملموس للتحول الرقمي على مؤشرات سرعة الإجراءات الجزائية (مثل: متوسط مدة التقاضي، نسبة انخفاض مدة إنجاز القضايا، سرعة تبليغ المستندات)؟
5. ما هو الأثر الملموس للتحول الرقمي على مؤشرات كفاءة الإجراءات الجزائية (مثل: تقليل التكاليف المادية، تراجع الأخطاء الإجرائية، تحسين إدارة الأرشيف واسترجاع الملفات، رضا العاملين والمتقاضين)؟
6. ما هي أوجه القصور في النظام الحالي التي يمكن أن يعالجها التحول الرقمي بشكل فاعل؟

ISSN: 2706-6495

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم أثر التحول الرقمي على سرعة وكفاءة الإجراءات الجزائية في الأردن، ووضع نموذج مقترح للتطوير في ضوء الخبرات الدولية المقارنة.

1. تشخيص الواقع الحالي للتحول الرقمي في الإجراءات الجزائية الأردنية، وبيان مدى توظيف التقنيات الرقمية في مختلف مراحل الدعوى الجزائية.
2. تقويم الإطار التشريعي والتنظيمي الذي ينظم التحول الرقمي في القضاء الأردني، وبيان مدى كفايته.
3. رصد وتصنيف أهم التحديات (تقنية، بشرية، مالية، تشريعية) التي تعترض تطبيق التحول الرقمي في منظومة العدالة الجزائية في الأردن.
4. قياس أثر التحول الرقمي على سرعة الإجراءات الجزائية من خلال تحليل مؤشرات مثل: انخفاض متوسط مدة التقاضي، تسريع إجراءات التبليغ، وسرعة انعقاد الجلسات.
5. تحليل أثر التحول الرقمي على كفاءة الإجراءات الجزائية من خلال تقييم مؤشرات مثل: خفض التكاليف المادية والادارية، تقليل نسبة الأخطاء البشرية، تحسين آليات حفظ واسترجاع الملفات، ورفع مستوى الشفافية.

4.1. أهمية الدراسة:

تمتلك هذه الدراسة أهميتها من خلال معالجتها لقضية حيوية تمس جوهر عمل السلطة القضائية، ويمكن إيضاح الأهمية على النحو التالي:

- تقدم الدراسة تحليلاً واقعياً للتحديات، مما يوفر قاعدة بيانات للمساعدة في اتخاذ القرارات المستنيرة لتطوير النظام القضائي.
- تساعد في وضع أولويات وخطط استراتيجية وطنية للتحول الرقمي في القضاء بناءً على معطيات علمية.
- تسلط الضوء على مواطن القوة والضعف في التطبيقات الرقمية الحالية، مما يمكن هذه المؤسسات من تحسين أدائها.
- تساهم في رفع كفاءة استخدام الموارد البشرية والمادية عن طريق أتمتة المهام الروتينية.
- تهدف الدراسة في جوهرها إلى تحسين خدمة العدالة للمواطن، من خلال تقليل وقت ومجهود وتكلفة التقاضي.
- تعزز مبادئ الشفافية والنزاهة من خلال تقليل التعامل البشري المباشر الذي قد يكون بيئة للبيروقراطية أو سوء الفهم.
- تساهم في بناء ثقة الجمهور في منظومة العدالة من خلال تقديم خدمات قضائية أسرع وأكثر دقة.

5.1. مصطلحات الدراسة:

التحول الرقمي (Digital Transformation): هو عملية التغيير الشامل والاستراتيجي الذي تقوم به المؤسسة (كوزارة العدل ومحاكمها) لتبني التقنيات الرقمية المتقدمة (مثل: الحوسبة السحابية، الذكاء الاصطناعي، البيانات الضخمة، البلوكتشين) بهدف إعادة هندسة نماذج العمل والإجراءات والخدمات بشكل جذري. وهو يتعدى مجرد "أتمتة" المهام اليدوية ليشمل تغييراً في الثقافة التنظيمية والهيكل الإداري وطريقة تقديم الخدمة.

العدالة الإلكترونية (E-Justice): المظلة الشاملة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم الخدمات القضائية والقانونية.

المحاكمة عن بُعد (Remote Trial): انعقاد جلسات المحكمة باستخدام تقنيات الاتصال المرئي والمسموع (فيديو كونفرنس) دون الحاجة للحضور المادي للأطراف في قاعة المحكمة.

التوقيع الإلكتروني (Electronic Signature): بيانات في شكل إلكتروني تلحق بالبيانات الإلكترونية أو ترتبط بها منطقياً، تستخدم للتعريف عن موقع التوقيع.

التبليغ الإلكتروني (Electronic Notification / Service of Process): إجراء إبلاغ الخصوم بالمستندات والأحكام القضائية عبر منصات إلكترونية معتمدة (كالبريد الإلكتروني المسجل أو المنصة القضائية) بدلاً من الطرق التقليدية (المبلّغ الرسمي).

منصة التقاضي الإلكتروني (E-Litigation Platform): نظام متكامل عبر الإنترنت يمكّن المستخدمين (محامين، متقاضين) من رفع الدعاوى، وتقديم المستندات، ومتابعة حالة القضية، وتلقي الإخطارات إلكترونياً.

6.1. منهجية الدراسة:

تُعدّ هذه الدراسة في إطار المنهج الوصفي التحليلي المقارن، حيث تقوم بوصف واقع التحول الرقمي في الإجراءات الجزائية في الأردن وتحليله من خلال رصد آثاره على سرعة إنجاز القضايا وكفاءة الأداء، مع مقارنة هذا الواقع بالتجارب الدولية المُتقدمة في هذا المجال (مثل تجربة الإمارات العربية المتحدة ومصر) لتحديد أوجه التشابه والاختلاف، والاستفادة من الدروس المستفادة في وضع تصور لتطوير الأداء في الأردن.

2. الإطار النظري:

المبحث الأول: الإطار التشريعي للتحول الرقمي في القضاء الأردني

يتمثل الأساس الذي يُبنى عليه أي تحول رقمي في الإجراءات القضائية في الإطار التشريعي الذي ينظمه ويضفي عليه المشروعية. على الساحة الأردنية، وبرز نظام استخدام التقنيات الحديثة في الإجراءات الجزائية رقم (96) لسنة 2018 المنشور على الصفحة 5606 من عدد الجريدة الرسمية رقم 5529 بتاريخ 2/9/2018 الصادر بموجب الفقرة 2 من المادة 158 من قانون اصول المحاكمات الجزائية وتعديلاته رقم 9 لسنة 1961، وشمل هذا النظام اثنى عشر مادة تتمحور جميعها حول الاتصال عن بُعد وأماكن استخدام هذا النظام، ومع من تستخدم من أطراف أو غير أطراف الدعوى الجزائية، وكذلك آليات اللجوء لهذا النظام ومدى إمكانية اللجوء له من المحكمة من تلقاء نفسها أو بناء على طلب من أطراف الدعوى، ويتعبر أهم النصوص القانونية التي تؤطر هذا التحول، حيث جاء ليُنظم بشكل خاص تقنية الاتصال عن بُعد كأحد أبرز تجليات التحول الرقمي في العمل القضائي.

وأن المشرع الأردني قد خطا خطوة تشريعية رائدة من خلال إصدار هذا النظام، مما وضع إطاراً قانونياً واضحاً للتحول الرقمي في الإجراءات الجزائية. إلا أن هذا الإطار لا يزال في طور التكوين، حيث ركز على أدوات محددة مثل الاتصال عن بُعد، مما يفتح الباب أمام التساؤل حول مدى كفاية هذا الإطار لاستيعاب تحول رقمي أشمل يشمل كافة مراحل الدعوى الجزائية، من التحقيق الأولي وحتى تنفيذ الأحكام. وفي هذا المبحث سيتم مناقشة مفهوم التحول الرقمي وأبعاده في المجال القضائي كمطلب أول ومن ثم الأساس التشريعي للتحول الرقمي في القضاء الأردني في المطلب الثاني.

المطلب الأول: مفهوم التحول الرقمي وأبعاده في المجال القضائي:

يمثل التحول الرقمي في القضاء نقلة نوعية تتجاوز مجرد استبدال الورق بشاشة الكمبيوتر. فهو عملية إستراتيجية شاملة تعيد من خلالها المؤسسة القضائية تعريف طبيعة عملها، وقيمة الخدمة التي تقدمها، وعلاقتها بمتلقّي هذه الخدمة (المتقاضين). ويمر هذا التحول بثلاث مراحل متداخلة:

المرحلة الأولى: الميكنة: وهي تحويل المعلومات والعمليات من الشكل الورقي التناظري إلى الشكل الرقمي. (مثال: تحويل أرشيف الورقي إلى سجلات PDF.

المرحلة الثانية: الرقمنة: استخدام التقنيات الرقمية لتغيير نموذج العمل نفسه، مثل تقديم العريضة إلكترونياً وإدارة الجدولة آلياً.

المرحلة الثالثة: التحول الرقمي: وهي المرحلة الأكثر نضجاً والتي يتم فيها خلق قيمة جديدة من خلال التقنية (عمارة،2018، صـ 60)، ولقد أدرك المشرع الأردني أهمية مواكبة التطور التكنولوجي في العملية القضائية، فأسس لنقل الإجراءات الجزائية إلى الفضاء الرقمي من خلال نصوص صريحة حيث نصت المادة 7 من قانون أصول المحاكمات الجزائية على أن "يكون الإجراء باطلاً إذا نص القانون صراحةً على بطلانه، أو شابه عيب جوهري لم تتحقق بسببه الغاية من الإجراء". يمثل هذا النص حجر الزاوية في النظرية العامة لبطلان الإجراءات، وهو ما ينطبق على الإجراءات الرقمية؛ فإذا لم تحقق التقنية المستخدمة الغاية من الإجراء أو خالفت نصاً قانونياً صريحاً، فإنها تتعرض للبطلان.

و «يُشير مصطلح "رقمنة القضاء" إلى استخدام التكنولوجيا وتقنيات المعلومات في تسريع وتحسين عمليات القضاء وتقديم الخدمات القانونية تتضمن هذه العملية تبنّي الوثائق والملفات القانونية الإلكترونية، وتحسين الاتصالات بين الأطراف، وتوفير إمكانية الوصول إلى الجلسات القضائية عبر الإنترنت.» (علي الدين، 2024، ص ص 105-199.)

فكان للتحول الرقمي أبلغ الأثر على مرفق القضاء، فليس من المنطقي أن تغزو التقنيات الحديثة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والصناعية والثقافية، وتقف أمام المحاكم تحقيقاً للعدالة الناجزة في أسرع وقت، وتقصيراً لأمد التقاضي، وتوفيراً للجهد والوقت التكلفة.» (لمارية، 2021، ص ص 853-914)

فلا شكّ في أن العدالة الرقمية تُعد من أهم مقومات السعي نحو التحول الرقمي البناء وفعالية هذا التحول لا تتحقق إلا إذا تمّ القضاء على الأمية الرقمية، بحيث يُتاح للمواطنين استخدام الخدمات الرقمية وتقييمها بكفاءة وأخلاقية، إذ تمثل الأمية الرقمية حاجِزاً كبيراً للعبور إلى التحول الرقمي المطلوب.

وهناك بعض الإحصاءات المتعلقة بسرعة الاجراء في المحاكم الأردنية بسبب التحول الرقمي. ففي عام 2021، استقبلت المحاكم الأردنية حوالي 447,194 قضية، وتمت تسوية ما يقارب 86.6٪ منها، بمتوسط زمن التقاضي 55 يوماً تقريباً. وفي عام 2022، استلمت جميع المحاكم الأردنية أكثر من 465,000 حالة، ووصل معدل الفصل فيها إلى حوالي 99.7٪، بمتوسط فترة تقاضي 57 يوماً. مع الإشارة إلى أنها ليست حصراً تنفيذ رقمي ولكن تعكس تحسناً في الأداء القضائي.

وحسب تقرير حقوق الإنسان الأردني، في المحاكم الشرعية لعام 2021، بلغت نسبة القضايا التي تمّ تسويتها أو حجبت نحو 86٪ من إجمالي القضايا، مع إطلاق ما يقارب 73 خدمة رقمية في المحاكم الشرعية.

ومن خلال ما سبق، يتبيّن أن التحول الرقمي في القضاء يشكل محورًا استراتيجيًا لتحديث منظومة العدالة، فهو لا يقتصر على استخدام التقنية في الإجراءات، بل يشمل إعادة صياغة مفهوم العدالة ذاته في إطار أكثر سرعة وفعالية وشفافية. غير أن هذا التحول يظلّ مشروطًا بوجود إطار قانوني متكامل وإرادة سياسية وإدارية تدعم استدامته وتواجه تحدياته التقنية والبشرية.

المطلب الثاني: نطاق تطبيق التقنيات الحديثة وضماناتها:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، أصبح لزاماً على منظومات القضاء الجنائي أن تُلائم تقنيات العصر، سواء في إجراءات التحقيق أو المحاكمة أو التنفيذ. ويُعدّ تطبيق التقنيات الحديثة مثل العقود الذكية، الجلسات عن بُعد، الأرشفة الإلكترونية، وتحليل البيانات من أبرز مظاهر هذا التحديث. وفيما يلي، يسعى هذا المطلب إلى تحليل نطاق تطبيق هذه التقنيات ضمن أُصول المحاكمات الجزائية

في الأردن، ثم مقارنتها مع التجارب في بعض الدول الأخرى، مع التركيز على أُصول المحاكمات الجزائية (من التحقيق حتى التنفيذ) وضمانات المحاكمة العادلة.

نحن نعلم أن الرقمنه في ظل التسارع التكنولوجي أداة حيوية لتحديث التشريعات الجزائية، مما يسمح لها بمواكبة تحديات العدالة الحديثة وتضمّ الآليات الرقمية مثل الشكوى الإلكترونية، وإجراءات البحث والتحري الرقمي، وصولاً إلى ضبط الأدلة الإلكترونية والحجز الإلكتروني (وردة، 2024، ص ص. 135-151)، فتُعد "وسائل التقنية الحديثة" في الإجراءات الجزائية عنصراً ضروريّاً لتحقيق العدالة الناجزة، ولا يمكن إطلاقها بمعزل عن الضمانات القانونية التي تحمي المتقاضين من خطر المساس بالحقوق الأساسية.» (الرمامنة، 2023)، فيعتبر استخدام التكنولوجيا في حسن سير المرافق العامة ونال مرفق العدالة نصيبه من التطور بعد قبوله لاستخدام ما يعرف بتقنية المحادثة المرئية عن بعد إذ لهذه التقنية دور كبير في استمرار عمل مرفق القضاء لاسيما سير العدالة الجنائية وتعزيز مبدأ سرعة الإجراءات وتخفيف الضغط على المحاكم (جباري، 2025، ص ص. 632-644) إلا أن الممارسة أثبتت وجود نقاط سلبية تهدف هذه الدراسة إلى إبرازها واقتراح حلول قانونية لها.

فبالنظر الى المعالم التشريعية في الأردن لنطاق تطبيق التقنيات الحديثة في أُصول المحاكمات الجزائية في الأردن وخصوصا بعد صدور نظام استخدام وسائل التقنية الحديثة في الإجراءات الجزائية رقم 96 لسنة 2018 الذي جاء بموجب التعديل على قانون أصول المحاكمات الجزائية رقم 9 لسنة 1961، إذ نصّ في المادة 158 لما يتعلق بالمحاكمة عن بُعد وتشمل الإجراءات التقنية في الأردن مثلاً: جلسات محاكمة عن بُعد تربط بين محاكم ومراكز تأهيل، ربطاً تلفزيونياً أو إلكترونياً، ما يعكس توجه القضاء نحو تبنّي الوسائل التقنية الحديثة(الشديفات، 2018، ص 36).

كذلك، أُطلقت مبادرات حكومية مثل مشروع "حوسبة أعمال المحاكم" مشروع حوسبة أعمال المحاكم الذي يشمل دوائر تنفيذ القضايا الجزائية، الأرشفة الإلكترونية، نظام توزيع القضايا إلكترونياً.

ويمكن تعريف تقنية الاتصال عن بُعد كما عرفها المشرع الأردني بقوله: "وسائل الاتصال الحديثة المرئية والمسموعة المعتمدة وفقا لأحكام هذا النظام لمباشرة إجراءات التحقيق والمحاكمة الجزائية".

وايضا عرفتها المادة الأولى من القانون الاتحادي الإماراتي رقم 5 لسنة 2017م والمتعلقة باستخدام تقنية الاتصال عن بُعد في الإجراءات الجزائية "محادثة مسموعة ومرئية بين طرفين أو أكثر بالتواصل المباشر مع بعضهم البعض عبر وسائل الاتصال الحديثة لتحقيق الاتصال عن بُعد".

ويتبين من التعريفات والمفاهيم السابقة أن الاتصال عن بُعد يعد وسيلة استثنائية يمكن اللجوء إليها في الحالة التي لا يمكن الاتصال المادي أن ينتج ثِماره، بحيث إن تعذر على أحد أطراف الدعوى الاتصال أو من غير أطراف الدعوى ولكن من الضروري حضوره يمكنه أن يحضر عن بُعد دون أدنى مشاكل أو معوقات، لا من حيث المسافات أو من حيث الأمور المالية أو بسبب الظروف الطارئة التي لا تحتمل أن يخرج أحد الأطراف للحضور المادي.

وتعد هذه التقنية آلية حديثة تقوم على الاتصال المرئي والمسموع تستخدم في إجراءات التحقيق والمحاكمة الجزائية وكذلك المدنية عن بُعد، لا سيما مع الشهود والمتهمين والموقوفين والخبراء دون انتقالهم لقاعة المحكمة.

وحيث أشار التقرير السنوي لأعمال المحاكم النظامية والقضاء الإداري والنيابة العامة خلال عام 2020م في الأردن أنه تم إجراء أكثر من تسعة آلاف محاكمة جزائية للموقوفين في مراكز الإصلاح والتأهيل باستخدام تقنية الاتصال عن بعد.

وخولت بعض التشريعات الحق في اللجوء إلى الاتصال عن بُعد للسلطة المختصة بالتحقيق، أو المحاكمة، سواء أكان ذلك من تلقاء نفسها أو بناء على طلب أحد أطراف الدعوى.

وبالنسبة للمشرع الأردني أضاف ونص على وجوب اللجوء إلى هذه التقنية في حالة سماع ضحية جريمة هتك العرض، حيث ينص على أن: " أ. يكون استخدام وسائل التقنية الحديثة وجوبياً في حالة سماع أقوال المجني عليه في جرائم الاعتداء على العرض إلا إذا تعذر ذلك."

وجعل التشريع الأردني بقية حالات اللجوء جوازيه وذكر بعض الحالات على سبيل المثال، وهذا وفق الفقرة (ب) من ذات النص سابق الذكر: "للمدعي العام والمحكمة استخدام وسائل التقنية الحديثة في إجراءات التحقيق والمحاكمة بما في ذلك الحالات التالية:

1. الاستماع إلى شهادة شاهد يقيم خارج نطاق اختصاص المحكمة أو خارج اختصاص دائرة المدعي العام.

2. الاستماع إلى شهادة شاهد نزيل في أحد مراكز الإصلاح والتأهيل أو في أي مكان مخصص لحفظ الموقوفين أو المحكومين.

3. إجراءات التحقيق والمواجهة والاستجواب مع المشتكى عليه إذا كان هناك عائقٌ يحول دون حضوره أو أن حضوره قد يشكل خطراً أو إخلالاً بنظام الجلسات.

4. إجراءات التحقيق والمحاكمة مع الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة حماية لهم أو مع النساء متى وجدت مسوغات لذلك.

5. حماية للشهود، كما تنص المادة 4 في الفقرة (ب) من ذات النظام على: "للمحكمة والمدعي العام استخدام وسائل التقنية الحديثة متى كان استخدامها يحقق سرعة وسهولة البت في القضايا الجزائية وتحقيق العدالة أو كان استخدامها لازما للحفاظ على الأمن والسلم الاجتماعي".

وقد أطلقت وزارة العدل الأردنية نظام الاتصال عن بعد في المحاكم النظامية، في عام 2019، نظام يعمل على ربط النيابة العامة والمحاكم الجزائية بالمنشآت العقابية والاصلاحية، عبر دائرة تلفزيونية مغلقة، بحيث يتم التحقيق والعرض على المحكمة وتقديم النزلاء الموجودين في المنشآت العقابية طلباتهم المرحلية إلى هيئة المحكمة أو النيابة باستخدام تقنية الاتصال المتلفز في خطوة أولى لمشروع متكامل يهدف إلى تسهيل الأعمال وتنسيقها والتعاون بين القضاء ومراكز الاصلاح والتأهيل (الشديفات، 2018، ص ص. 137-172).

وبالرغم من الإيجابيات، هناك ملاحظات تتعلق بضمانات المتهم في المحاكمة عن بُعد، مثل حق المواجهة، وقراءة تعابير وجهه ونبرة صوته، ووجود محامٍ، وهو ما يقلّق من تأثير التقنية على ضمانات المحاكمة العادلة. كذلك، الحاجة إلى بنية تقنية متقدمة، كوادر مؤهّلة، حماية أمن المعلومات، والاعتراف بحجية الأدلة الإلكترونية كلها تمثل تحديات في التطبيق.

وبالمقارنة في تجارب الدول الأخرى مثل التجربة المصرية التي أطلقت نظام "محاكمات أونلاين" والذي يشمل تقديم الدعاوى وإدارة الجلسات عن بُعد. أشارت دراسة مقارنة (2021) إلى أن الرقمنة في مصر ساهمت في خفض متوسط زمن الفصل في القضايا البسيطة بنسبة 30%، وسهلت بشكل كبير على المستثمرين الأجانب من خلال تبسيط الإجراءات التجربة الإماراتية التي تعتبر من أكثر التجارب تطوراً في المنطقة، حيث أنشأت "محاكم دبي الذكية" التي تعمل بنظام متكامل بدون أوراق. وفرت المنصة خدمات مثل "محامي افتراضي" و"حكم افتراضي" للاستشارات الأولية، كما استخدمت الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بمدة التقاضي ومصاريفه. أظهرت دراسة (2022) أن النظام قلل وقت إصدار الأحكام في القضايا المدنية والتجارية بنسبة 40%.

وعند مقارنة الأردن مع تجارب الدول سالفة الذكر نجد أن هناك نقاط تشابه واختلاف أهمها:

- **نطاق التطبيق**: في الأردن يتم التركيز على التحقيق والمحاكمة الجزائية، ومراكز التأهيل؛ في دول أخرى، يشمل، أيضاً، الأرشفة، التبليغ الإلكتروني، والمحاكم التجارية/الإدارية الرقمية.

- **الضمانات القانونية**: الأردن نصّ على الضمانات، لكن التطبيق العملي يُظهر بعض الفجوات؛ في المقابل، بعض الدول الأخرى ركّزت بشكل أكبر على تعديل التشريعات لتضم التوقيع الإلكتروني، حجية الوثائق الرقمية، وحماية البيانات.

- **البنية التحتية والكادر البشري**: الأردن بدأ بخطوات واضحة، لكن البنية والكادر ما تزال بحاجة لتقوية؛ بعض الدول سبقت في تجهيز المحاكم والبنية التحتية والتدريب.

- **الاستثناء أو الشمول**: في الأردن، التطبيق في المحاكمة عن بُعد يعتبر "استثناءً" وليس قاعدة، ما يشير إلى أنه ليس بديلاً عن النظام التقليدي، في حين أن بعض الدول الأخرى تُمكّن التقنية على نطاق أوسع.

في ضوء ما تقدم، فإن نطاق تطبيق التقنيات الحديثة في أُصول المحاكمات الجزائية يشكّل نقلة نوعية في آليات العدالة الجنائية؛ إذ يوفر إمكانية تيسير الإجراءات وتقليص الزمن وتحسين الشفافية. غير أن نجاح هذا التحول في الأردن ودول أخرى مرهون بعدم تجاهل الضمانات القضائية، وبضرورة تحديث البنية التشريعية والتقنية، وبناء كوادر بشرية مؤهّلة، إلى جانب معالجة الفجوات التطبيقية. والمقارنة مع التجارب الأخرى تؤكد أن التقنية ليست بديلاً كاملاً عن النظام التقليدي، بل أداة مكمّلة تتطلب توازنًا دقيقًا بين الفاعلية وضمان الحقوق.

المبحث الثاني: تطبيق التحول الرقمي وتحدياته:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، أصبح لزاماً على منظومات القضاء الجنائي أن تُلائم تقنيات العصر، سواء في إجراءات التحقيق أو المحاكمة أو التنفيذ. ويُعدّ تطبيق التقنيات الحديثة مثل العقود الذكية، الجلسات عن بُعد، الأرشفة الإلكترونية، وتحليل البيانات من أبرز مظاهر هذا التحديث. وفيما يلي، يسعى هذا المبحث إلى تحليل نطاق تطبيق هذه التقنيات ضمن أُصول المحاكمات الجزائية في الأردن، ثم مقارنتها مع التجارب في بعض الدول الأخرى، مع التركيز على أُصول المحاكمات الجزائية (من التحقيق حتى التنفيذ) واهم التحديات التي تواجه التحول الرقمي.

المطلب الأول: أثر التحول الرقمي على مراحل التحقيق والمحاكمة والتنفيذ الجزائي في الأردن

إن نظام استخدام وسائل التقنية الحديثة في الإجراءات الجزائية رقم 96 لسنة 2018 في الأردن تمثل خطوة تشريعية مهمة للربط بين المحاكم ومراكز الإصلاح والتأهيل أو استخدام وسائل التقنية الحديثة في سماع الشهود المقيمين في مناطق بعيدة، بما يوفر سرعة الفصل في القضايا وتقليص نفقات الدولة، وفيما يلي تسليط الضوء على أثر التحول في الإجراءات الجزائية:

أولاً: التطبيق الرقمي في مرحلة التحقيق:

1. تسجيل البلاغات والتحقيق الأولي:

حيث يساهم الاعتماد على النظام الإلكتروني للبلاغات الجنائية بتسجيل القضايا فور ورودها، ويقلل الوقت المستغرق في إرسال الملفات إلى النيابة العامة. فاستخدام قاعدة بيانات موحدة للبلاغات يسهّل الربط بين الشرطة، النيابة العامة، والجهات القضائية الأخرى ويساهم النظام الرقمي في مراقبة تقدم التحقيقات وتحديد المهل الزمنية لكل مرحلة (الرمامنة، 2023).

2. جمع الأدلة الرقمية والتحريات

- حفظ الأدلة في شكل رقمي مثل المكالمات، المراسلات، كاميرات المراقبة، تقارير التحريات.
- تسهيل مراجعة الأدلة أمام القضاء بدون الحاجة للتنقل الورقي أو فقدان الملفات.
- تقليل الأخطاء البشرية وتحسين دقة التحقيقات.

ISSN: 2706-6495

وتأسيسا على ما سبق فأن استخدام التحول الرقمي في مرحلة التحقيق يقلل من الوقت المستغرق لاستكمال التحقيقات بنسبة كبيرة مقارنة بالطرق التقليدية وتسهيل رصد أي تأخير أو خلل في الإجراءات، ما يحسن إدارة القضايا.

ولكن وهناك مجموعة من التحديات التي تواجه هذا التحدي من أهمها

- ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض مناطق الأردن.
- نقص التدريب لدى المحققين على استخدام الأنظمة الرقمية.
- الحاجة لحماية البيانات وسرية المعلومات.

ثانيا: التطبيق الرقمي في مرحلة المحاكمة

1. الجلسات عن بعد

- عقد الجلسات عبر الفيديو بين المحاكم ومراكز الإصلاح أو الشهود البعيدين.
- يقلل الحاجة لنقل النزلاء والشهود، ويخفض التكاليف ويزيد سرعة انعقاد الجلسات.
- يمكن مراقبة الجلسات إلكترونياً لضمان الالتزام بالضوابط القانونية (الشديفات، 2018، مرجع سابق).

2. الأرشفة الإلكترونية وتوزيع القضايا

- حفظ جميع ملفات القضايا في شكل رقمي يسهل الوصول إليها بسرعة.
- توزيع القضايا على القضاة وفق نظام آلي يقلل من التأخير ويحسن إدارة الوقت.
- إمكانية تتبع جميع إجراءات القضية لضمان الشفافية.

ومن أهم الأثار المترتبة على التحول الرقمي في مرحلة المحاكمة السرعة والكفاءة وزيادة سرعة الفصل في القضايا الجزائية وتحسين مستوى الشفافية وتقليل الاعتماد على الأوراق التقليدية التي قد تتأخر أو تضيع.

من جانب آخر هناك مجموعة من التحديات أهمها

- تدريب القضاة على استخدام الأدوات الرقمية.
- حماية حقوق المتهمين أثناء الجلسات عن بعد.
- ضمان الاعتراف القانوني بالأدلة الرقمية.

ثالثا: التطبيق الرقمي في مرحلة تنفيذ الأحكام:

«إن إدخال وسائل التنفيذ الرقمي، وخصوصاً التبليغات والتنفيذ الإلكتروني، يُعدّ ركيزة أساسية نحو تحقيق عدالة أكثر فعالية، إذ يساهم في تسريع استيفاء الحقوق وتنفيذ الأحكام دون الحاجَة إلى الانتظار الطويل أو التعطيل الإجرائي (مطاعي، 2025)، ومن أهم التطبيقات الرقابة الرقمية على تنفيذ العقوبات مثل تتبع السجناء إلكترونيًا باستخدام أنظمة متقدمة وإصدار تقارير تنفيذ العقوبات بشكل آلي ويمكن تسريع إجراءات التنفيذ من خلال الرقمنة وتقلل الإجراءات الورقية الطويلة. وتحسين توزيع المهام بين الجهات القضائية المختصة ومن أهم الضمانات القانونية الحفاظ على حقوق المتهمين أثناء تنفيذ العقوبات الرقمي والالتزام بالسرية وحماية البيانات.

وتمّ في الأردن ضمن مشروع حوسبة أعمال المحاكم الربط بين المحاكم ودوائر التنفيذ القضائي الرقمي؛ على سبيل المثال، النظام "ميزان" الذي يغطي دوائر التنفيذ القضائي ضمن نطاق الحوسبة. وكذلك حفظ الملفات التنفيذية إلكترونياً وتوزيع أوامر التنفيذ والإشعارات رقميًا، ما يقلّ من تأخير الإجراءات الورقية واستخدام التبليغات الإلكترونية والتنبيهات الرقمية لمفوضي التنفيذ لتسريع بدء التنفيذ بعد صدور الحكم.

ومن أهم الاثار المترتبة على التطبيق الرقمي في مرحلة تنفيذ الأحكام:

- تقليل الخطوات الورقية وتحويلها إلى مسارات رقمية، تختصر مدّة الفترات التي كان يستغرقها إصدار أوامر التنفيذ أو إرسالها.
- التخزين الرقمي والربط بين الجهات يسهل متابعة حالة التنفيذ ومعرفة ما إذا كان التنفيذ قد بدأ أو واجه تأخيرات، ما يعزّز الشفافية والمساءلة.
- بفضل الرقمنة، يمكن تقليل تكاليف النقل والموارد البشرية المرتبطة بإجراءات التنفيذ التقليدية.

من جانب آخر هناك مجموعة التحديات التي تواجه التنفيذ الرقمي منها

- وجود بعض الملفات التنفيذية التي لازالت تعتمد على الإجراء الورقي القديم ما يبطئ الربط الرقمي الكامل.
- الحاجة لتدريب مفوضي التنفيذ والموظفين المعنيين بالإجراءات الرقمية على النظام الرقمي وضمان امتلاكهم المهارات المناسبة.
- لا تزال بعض التشريعات والتنظيمات بحاجة لتعديل حتى تعترف بالكامل بسندات التنفيذ الرقمية وتضمن حجّيتها.
- حماية البيانات التنفيذية وضمان سرّيتها بعد نقله إلكترونيًا تشكّل تحديًا يستدعي بنية تحتية قوية وأمن سيبراني فعال.

ويرى الباحثون ضرورة العمل على تحديث التشريع لضمان الاعتراف الكامل بالأوراق التنفيذية الرقمية وحجّيتها أمام المحاكم والجهات التنفيذية تعزيز البنية التحتية الرقمية لدوائر التنفيذ، وتوفير الربط الإلكتروني الكامل بين المحاكم، مفوضي التنفيذ، والسجل القضائي و إطلاق برامج تدريبية مخصّصة لمفوضي التنفيذ، الموظفين، والقضاة المعنيين بالإجراءات التنفيذية الرقمية كذلك إطلاق مؤشرات قياس أداء خاصة بالتنفيذ الرقمي (مثل: زمن بدء التنفيذ بعد صدور الحكم، نسبة الملفات المنفّذة إلكترونيًا، نسبة التأخير في التنفيذ) لتقييم الكفاءة ومراقبة التحسين المستمر.

المطلب الثاني: المعوقات التي تواجه تطبيق التحول الرقمي

على الرغم من التقدم الملموس الذي حققته الدولة في مجال التحول الرقمي وتوظيف التقنيات الحديثة في مرفق العدالة، إلا أن هذا التطبيق ما زال يواجه جملة من التحديات والعقبات التي تعيق الوصول إلى العدالة الرقمية المنشودة. فعملية التحول الرقمي ليست مجرد استبدال الأدوات التقليدية بأخرى إلكترونية، بل هي منظومة متكاملة تتطلب جاهزية فنية وتشريعية وبشرية، إضافة إلى وعي مؤسسي ومجتمعي بضرورة هذا التحول وأثره في تحقيق العدالة الناجزة.

أولاً: المعوقات التقنية

تشكل البنية التحتية التقنية حجر الأساس في نجاح أي مشروع للتحول الرقمي، إذ لا يمكن تحقيق العدالة الإلكترونية دون وجود أنظمة معلوماتية مؤمنة وسريعة وفعالة. ويُعدّ ضعف هذه البنية في بعض المحاكم والمؤسسات القضائية أحد أبرز العقبات، خاصة فيما يتعلق بتوافر أجهزة الحاسوب الحديثة، وسرعة شبكات الإنترنت، وربط قواعد البيانات بين المؤسسات ذات العلاقة.

كما يبرز ضعف التكامل بين الأنظمة الرقمية المختلفة كإحدى المشكلات الجوهرية، إذ قد تعمل كل جهة قضائية أو تنفيذية وفق نظام مستقل، مما يعيق عملية تبادل المعلومات إلكترونيًا ويؤثر على سرعة الفصل في القضايا.

ومن المعوقات التقنية أيضًا محدودية وسائل الحماية الإلكترونية ضد الهجمات السيبرانية، وهو ما قد يعرض بيانات التحقيقات أو الأحكام القضائية للاختراق أو الضياع، مما يتطلب تعزيز منظومة الأمن السيبراني وتخصيص كوادر متخصصة في الحماية الرقمية داخل الجهاز القضائي.

ثانيًا: المعوقات التشريعية والقانونية

رغم ما شهدته التشريعات الأردنية من تحديثات متعلقة باستخدام الوسائل الإلكترونية في الإجراءات القضائية، إلا أن بعض النصوص القانونية ما تزال غير كافية لمواكبة التطورات التقنية السريعة. فهناك حاجة لتطوير إطار قانوني متكامل ينظم جميع مراحل الإجراءات الرقمية منذ تسجيل البلاغ وحتى تنفيذ الحكم.

وتبرز أيضًا مشكلة عدم وضوح الحجية القانونية لبعض الأدلة الرقمية، مثل التسجيلات أو المراسلات الإلكترونية، ومدى قبولها أمام المحاكم، مما يخلق ترددًا في اعتمادها كأدلة قطعية.

إضافة إلى ذلك، فإن غياب لوائح تفصيلية تحدد مسؤوليات الجهات المختلفة في إدارة المنصات الإلكترونية القضائية يشكل ثغرة قانونية تستدعي المعالجة لضمان الشفافية والمساءلة في إدارة العدالة الرقمية.

ثالثًا: المعوقات البشرية والإدارية

يُعدّ العنصر البشري من أهم ركائز نجاح التحول الرقمي، إلا أن محدودية تأهيل الكوادر العاملة في المؤسسات القضائية تشكل عائقًا حقيقيًا أمام التطبيق الفعّال. فبعض العاملين ما زالوا يفضلون الطرق التقليدية في إنجاز المعاملات لغياب المهارات الرقمية الكافية أو الخوف من التعامل مع الأنظمة الإلكترونية.

كما أن غياب برامج التدريب المستمر يؤدي إلى فجوة معرفية بين الكوادر التقنية والإدارية، مما ينعكس سلبًا على جودة الأداء وسرعة إنجاز القضايا.

وتظهر أيضًا معوقات إدارية تتعلق بضعف التنسيق بين الجهات المعنية بالتحول الرقمي، وغياب رؤية استراتيجية موحدة تُحدّد الأهداف والمراحل وآليات التنفيذ والمتابعة، وهو ما يؤدي إلى تباطؤ عملية التحول وعدم وضوح المسؤوليات المؤسسية (نجار، 2024، ص.105–199).

رابعًا: المعوقات المالية والمجتمعية

يتطلب التحول الرقمي في القطاع القضائي مخصصات مالية كبيرة لتوفير البنية التحتية والأجهزة والبرمجيات وتدريب العاملين. وفي ظل محدودية الموارد، قد لا تُمنح المشاريع الرقمية الأولوية اللازمة، مما يؤدي إلى بطء التنفيذ (بن بخيتة، 2025).

ومن جهة أخرى، فإن ضعف الوعي المجتمعي بأهمية التحول الرقمي في العدالة يُعد من أبرز العقبات غير التقنية، إذ ما زال جزء من المجتمع يفتقر للثقة في المعاملات الإلكترونية ويُفضّل الإجراءات الورقية التقليدية، وهو ما يتطلب حملات توعية وإجراءات لبناء الثقة بين المواطن والنظام القضائي الرقمي.

خامسًا: الحاجة إلى استراتيجية وطنية شاملة

يتطلب تجاوز هذه المعوقات وضع استراتيجية وطنية متكاملة للتحول الرقمي في العدالة، تُحدّد الأهداف بوضوح، وتنسّق الجهود بين الوزارات والمؤسسات ذات العلاقة، مع وضع مؤشرات أداء ومتابعة تنفيذية دقيقة. كما يجب أن تتضمن هذه الاستراتيجية خطة لتطوير التشريعات، وتأهيل الموارد البشرية، وضمان أمن المعلومات، وتوفير التمويل اللازم لضمان استدامة التحول الرقمي (نجار، 2024، 3).

ISSN: 2706-6495

تضح من خلال العرض والتحليل فأن الباحثون يرون أن التحول الرقمي في منظومة العدالة الجزائية لم يعد خيارًا ترفيًّا، بل أصبح ضرورة حتمية تفرضها متطلبات التطور التقني، وسرعة الإنجاز، وتحقيق الشفافية في الإجراءات القضائية. ومع ذلك، فإن الطريق نحو عدالة رقمية متكاملة لا يزال يواجه العديد من التحديات التي تتطلب معالجة شاملة وجادة.

فالتحديات التقنية تمثّل حجر العثرة الأول في مسار التحول، إذ إن محدودية البنية التحتية وضعف التكامل بين الأنظمة الرقمية المختلفة داخل المؤسسات القضائية يجعل عملية التحول بطيئة وغير متوازنة. كما أن غياب بيئة إلكترونية آمنة ومؤمّنة ضد الاختراقات السيبرانية يثير مخاوف حول حماية البيانات القضائية وسريتها، وهو ما يستدعي وضع سياسات صارمة للأمن السيبراني وتخصيص كوادر متخصصة في هذا المجال داخل الجهاز القضائي.

أما من الناحية التشريعية، فإن بطء استجابة النصوص القانونية للتطور التكنولوجي يُعد من أبرز العقبات التي تحدّ من فعالية التحول الرقمي. فلا يمكن أن تتحقق عدالة إلكترونية حقيقية ما لم تكن هناك تشريعات مرنة وشاملة تُنظّم العمل القضائي الإلكتروني وتعترف بحجية الوثائق والأدلة الرقمية وتضمن المساواة في الوصول إلى العدالة.

كما أن المعوقات البشرية والإدارية تلعب دورًا لا يقل خطورة، فضعف تأهيل الكوادر العاملة في المحاكم، وعدم جاهزيتهم الكاملة للتعامل مع الأنظمة الرقمية، يؤدي إلى ارتباك في الأداء ويُضعف كفاءة التطبيق. إلى جانب ذلك، فإن ضعف الثقافة الرقمية لدى بعض المتعاملين مع القضاء، سواء من الجمهور أو المحامين أو الموظفين، يعيق انتشار ثقافة العدالة الإلكترونية.

ولا يمكن إغفال البعد المالي، إذ إن تطبيق التحول الرقمي يحتاج إلى موارد مالية كبيرة لتوفير الأجهزة والبنى التحتية وتطوير البرمجيات وتنظيم الدورات التدريبية. ومن دون تمويل مستدام وخطط استراتيجية واضحة، يبقى التحول الرقمي مشروعًا جزئيًّا لا يحقق أهدافه الكاملة.

ختامًا، فإن نجاح التحول الرقمي في المجال القضائي لا يتحقق إلا بتكامل الأبعاد التقنية والتشريعية والبشرية، وبتبنّي رؤية وطنية موحدة تستند إلى الشراكة بين مختلف مؤسسات الدولة. كما يجب أن يترافق ذلك مع نشر الوعي المجتمعي بأهمية العدالة الرقمية، لتتحول الرقمنة من جرد أداة تقنية إلى ثقافة مؤسسية راسخة تسهم في تحقيق العدالة الناجزة، وتعزيز الثقة بين المواطن والقضاء في إطار دولة القانون والمؤسسات

3. الخاتمـــــة:

أظهر التحول الرقمي في الإجراءات الجزائية الأردنية تأثيراً واضحاً وملموساً على سرعة وكفاءة سير القضايا، إذ ساهم في تقليص الوقت المستغرق في مراحل التحقيق والمحاكمة والتنفيذ ورفع مستوى الشفافية وإمكانية متابعة سير القضايا بدقة علاوة على تسهيل الوصول للعدالة في المناطق النائية وتحسين توزيع الموارد البشرية والمادية.

ومع ذلك، يظل هناك تحديات رئيسية تشمل ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المناطق، نقص التدريب لدى القضاة والموظفين، والحاجة لتحديث التشريعات لمواكبة الأدلة الرقمية والإجراءات الإلكترونية.

4. النتائـــج:

1. التحول الرقمي قلّل من التأخير الورقي والإداري، خاصة في مرحلة التحقيق والمحاكمة.
2. الجلسات عن بعد والأرشفة الإلكترونية ساهمت في تسريع الفصل في القضايا.
3. الرقمنة قلّصت الأخطاء البشرية الناتجة عن الإجراءات التقليدية.
4. الربط الإلكتروني بين المحاكم ودوائر التنفيذ أو أقسام الشرطة حسّن إدارة القضايا.

5. الرقمنة أتاحت تتبع سير القضايا إلكترونيًا.
6. سهّلت الرقابة على مراحل التحقيق والمحاكمة والتنفيذ.
7. استخدام الأنظمة الرقمية يقلل من الحاجة للنقل الورقي والأرشيف التقليدي.
8. تقليل نفقات النقل والشهود والنزلاء.

5. التوصيات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يوصي الباحثون بالتالي:

1. تطوير البنية التحتية الرقمية للمحاكم ودوائر التنفيذ وتعزيز الأنظمة الرقمية وربطها إلكترونيًا بين كافة الجهات القضائية تحديث الأجهزة والبرمجيات لضمان استقرار وسرعة العمليات.
2. تدريب مستمر للقضاة والموظفين من خلال برامج تدريبية عملية على استخدام الأنظمة الرقمية ورفع الوعي بأهمية حماية البيانات والخصوصية الرقمية.
3. تحديث التشريعات مثل تعديل القوانين لتقبل الأدلة الرقمية وتنظم الإجراءات الإلكترونية وضمان الاعتراف القانوني بالملفات والتنبيهات الرقمية في دوائر التنفيذ.
4. تطوير مؤشرات أداء قابلة للقياس من خلال قياس زمن التحقيق والفصل بعد الرقمنة ومراقبة نسبة القضايا المنفّذة إلكترونيا وتقييم رضا المتقاضين عن سرعة وكفاءة الإجراءات.
5. الاستفادة من التجارب العربية والدولية مثل دراسة التجارب الإماراتية، في التحول الرقمي القضائي وتطبيق أفضل الممارسات الملائمة للوضع الأردني لضمان تحسين النتائج

6. قائمـــة المصادر والمراجـــع:

Aljazi, J. D. (2021). Electronic litigation: Towards an electronic administrative jurisdiction in the Kingdom of Saudi Arabia. Dirasat: Shari'a and Law Sciences, 48(3), 179-195.

Al-Kubaisi, N. M., & Bensalem, A. A. (2023). Digital justice: Between the inevitability of technological development and the need for legal framing. Journal of Private Law, 1(1), 17-28

علي الدين، رشا وآخرون، (2024م). «رقمنة القضاء: تجارب عربية»، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، المجلد 14، عدد خاص بالمؤتمر، إبريل 2024، الصفحات 105-199.

الرمامنة، إبراهيم (2023). «النظام القانوني الأردني لاستخدام وسائل التقنية الحديثة في الإجراءات الجزائية»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 37، العدد 4.

بدوي، ع. ط. (2024). استخدام الروبوتات الذكية المزودة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في المنظومة القضائية (العدالة الروبوتية). مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 14.

بن بخيتة، «التحول نحو الإدارة الإلكترونية في الدول العربية بين الفرص والتحديات»، مجلة الدراسات (ASJP)، 2025.

جباري، العيد. (2025). تقنية المحادثة المرئية عن بُعد في قانون الإجراءات الجزائية بين قبول استخدام التكنولوجيا ورفض المساس بالضمانات. مجلة آفاق للبحوث والدراسات, 8(1)، 632-644

حبيش، م. ع. ف. م. (2024). تحقيق العدالة عبر منظومة التقاضي الرقمي: دراسة فقهية تطبيقية. مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف – دقهلية، 29(1).

عمارة، عبد الرحيم. (2018م). استخدام تقنية المحادثة المرئية عن بُعد في التحقيق والمحاكمة الجزائية، مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة، الجزائر، 2018، صـ 60.

نجار، عمرو محمد ناجي. (2024م). «آليات إدخال التحول الرقمي في المنظومة القضائية». مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، المجلد 1، العدد 3.

دبابش، ر. (2025). الذكاء الاصطناعي وتحديات العدالة الجزائية في الجزائر: نحو منظور إصلاحي للتقاضي الرقمي. مجلة المفكر, 20(2)، 343-356.

زراري، ن., & بوقرة، إ. (2023). نحو التحول إلى المحكمة الرقمية. مجلة الحقوق والعلوم السياسية, 10(2)، 453–467.

الشديفات، رأفت فيصل عبدالله المحارب و صالح، علي جبار صالح (2018)" إجراءات المحاكمة الجزائية عن بعد في التشريع الأردني و التشريعات المقارنة " مجلة دراسات البصرة جامعة البصرة مركز دراسات البصرة و الخليج العربي المجلد 17، العدد 44 صفحات . 137-172، 36ص

طنطاوي، ح. ر. (2024). إلكترونية إجراءات التقاضي ودورها في الحد من الفساد الإداري في مرفق العدالة. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 14.

العربي بلغيث نور الدين مطاعي، (2025م). «الرقمنة كآلية لتحديث تنفيذ الأحكام القضائية: نحو عدالة أكثر فعالية في التشريع الجزائري». مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 10، العدد 3.

العلواني، وآخرون. (2020). التحول الرقمي أولوية لتجاوز معوقات البيروقراطية. بحث منشور على منصة جامعة قطر.

علي الدين، ر.، وآخرون. (2024). رقمنة القضاء: تجارب عربية. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية, 14(خاص بالمؤتمر)، 105-199.

المارية، عمرو محمد. (2021). «أثر التحول الرقمي في تطوير التشريعات القضائية العربية (التشريع الإماراتي أنموذجا)»، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، المجلد 37، العدد 4، الصفحات 853-914

جباري، العيد. (2025م). «تقنية المحادثة المرئية عن بعد في قانون الإجراءات الجزائية بين قبول استخدام التكنولوجيا ورفض المساس بالضمانات»، مجلة آفاق للبحوث والدراسات، المجلد 8، العدد 1، الصفحات 632-644

الفليتي، س. ب. س. ح. (2024). أثر استخدام الذكاء الاصطناعي على منظومة التقاضي في محاكم سلطنة عمان وجمهورية مصر العربية: الواقع والمأمول. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 14.

الفليتي، ف. ب. س. ح. ع. (2024). التقاضي الإلكتروني في المحاكم الاقتصادية وفقًا لآخر تعديل بالقانون رقم 149 لسنة 2019. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 14.

وردة، نورة بن بوعبدالله. (2024م). «التقنية الرقمية كآلية لعصرنة الإجراءات الجزائية في الجزائر»، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 17، العدد 4، الصفحات 135-151.

المجلات والأبحاث:

Awed, A. F. A. (2020). The challenges of justice digital in the civil courts. مجلة الاجتهاد القضائي, 12(3)، 23-38.

الباحث/ة، (2022). القضاء الرقمي والمحاكم الافتراضية. مجلة بنها للعلوم الإنسانية, 1(2).

أنظمة المحاكم الإلكترونية، ك. م. ص. ك. ع. أ. ن. (2025). أنظمة المحاكم الإلكترونية. مجلة العلوم الشاملة, 9(36).

التقاضي الإلكتروني ودوره في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر: دراسة تطبيقية على مصر. (2024). مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 14.

التقاضي الإلكتروني كآلية لتسريع الإجراءات القضائية في ظل جائحة كورونا. (2023). مجلة الدراسات القانونية.

أثر رقمنة الإدارة العامة على الدعوى الإدارية. (2024). مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية (المنصورة), 1

التحول الرقمي أولوية لتجاوز معوقات البيروقراطية»، بحث/تقرير منشور على منصة جامعة قطر (الدراسة: العلواني وآخرون)، 2020.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتورة/ أحلام قاسم ربابعة، الدكتور/ أيمن محمد البطوش، الدكتورة/ رضيه أحمد العمايرة، الباحثة/ آمنه أحمد كاظم الربيعي ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.2

ISSN: 2706-6495

إدمان استهلاك المواد الإباحية وعلاقتها بالاكتئاب والقلق لدى مدمني الإباحية

Pornography addiction and its relationship to depression and anxiety among pornography addicts

إعداد الدكتورة/ هبة جمال بكر حريري

أستاذ علم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية والإعلام، جمعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: hjhariri@uj.edu.sa

الملخص:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في تزايد ظاهرة إدمان استهلاك المواد الإباحية بوصفها أحد أشكال الإدمان السلوكي المرتبطة بالتحولات الرقمية وسهولة الوصول إلى المحتوى الإباحي، مقابل محدودية الدراسات العربية التي تناولت علاقتها بالصحة النفسية، وبخاصة القلق والاكتئاب، في ضوء المتغيرات الديموغرافية. وهدفت الدراسة إلى فحص مستوى استهلاك المواد الإباحية لدى مدمني استهلاكها، والتعرّف على مستويات القلق والاكتئاب لديهم، والكشف عن الفروق تبعًا لمتغيري الجنس والحالة الزواجية، إضافة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين استهلاك المواد الإباحية وكل من القلق والاكتئاب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، وطُبّقت على عينة قصدية مكوّنة من (410) فردًا من مدمني استهلاك المواد الإباحية، من مستفيدي خدمات منصة متخصصة في الدعم النفسي، خلال الفترة (2023–2025م). استخدمت الدراسة مقياس استهلاك المواد الإباحية الإشكالية (PPCS)، ومقياس القلق والاكتئاب بالمستشفيات (HADS)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أظهرت النتائج أن مستوى استهلاك المواد الإباحية لدى العينة كان في حدود المستوى المتوسط، في حين جاء مستوى كل من القلق والاكتئاب أقل من المتوسط. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استهلاك المواد الإباحية أو في مستويات القلق والاكتئاب تُعزى لمتغيري الجنس أو الحالة الزواجية. كذلك لم تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية وكل من القلق أو الاكتئاب. وتخلص الدراسة إلى أن إدمان استهلاك المواد الإباحية قد لا يرتبط بشكل مباشر بمستويات مُرتفعة من القلق أو الاكتئاب في السياق العربي، مما يُشير إلى أهمية النظر في عوامل نفسية وثقافية وسيطة. وتوصي الدراسة بتصميم برامج تدخل وقائية وعلاجية تراعي الخصوصية الثقافية، وبإجراء دراسات لاحقة تتناول متغيرات نفسية أخرى لفهم أعمق لهذه الظاهرة.

الكلمات المفتاحية: إدمان المواد الإباحية، القلق، الاكتئاب، الإدمان السلوكي

ISSN: 2706-6495

Pornography addiction and its relationship to depression and anxiety among pornography addicts

Dr. Heba Jamal Hariri

Associate Professor, Department of Psychology, College of Social Sciences and Media

University of Jeddah, Saudia Arabia

Abstract:

The problem of this study lies in the increasing prevalence of pornography consumption addiction as a form of behavioral addiction associated with digital transformations and the ease of access to pornographic content, alongside the limited number of Arabic studies that have examined its relationship with mental health, particularly anxiety and depression, considering demographic variables. The study aimed to examine the level of pornography consumption among individuals addicted to its use, identify levels of anxiety and depression, explore differences according to gender and marital status, and investigate the correlational relationship between pornography consumption and both anxiety and depression. The study adopted a quantitative descriptive methodology and was conducted on a purposive sample of 410 individuals addicted to pornography consumption, recruited from beneficiaries of a specialized psychological support platform during the period 2023–2025. The Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS) and the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) were utilized, and the data were analyzed using appropriate statistical techniques.

The results indicated that the level of pornography consumption among the sample was moderate, while levels of both anxiety and depression were below average. The findings also revealed no statistically significant differences in pornography consumption or in levels of anxiety and depression attributable to gender or marital status. Furthermore, no statistically significant correlations were found between pornography consumption and either anxiety or depression.

The study concludes that pornography consumption addiction may not be directly associated with elevated levels of anxiety or depression within the Arab cultural context, highlighting the importance of considering mediating psychological and cultural factors. The study recommends the development of preventive and therapeutic intervention programs that take cultural specificity into account.

Keywords: Pornography addiction, anxiety, depression, behavioral addiction

1. مقدمة الدراسة:

يُعرّف يونغ الإدمان بأنهُ عادة تُجبِر الشخص على الانخراط في أنشطة معينة أو استخدام مواد معينة، بالرغم من تسببها في عواقب سلبية على الصحة البدنية والاجتماعية والروحية والنفسية والمالية للأفراد. وبدلاً من التغلب على العقبات التي تدفع الأشخاص للإدمان، والتعامل مع ضغوط الحياة اليومية، أو التعامل مع الصدمات الماضية أو الحالية التي أدت بشكل مباشر أو غير مباشر للإدمان، يستجيب المدمنون بشكل غير تكيفي من خلال اللجوء إلى آليات التأقلم الزائفة، ومنها ادمان استهلاك المواد الإباحية كأحد أشكال التأقلم غير الصحيّة (Grant et al., 2010).

تُعرَّف المواد الإباحية بأنها أي محتوى يُستخدم بهدف إثارة الرغبة والمتعة الجنسية، ويتجلى ذلك عبر مشاهدة الصور أو المقاطع المرئية الإباحية، أو من خلال الدردشات ذات الطابع الجنسي، أو تبادل الصور ومقاطع الفيديو ذات المحتوى الجنسي. وغالبًا ما يرتبط استهلاك هذه المواد بممارسات لاحقة مثل العادة السرية.(Cooper et al., 2004) . كما تُعرَّف المواد الإباحية بأنها المواد الجنسية التي يصنعها البشر في شكل صور أو اسكتشات أو رسوم توضيحية أو صور فوتوغرافية أو كتابات أو أصوات أو مقاطع فيديو أو رسوم متحركة أو رسوم كاريكاتورية أو محادثات أو إيماءات أو رسائل، وغيرها من خلال أشكال مختلفة من وسائل الاتصال والعروض العامة التي تحتوي على الفُحش أو الاستغلال الجنسي الذي ينتهك معايير الحشمة في المجتمع.

وما يزيد من خطورة هذا النوع من الإباحية هو سهولة الوصول إلى المواد الإباحية عبر شبكة الإنترنت، حيث تتوفر ملايين المواقع وغرف الدردشة التي تتيح فرصًا مجانية للأنشطة الإباحية دون الحاجة إلى موارد مالية خاصة (.De Alarcón et al., 2019) ويُضاف إلى ذلك أن استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت يمنح المستهلك ميزة إخفاء الهوية، مما يقلل من شعوره بالخوف أو القلق من انكشافه (Shim & Paul, 2014) إن هذه الخصائص مجتمعة: سهولة الوصول، وانخفاض التكلفة، وإخفاء الهوية ـ تُسهم في زيادة معدلات الإدمان على المواد الإباحية وصعوبة الإقلاع عنها.(Grubbs et al., 2019; Wéry & Billieux, 2012)

كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط إدمان استهلاك المواد الإباحية بمجموعة واسعة من نتائج الصحة النفسية السلبية، بما في ذلك قلق العلاقات (Leonhardt, Willoughby, & Young-Petersen, 2018)، والضيق النفسي العام (Grubbs et al., 2015 &Morel et al., 2017)، وتعاطي الكحول (Morelli, Bianchi, Baiocco, Pezzuti, & Chirumbolo, 2017)، إضافةً إلى علاقته بـ الإدمانات السلوكية الأخرى مثل إدمان الألعاب (Bőthe, Tóth-Király, & Orosz, 2015).كما أشار (Grubbs, Wilt, Exline, & Pargament,2018) إلى أن استهلاك المواد الإباحية قد يتعارض مع المعتقدات الدينية الجوهرية للفرد، مما يؤدي إلى شعور متزايد بالخجل والتنافر المعرفي، وهو ما قد يجعل هؤلاء الأفراد أكثر عرضة لتكوين صورة سلبية عن الذات والنظر إلى أنفسهم كمدمنين على المواد الإباحية.

وتُشير نتائج الدراسات إلى أن المحتوى الإباحي الذي يتعرض له المدمنون يتضمن رسائل معقدة حول مفاهيم الجنس، والقوة، والصحة الجنسية، وصورة الجسد. ويؤدي التعرّض المُتكرر لهذا المحتوى، خصوصًا بين المراهقين، إلى انخفاض تدريجي في حساسية المتلقي تجاه المواد، وإلى تطوير رؤية مُشوهة للسلوك المقبول في العلاقات .كما أوضح (Duffy et al. 2016) أن التشوهات المعرفية ترتبط بشكل وثيق باستخدام المواد الإباحية، حيث إن الاستهلاك المتكرر لها قد يُحدث تغييرات سلبية تدريجية في المواقف والسلوكيات نتيجة عملية التعلم بالملاحظة والتقليد، مما يزيد من احتمالية تبني سلوكيات منحرفة خاصة لدى المراهقين.

1.1. مشكلة الدراسة:

يُعد إدمان استهلاك المواد الإباحية من أشكال الإدمان السلوكي التي شهدت تزايدًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، وذلك نتيجة لسهولة الوصول إلى المحتوى الإباحي عبر الأجهزة الذكية، والتي أصبحت متاحة في متناول الأفراد من مختلف الفئات العمرية، وبشكل

خاص منذ سن مبكر. هذا التوافر التقني أدى إلى ارتفاع معدل الاستهلاك اليومي، وأدى إلى ما يشبه التغلغُل المُزمن لهذا السلوك في الحياة اليومية للفرد، بما يحمله من آثار نفسية وسلوكية.

ورغم ازدياد حجم الظاهرة، يُلاحظ أن هناك فجوة واضحة في الأدبيات العربية، حيث لم تعثر الباحثة -حسب اطلاعها- على دراسات عربية تناولت العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية والصحة النفسية بمختلف أبعادها (كالاكتئاب والقلق)، مع مراعاة المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي.

وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف هذه العلاقة، بهدف تقديم رؤية علمية واضحة حول التأثيرات النفسية المرتبطة باستهلاك المواد الإباحية في السياق العربي

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى استهلاك الإباحية لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟
2. ما مستوى القلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟
3. ما مستوى الاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استهلاك الإباحية تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاكتئاب تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟،
8. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والقلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟

2.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وهو إدمان استهلاك المواد الإباحية، والذي يُعد من الظواهر النفسية والسلوكية المتزايدة في ظل التحولات الرقمية والانفتاح الإعلامي، خاصة في المجتمعات العربية التي لا تزال تفتقر إلى نماذج علمية محلية لفهم هذه الظاهرة من منظور نفسي متعمق.

1.2.1. الأهمية العلمية:

تُسهم الدراسة في سد فجوة معرفية في الأدبيات النفسية العربية، من خلال تناول العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية وأبعاد الصحة النفسية (الاكتئاب والقلق)، وربطها بالمتغيرات الديموغرافية، الأمر الذي قد تُشكّل نواة لأبحاث مستقبلية أوسع حول ادمان استهلاك المواد الاباحية في البيئة الثقافية العربية.

2.2.1. الأهمية التطبيقية:

تُوفر الدراسة قاعدة بيانات أولية يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج تدخل نفسي (علاجية أو وقائية)، تستهدف الفئات المتأثرة باستهلاك المواد الإباحية، وتساعد المختصين النفسيين على تطوير ممارسات مبنية على أدلة علمية في التعامل مع هذه الحالات.

3.2.1. الأهمية المجتمعية:

تُلقي الدراسة الضوء على ظاهرة قد تكون مسكوتًا عنها اجتماعيًا أو يصعب الحديث عنها، لذا تسعى الدراسة إلى المُساهمة في رفع الوعي العام حول آثار استهلاك المواد الإباحية على الصحة النفسية. كما تدعو إلى تبني استراتيجيات تدخل حساسة ثقافيًا، تراعي الخصوصية وتقلل من الوصمة المرتبطة بطلب العلاج، مما يعزز من فرص التعافي والاندماج الصحي للأفراد المتأثرين.

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية والصحة النفسية لدى الأفراد الذين يُعانون من استهلاك المواد الاباحية، وذلك من خلال تقييم أبعاد الاكتئاب والقلق، وتحليل الفروق وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

الأهداف التفصيلية:

1. التعرف على العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية ومستوى الاكتئاب لدى المدمنين على استهلاك المواد الاباحية
2. التعرف على العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية ومستوى القلق لدى المدمنين على استهلاك المواد الاباحية
3. تحليل الفروق في درجات الاكتئاب والقلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية تبعًا لمتغيرات (الجنس، المرحلة العمرية، الحالة الاجتماعية).
4. الإسهام في توسيع المعرفة العلمية حول التأثيرات النفسية لاستهلاك المواد الإباحية في البيئة العربية.
5. تقديم قاعدة بيانات أولية يمكن الاستفادة منها في بناء برامج وقائية وعلاجية تراعي الخصوصية الثقافية والنفسية للفئات المستهدفة

4.1. مفاهيم الدراسة:

- إدمان استهلاك المواد الإباحية (Addiction: Pornography)

التعريف النظري: هو نمط من الاستخدام المفرط أو غير المنضبط للمواد الإباحية، بحيث يتحول إلى سلوك قهري يتداخل مع الأنشطة اليومية للفرد، ويؤدي إلى ضائقة نفسية أو اجتماعية أو وظيفية. ويتصف هذا النمط بفقدان السيطرة على السلوك، والانشغال المستمر بالمحتوى الإباحي، وعدم القدرة على التوقف رغم العواقب السلبية.

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة يُقاس إدمان استهلاك المواد الإباحية من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشارك في مقياس استهلاك المواد الإباحية المشكل(Problematic Pornography Consumption Scale; PPCS) ، حيث تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أكبر من الاستخدام المشكل أو الإدماني.

- الاكتئاب: (Depression)

التعريف النظري: هو اضطراب نفسي يتميز بمشاعر مستمرة من الحزن وفقدان الاهتمام أو المتعة بالأنشطة المعتادة، ويصاحبه مجموعة من الأعراض مثل اضطرابات النوم والشهية، الشعور بالإرهاق، ضعف التركيز، والشعور بانعدام القيمة أو الذنب. وقد يؤثر الاكتئاب سلبًا على قدرة الفرد على أداء وظائفه اليومية الاجتماعية أو المهنية(American Psychiatric Association, 2013)

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة يُقاس الاكتئاب من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشارك في مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفيات (HADS) حيث تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أشد من أعراض الاكتئاب.

- القلق:(Anxiety)

التعريف النظري: هو حالة انفعالية مركبة تتسم بمشاعر مستمرة من التوتر والخوف والتوجس، يرافقها أعراض جسدية ونفسية مثل تسارع ضربات القلب، اضطراب النوم، وصعوبة التركيز. ويُعد القلق في علم النفس استجابة داخلية لتهديد حقيقي أو متخيَّل، قد يكون طبيعيًا عابرًا، أو مفرطًا مستمرًا يؤثر سلبًا في الأداء اليومي للفرد وصحته النفسية (American Psychiatric Association, 2013).

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة يُقاس القلق من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشارك في مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفيات(HADS) ، حيث تعكس الدرجة الأعلى مستوى أكبر من القلق.

2. الدراسات السابقة:

1.2. الدراسات العربية:

قام الجواد وآخرون (Eljawad et al., 2021) دراسة متعددة الجنسيات في العالم العربي هدفت إلى قياس مدى انتشار مشاهدة المواد الإباحية والعوامل المرتبطة بها في عدد من الدول العربية، وذلك من خلال مسح إلكتروني مقطعي واسع النطاق شمل (15,027) مشاركًا دون قيود على العمر أو المستوى التعليمي أو الاجتماعي. بلغ متوسط عمر العينة (23.82) سنة، وكانت الغالبية من الذكور (84.56%)، ومعظمهم من طلاب الجامعات أو الحاصلين على تعليم جامعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط واتجاهات مشاهدة المواد الإباحية، حيث ارتبطت المشاهدة المتكررة ارتباطًا قويًا بالجنس الذكري (OR = 7.08, $p < .001$)، كما ارتبطت بالعمر الصغير (≤15 سنة). في المقابل، ارتبط ارتفاع المستوى التعليمي بانخفاض معدلات المشاهدة، إذ سجّل الحاصلون على درجة الدكتوراه أقل مستويات الاستخدام .(OR = 0.36) كما تبين أن ممارسة النشاط البدني بانتظام كانت عاملًا واقيًا مرتبطًا بانخفاض معدلات المشاهدة.(OR = 0.66) . خلصت الدراسة إلى أن مشاهدة المواد الإباحية ظاهرة شائعة في السياق العربي، وترتبط بعوامل ديموغرافية وسلوكية محددة، أبرزها صغر السن، والذكورة، وانخفاض المستوى التعليمي. وأوصى الباحثون بأخذ هذه المحددات بعين الاعتبار عند تصميم تدخلات الصحة العامة في المجتمعات العربية. ورغم قوة الدراسة من حيث حجم العينة وتعدد الدول، فإن طبيعتها المقطعية واعتمادها على التقارير الذاتية يحدان من إمكانية استنتاج علاقات سببية مباشرة.

أجرت دراسة Kasemy, Desouky & Abdelrasoul (2016) على المجتمع المصري هدفت هذه إلى تقدير مدى انتشار الخيال الجنسي واستهلاك المواد الإباحية، في ظل محدودية الدراسات المصرية التي تناولت هذه السلوكيات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقطعي، حيث طُبِّقت على عينة بلغت (1532) مشاركًا من المترددين على أربع عيادات خارجية بمستشفى جامعة المنوفية خلال الفترة من يناير إلى مارس 2015. أظهرت النتائج انتشارًا ملحوظًا للخيال الجنسي واستهلاك المواد الإباحية بين أفراد العينة. وقد تبين وجود فروق دالة تبعًا للنوع والحالة الزواجية؛ إذ كان انتشار استهلاك المواد الإباحية أعلى بشكل معنوي بين الذكور مقارنة بالإناث، وكذلك بين الأفراد ذوي المستوى التعليمي الأعلى. كما لوحظ أن الذكور غير المتزوجين أظهروا معدلات أعلى مقارنة بالمتزوجين. ومن ناحية مدة الزواج، سُجلت معدلات أعلى للاستهلاك بين الذكور المتزوجين الذين تراوحت مدة زواجهم بين (10–20) سنة، في حين ارتفعت المعدلات بين الإناث المتزوجات اللاتي لم تتجاوز مدة زواجهن عشر سنوات. خلصت الدراسة إلى أن انتشار هذه السلوكيات في العينة المدروسة يُعد مرتفعًا نسبيًا، وأوصت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتحديد عوامل الخطر المرتبطة بها، تمهيدًا لتصميم برامج تدخل شاملة وفعالة تعزز الصحة الجنسية والإنجابية في المجتمع المصري.

يُقابل هذه الدراسة، دراسة أجريت على المجتمع اللبناني من قبل الباحث عُبيد وآخرون (2023) . وهي دراسة مقطعية هدفت إلى توصيف أنماط استخدام المواد الإباحية والعوامل المرتبطة بها لدى البالغين في لبنان، في ظل محدودية البيانات البحثية في السياق العربي. شملت الدراسة عينة من البالغين اللبنانيين، وتم جمع البيانات باستخدام استبيانات إلكترونية تقيس معدل الاستخدام، والخصائص الديموغرافية، ومستوى التدين، وبعض المؤشرات النفسية المرتبطة بالسلوك الجنسي. أظهرت النتائج انتشارًا ملحوظًا لاستخدام المواد الإباحية بين أفراد العينة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للجنس، حيث سجل الذكور معدلات أعلى من الإناث. كما ارتبط الاستخدام بعدد من المتغيرات، من بينها انخفاض مستوى التدين وبعض المؤشرات النفسية المرتبطة بالضغوط والانفعالات. وتشير النتائج إلى أن استخدام المواد الإباحية في السياق اللبناني يتأثر بعوامل ديموغرافية وثقافية ونفسية متداخلة. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من

كونها تقدم بيانات حديثة من مجتمع عربي، وتسهم في سد الفجوة المعرفية المتعلقة بانتشار هذه الظاهرة في المنطقة. كما تدعم الحاجة إلى تطوير برامج تدخل وقائية وعلاجية تراعي الخصوصية الثقافية والدينية للمجتمعات العربية (Obeid, Hallit & Farchakh, 2023).

أجرى التومي محمد وألشبلي (2023) دراسة بعنوان " الاضطرابات العقلية الناتجة عن إدمان الشباب المغاربة على تصفح المواقع الإباحية "هدفت إلى استكشاف العلاقة بين إدمان تصفح المحتويات الإباحية وظهور الاضطرابات النفسية لدى الشباب المغربي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة، وطبّقت على عينة عشوائية من الشباب بمدينة الدار البيضاء، إضافة إلى استطلاع رأي أولي شمل 733 مشاركًا حول تمثلات المجتمع للظاهرة. استخدم الباحثان مجموعة من المقاييس النفسية المعتمدة لقياس الدافعية لمشاهدة المحتوى الإباحي، والتصفح القهري، وأثر التنشئة الاجتماعية، وضغط الأقران، وصورة الذات، إضافة إلى مقاييس الاكتئاب والوساوس القهرية والأعراض الذهانية. وأظهرت النتائج وجود ارتباطات بين ضعف التنشئة الاجتماعية وارتفاع معدلات التصفح، كما برزت علاقة بين بعض السمات الشخصية مثل الخجل والعزلة وبين اللجوء إلى المحتوى الإباحي كآلية تعويضية أو هروبية.

كما أشارت النتائج إلى أن الإدمان على تصفح المواقع الإباحية قد يرتبط بظهور أعراض نفسية متنوعة، منها الاكتئاب، والوساوس القهرية ذات الطابع الجنسي، وبعض المؤشرات الذهانية المؤقتة، إلى جانب اضطرابات في صورة الذات والعلاقات الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى أن الظاهرة لا تقتصر على بعدها الفردي، بل تمتد لتؤثر في البناء القيمي والأسري والاجتماعي، مما يستدعي تدخلًا توعويًا وتربويًا ونفسيًا متعدد المستويات. (التومي محمد وألشبلي، 2023).

2.2. الدراسات الأجنبية:

أشارت دراسة نوعية أجراها (Balazsallo & Pittman 2020) إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب استهلاك المواد الإباحية يواجهون مستويات مُرتفعة من المعاناة الشخصية وتأثيرات سلبية على الصحة النفسية والرضا عن العلاقات. وقد وصف المشاركون في هذه الدراسة تجربتهم بأنها تشبه أنماط الاعتماد التي يُظهرها الأفراد الذين يُعانون من إدمان المواد المخدرة، مؤكدين صعوبة التخلص من أنماط الاستهلاك القهري للمواد الإباحية على الإنترنت رغم إدراكهم لآثارها السلبية. كما أفادوا بمعاناتهم من صعوبات نفسية متعددة مرتبطة باستهلاك المواد الاباحية، أبرزها الاكتئاب والقلق والعزلة الذاتية وانخفاض تقدير الذات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Harper & Hodgins ,2016) التي أوضحت أن مجرد استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت لم يكن بالضرورة مرتبطًا بشكل مباشر بصعوبات نفسية، إلا أن الاستخدام اليومي والمكثف لهذه المواد كان مرتبطًا بمستويات أعلى من مؤشرات الضيق النفسي ومشكلات الصحة النفسية.

وفيما يتعلق أيضا بالارتباط بين ادمان استهلاك المواد الإباحية والصحة النفسية، كشفت الدراسة أن (17.0%) من الطلاب أبلغوا عن مستويات شديدة أو شديدة للغاية من الاكتئاب، و(20.4%) عن مستويات مرتفعة من القلق، و(13.5%) عن مستويات مرتفعة من التوتر. وأكدت النتائج أن الاستخدام القهري للمواد الإباحية يؤثر بشكل كبير في جميع أبعاد الصحة النفسية الثلاثة (الاكتئاب، القلق، التوتر) بغض النظر عن الجنس. كما بحثت الدراسة في العوامل الوقائية التي قد تحُد من الاستخدام القهري للمواد الإباحية، ووجدت أن الإيمان، والقيم الأخلاقية، والدافع الشخصي كانت من أهم العوامل التي تساعد على تقليل السلوكيات الإدمانية المرتبطة باستخدام المواد الاباحية. وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسات أخرى مثل (Fountoulakis & Gonda ,2019) (O'Driscoll et al) التي أكدت على دور التدين والتوجهات الروحية في تقليل مخاطر الاستهلاك القهري للمواد الإباحية. كما أوضح (Perry & Hayward ,2017) أن ارتفاع مستويات التدين يرتبط بانخفاض ملحوظ في معدلات استهلاك المواد الإباحية.

كما أجرى (Musetti et al. ,2022) دراسة لفحص العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت وعدد من المؤشرات النفسية مثل الضغط النفسي، الاضطراب العاطفي، والأرق، على عينة من (776) بالغًا (399 ذكرًا و377 من الإناث) أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين ادمان استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت وأعراض الأرق. إلا أن تحليلات الوساطة بيّنت أن هذه العلاقة تحدث بصورة غير مباشرة إلى حد كبير، من خلال متغيرات وسيطة أخرى مثل الضغط النفسي.

كما كشفت النتائج أن ادمان استهلاك المواد الاباحية يرتبط بشكل ملحوظ بزيادة مستويات الضغط النفسي، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل (Hermann et al. ,2020) التي أوضحت وجود علاقة بين استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت وبين أعراض القلق والاكتئاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن استهلاك المواد الإباحية يرتبطان إيجابيًا بالاضطراب العاطفي والضغط النفسي، مما يُشير إلى أن الأفراد الذين يستهلكون المواد الاباحية يجدون صعوبة في تطبيق استراتيجيات فعّالة للتكيف العاطفي.

أجرى (Tan et al. ,2022) دراسة استقصت العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية ومستويات الضائقة النفسية لدى عينة من (144) شابًا بالغًا ناشئًا (91 ذكرًا و53 أنثى)، مع التركيز على دور الجنس كعامل معدل لهذه العلاقة. أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أكثر عرضة للإبلاغ عن استهلاك المواد الإباحية مقارنة بالإناث. ومع ذلك، بينت الدراسة أن الإناث اللواتي يُدمنن استهلاك المواد الاباحية أنهن عانين من مستويات أعلى من الضائقة النفسية مقارنةً بالذكور الذين أبلغوا عن الاستخدام ذاته، مما يشير إلى وجود فروق نوعية مرتبطة بالجنس في الآثار النفسية المترتبة على الاستخدام الإشكالي للمواد الإباحية.

و أجرى (Levine et al. ,2012) دراسة استقصائية على عينة مكونة من (157) طالبًا جامعيًا من الذكور، بهدف فحص العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية عبر الإنترنت وتجنب التجارب الحياتية، وعلاقتهُ بمؤشرات متعددة للصحة النفسية مثل الاكتئاب والقلق والتوتر. وأظهرت النتائج أن غالبية المشاركين أفادوا بانخفاض معدل المشاهدة اليومية للمواد الإباحية، حيث أشار (50.4%) إلى أنهم لا يشاهدونها مطلقًا، في حين أفاد (7.9%) بأنهم يشاهدون ساعة واحدة أو أكثر يوميًا. كما وُجدت حالات قليلة من المشاهدة المفرطة، إذ أفاد أحد المشاركين بأنه يشاهد لمدة (4–5) ساعات يوميًا، بينما أبلغ آخر عن مشاهدته خمس ساعات أو أكثر يوميًا .وقد خلصت الدراسة إلى أن مشاهدة أي نوع من المواد الإباحية ارتبطت بشكل وثيق بمشكلات الصحة النفسية، بما في ذلك الاكتئاب، القلق، التوتر، بالإضافة إلى ضعف الأداء الاجتماعي، مما يشير إلى أن حتى مستويات منخفضة من الاستهلاك قد تكون ذات صلة بعواقب نفسية وسلوكية سلبية.

3.2. التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص الدراسات العربية التي تناولت استهلاك المواد الإباحية في السياق العربي في أنها تؤكد انتشار الظاهرة بدرجات متفاوتة، مع وجود ارتباطات واضحة بعوامل ديموغرافية ونفسية واجتماعية. فقد بيّنت الدراسة متعددة الجنسيات في العالم العربي (Eljawad et al., 2021) أن مشاهدة المواد الإباحية شائعة، وترتبط بشكل دال بالجنس الذكري وصغر السن وانخفاض المستوى التعليمي، مع وجود بعض العوامل الواقية كارتفاع التعليم وممارسة النشاط البدني. وفي السياق المصري، أظهرت دراسة (Kasemy, Desouky, & Abdelrasoul, 2016) انتشارًا ملحوظًا للخيال الجنسي واستهلاك المواد الإباحية، مع فروق تبعًا للجنس والحالة الزواجية ومدة الزواج، مما يعكس تداخل العوامل الاجتماعية والأسرية والثقافية المحلية في تشكيل السلوك. كما أكدت الدراسة اللبنانية (Obeid, Hallit, & Farchakh, 2023) أن الاستخدام يرتبط بعوامل ديموغرافية وثقافية ونفسية، من بينها انخفاض مستوى التدين وبعض المؤشرات الانفعالية، مما يشير إلى أثر السياق الثقافي في تفسير السلوك. أما الدراسة المغربية (التومي محمد وألشبلي، 2023) فقد انتقلت من توصيف الانتشار إلى تحليل الأبعاد النفسية، حيث ربطت بين الإدمان على تصفح المواقع الإباحية وظهور أعراض نفسية كالاكتئاب والوساوس القهرية واضطرابات صورة الذات، مؤكدة أن الظاهرة تتجاوز بعدها الفردي لتطال البنية القيمية والاجتماعية.

وبصورة عامة، تعكس هذه الدراسات أن استهلاك المواد الإباحية في المجتمعات العربية يرتبط بعوامل ديموغرافية وثقافية ونفسية متشابكة، مع حاجة ملحّة لمقاربات بحثية أعمق وتصميم تدخلات وقائية وعلاجية تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية.

أما عن الدراسات الأجنبية فإنها تكشف عن صورة معقدة ومتعددة الأبعاد للعلاقة بين استهلاك المواد الإباحية والصحة النفسية. فقد اتفقت معظم الدراسات مثل (Camilleri et al., 2020 & Tan et al., 2022) على وجود ارتباط إيجابي بين ادمان استهلاك المواد الاباحية ومؤشرات اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب، القلق، التوتر، والاضطراب العاطفي، مع الإشارة إلى أن شدة الأعراض تزداد مع زيادة الاستخدام اليومي والمكثف. كما أكدت بعض الدراسات (Musetti et al, 2022) أن العلاقة قد تكون غير مباشرة، بحيث يتوسطها الضغط النفسي أو صعوبات التنظيم الانفعالي. من ناحية أخرى، أوضحت بعض الدراسات أن العوامل الديموغرافية والشخصية تلعب دورًا مهمًا في تفسير هذه العلاقة. على سبيل المثال، بينت نتائج (Tan et al. ,2022) أن الإناث اللواتي يستهلكن المواد الإباحية بشكل إشكالي يعانين من ضائقة نفسية أكبر من الذكور، في حين أشارت دراسة (Levine et al. ,2012) إلى أن حتى مستويات منخفضة من الاستهلاك قد ترتبط بمشكلات في الصحة النفسية وضعف الأداء الاجتماعي. كما أبرزت الدراسات دور العوامل الوقائية مثل التدين والأخلاقيات والدوافع الشخصية (Camilleri et al., 2020; Perry & Hayward, 2017) ، حيث ارتبط ارتفاع التدين بانخفاض معدلات الاستهلاك، مما يشير إلى أن البنية القيمية والثقافية للفرد يمكن أن تسهم في الحد من الاستخدام القهري.

وعليه، يتضح أن الأدبيات الحالية تعاني من تباين في النتائج يعزى إلى اختلاف تصميم الدراسات (مقطعية مقابل طولية)، أو لأدوات القياس المستخدمة، أو لطبيعة العينات (طلابية، سريرية، عامة). هذا التباين يستدعي الحاجة إلى دراسات أكثر وعلى المجتمعات العربية، وتأخذ في الاعتبار العوامل الوسيطة (مثل الضغط النفسي، التشوهات المعرفية، التدين) والعوامل المعدلة (مثل الجنس والعمر) لفهم ديناميكيات العلاقة بين ادمان استهلاك المواد الاباحية والاكتئاب والقلق بشكل أوضح وأكثر شمولية.

3. منهجية الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الكمي، بهدف فحص العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية وبعض مؤشرات الصحة النفسية، وتحديدًا الاكتئاب والقلق، لدى عينة من الأفراد ممن يُعانون من استهلاك مفرط ومستمر لهذا النوع من المحتوى. يُعد المنهج الوصفي الكمي ملائمًا لهذا النوع من الدراسات، كونه يتيح وصف الظاهرة وتحليل العلاقات الارتباطية والفروق الإحصائية بين المتغيرات.

2.3. مجتمع الدراسة والعينة:

تكونت العينة من مجموعة من الأفراد المشاركين في موقع منظمة عفة لتعزيز الفضيلة. تقع هذه المنظمة في المملكة العربية السعودية، وهي مُنظمة تُقدم خدماتها الرقمية من برامج التعافي والتوعية للعرب في جميع أنحاء العالم الذين يُعانون من استهلاك للمواد الإباحية. وتم اختيارهم ما بين عام 2024 – 2025م بطريقة قصدية (Purposeful Sampling) بناءً على معايير محددة، من بينها:

- وجود سلوك استهلاكي متكرر للمواد الإباحية.
- الرغبة الطوعية في المشاركة مع ضمان السرية التامة.

تكونت العينة من 410 مدمن للمواد الإباحية وتوزعت العينة من حيث الجنس: 355 من الرجال (شكلت 86.5٪ من العينة) و55 من السيدات (13.5٪ من العينة) والحالة الاجتماعية تكونت من 324 متزوجين (شكلت 79٪ من العينة) و86 من غير المتزوجين (21٪ من العينة)، مما أتاح فحص الفروق الإحصائية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

3.3. أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياسيين في هذه الدراسة، وهما:

- المقياس الأول: مقياس استهلاك المواد الإباحية (مترجم)

Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS)

- المقياس الثاني: مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفيات (HADS)

المقياس الأول:

Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS)

مقياس استهلاك المواد الإباحية الإشكالية صممتهُ الباحثة Bőthe وزُملائها عام 2018م. يُقيّم مشكلة استهلاك المواد الإباحية باستخدام نموذج إدمان (Griffiths, 2005) المكون من 18 عبارة، مُقسم لستة مكونات لقياس:

1) بروز المشكلة والتي تعني مدى أهمية استهلاك المواد الإباحية ومدى هيمنتها في يوميات الفرد ويتكون من 3 عبارات.

2) مكون تعديل المزاج، والذي يقيس مدى تحسن مزاج مُستهلك المواد الإباحية حين استهلاكها ويتكون من 3 عبارات.

3) الصراع ويقيس الصراعات داخل النفس والنزاعات المهيمنة، ويتكون من 3 عبارات.

4) التحمل، ويقيس العمليات التي تتطلب نشاطات متزايدة لتحقيق نفس تأثيرات تعديل الحالة المزاجية، ويتكون من 3 عبارات.

5) مكون الانتكاس، والذي يقيس الانتكاسات المتكررة للأنماط السابقة لاستخدام المواد الإباحية ومدى البعد الزمني بين محاولات التوقف والامتناع عن استهلاك المواد الإباحية، ويتكون من 3 عبارات.

6) مكون الانسحاب، والذي يقيس المشاعر غير السارة والحالات العاطفية التي تحدث عندما يتوقف نشاط استهلاك المواد الإباحية، ويتكون من 3 عبارات.

يُصحح المقياس على مقياس ليكرت 7، حيث تتفاوت الإجابات من 1 حتى 7، بحيث تُعطى العبارة رقم 7 في حال كانت العبارة تنطبق في كل الأحوال وتُعطى العبارة رقم 1 في حال كانت العبارة لا تنطبق ابدا.

الخصائص السيكومترية:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس استهلاك الإباحية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة الفقرة منه)، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (60) مستجيبًا، وكانت النتائج كما في جدول (1)

جدول (1): معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس استهلاك الإباحية (بعد حذف درجة الفقرة منه)

رقم الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس ككل
1	.604**
2	.667**
3	.324*
4	.679**
5	.423**

6	.643**
7	.408**
8	.473**
9	.407**
10	.755**
11	.561**
12	.600**
13	.542**
14	.689**
15	.555**
16	.500**
17	.462**
18	.428**

** تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، * تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا، وأكبر من (0.3)، مما يدل على تمتع المقياس باتساق بين فقراته، مما يدل على صدق المقياس، كما تم التحقق من ثبات مقياس استهلاك الإباحية باستخدام معادلة الفا، وكانت قيمتها (0.89)، وهي تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الأساسية.

المقياس الثاني:

لقياس مستوى أعراض الاكتئاب والقلق، تم استخدام مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفيات (HADS) بوصفه أداةً قصيرة للغربلة الصحة النفسية. يهدف المقياس إلى تقدير شدة أعراض القلق والاكتئاب لدى البالغين في سياقات سريرية وغير سريرية. طوّر المقياس Zigmond & Snaith (1983)، وثبتت صلاحيته واستخدامه الواسع عبر مراجعات منهجية متعددة

البناء والأبعاد:

يتكون HADS من 14 بندًا موزعة على بعدين :(القلق :HADS-A) 7 بنود و (الاكتئاب :HADS-D) 7 بنود. يستجيب المشاركون على مقياس رباعي من 1 إلى 4 لكل بند .

طريقة الاستجابة والتصحيح:

تُجمع درجات البنود الخاصة بكل بُعد على حدة ليكون نطاق الدرجة 0-21 لكل من القلق والاكتئاب. تتضمن الأداة بعض البنود المصاغة إيجابيًا والتي تُعكس درجتها وفق مفتاح التصحيح الرسمي للمقياس.

حدود تفسير الدرجات (Cut-offs) الشائعة:

- 0-7: ضمن النطاق الطبيعي
- 8-10: محتمل/حدّي(Borderline)
- 11≤ مرتفع

الخصائص السيكومترية:

بالنسبة لمقياس القلق:

- تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس القلق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة الفقرة منه)، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (60) مستجيبًا، وكانت النتائج كما في جدول (2)

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس القلق (بعد حذف درجة الفقرة منه)

رقم الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس ككل
1	.527**
2	.562**
3	.483**
4	.328*
5	.547**
6	.561**
7	.551**

** تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، * تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا، وأكبر من (0.3)، مما يدل على تمتع المقياس باتساق بين فقراته، مما يدل على صدق المقياس. كما تم التحقق من ثبات مقياس القلق باستخدام معادلة الفا، وكانت قيمتها (0.71)، وهي تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الأساسية.

بالنسبة لمقياس الاكتئاب:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس القلق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة الفقرة منه)، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (60) مستجيبًا، وكانت النتائج كما في جدول (3)

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب (بعد حذف درجة الفقرة منه)

رقم الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس ككل
1	.482**
2	.461**
3	.539**
4	.344*
5	.488**
6	.339*
7	.462**

** تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، * تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا، وأكبر من (0.3)، مما يدل على تمتع المقياس باتساق بين فقراته، مما يدل على صدق المقياس.

كما تم التحقق من ثبات مقياس الاكتئاب باستخدام معادلة الفا، وكانت قيمتها (0.74)، وهي تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الأساسية.

4. نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما مستوى استهلاك الإباحية لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟، تم تحديد محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة، ومدى الفئة الواحدة، كما يتضح في جدول (4):

جدول (4) محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة

المستوى	منخفض جدا	منخفض	أقل من المتوسط	متوسط	أعلى من المتوسط	مرتفع	مرتفع جدا
الفئة	1.857 -1	– 1.858 2.714	– 2.714 3.751	– 3.751 4.428	– 4.429 5.285	– 5.286 6.143	7 - 6.144

تم حساب المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس استهلاك الإباحية وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما في جدول (5)

جدول (5) المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس استهلاك الإباحية وعلى الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	3.53	1.951	أقل من المتوسط
2	4.32	1.914	متوسط
3	4.82	2.064	أعلى من المتوسط
4	4.89	1.912	أعلى من المتوسط
5	5.96	1.319	مرتفع
6	4.14	1.928	متوسط
7	4.72	2.146	أعلى من المتوسط
8	3.29	2.127	أقل من المتوسط
9	4.85	1.724	أعلى من المتوسط
10	4.75	1.938	أعلى من المتوسط
11	4.44	1.437	أعلى من المتوسط
12	3.84	1.957	متوسط
13	2.94	1.964	أقل من المتوسط

14	4.11	1.939	متوسط
15	4.85	1.886	أعلى من المتوسط
16	4.70	1.960	أعلى من المتوسط
17	5.32	1.498	مرتفع
18	3.53	1.951	أقل من المتوسط
المقياس ككل	4.38	1.8675	متوسط

يُشير جدول (5) إلى أن استهلاك العينة كان متوسطا للمواد الإباحية مما يعكس نمطًا من الاستهلاك المنتظم دون الوصول إلى حد الإفراط أو الاعتياد المفرط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة احتمالات؛ منها أن الأفراد الذين يُصنَّفون كمدمنين قد يمرّون بمراحل متفاوتة من الإدمان لا تتسم جميعها بالحدة نفسها، أو أن وعي بعض المشاركين في منصة عفة كثير وهي منصة تقدم الوعي والخدمات العلاجية للإقلاع من ادمان استهلاك المواد الإباحية متأثرون بهذه الخدمات والمعرفة مما قد أسهم في تقليل معدلات الاستهلاك لديهم مؤخرًا. كما قد تعكس النتيجة دور العوامل الاجتماعية أو الدينية أو الرقابية في الحد من مستويات التعرض رغم وجود سلوك إدماني قائم.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة التي بيّنت أن مدمني استهلاك المواد الإباحية لا يحافظون دائمًا على مستوى عالٍ من الاستهلاك، إذ تتأرجح معدلات الاستخدام تبعًا للضغوط النفسية، والعوامل البيئية، ومستوى الإشباع أو التراجع في الدافعية.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما مستوى القلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟، تم تحديد محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة، ومدى الفئة الواحدة، كما يتضح في جدول (6):

جدول (6) محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة، ومدى الفئة الواحدة

المستوى	منخفض	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	مرتفع
الفئة	1.75 -1	2.5 – 1.76	3.25 – 2.51	4 - 3.26

تم حساب المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس القلق وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما في جدول (7)

جدول (7) المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس القلق وعلى الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	2.09	.916	أقل من المتوسط
2	2.61	.932	أعلى من المتوسط
3	2.18	1.022	أقل من المتوسط
4	2.15	1.046	أقل من المتوسط
5	2.17	.935	أقل من المتوسط

6	2.78	.980	أعلى من المتوسط
7	2.42	.926	أقل من المتوسط
المقياس ككل	2.34	.966	أقل من المتوسط

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى القلق لدى أفراد عينة الدراسة من مدمني استهلاك المواد الإباحية يُعد منخفضًا نسبيًا، ولا يصل إلى المستويات المرتفعة أو المثيرة للقلق من الناحية الإكلينيكية. وقد يُفسَّر ذلك بعدة احتمالات، منها أن بعض الأفراد قد طوروا آليات للتكيّف النفسي مع سلوكهم الإدماني، مما يؤدي إلى تقليل الإحساس بالقلق رغم استمرار السلوك الإدماني. كما قد تعكس النتيجة نوعًا من الإنكار الدفاعي أو التقليل من حدة المشاعر السلبية المرتبطة بالاستهلاك، وهي سمة شائعة بين الأفراد ذوي أنماط الإدمان السلوكي. من جهة أخرى، قد يعود انخفاض مستوى القلق إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها الأفراد في دورة الإدمان؛ إذ تشير بعض الدراسات مثل دراسة (Musetti et al, 2022) أن مشاعر القلق ترتفع عادة في مراحل الانسحاب أو محاولة التوقف، بينما تكون أقل في مراحل الانغماس في السلوك الإدماني.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: ما مستوى الاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟، تم تحديد محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة، ومدى الفئة الواحدة، كما يتضح في جدول (8):

جدول (8) محكات للحكم على مستوى الاستجابة على الفقرة من خلال عدد فئات الاستجابة، ومدى الفئة الواحدة

المستوى	منخفض	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	مرتفع
الفئة	1.75 -1	2.5 – 1.76	3.25 – 2.51	4 - 3.26

تم حساب المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس الاكتئاب وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما في جدول (9)

جدول (9) حساب المتوسط المرجح لدرجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات مقياس الاكتئاب وعلى الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	1.94	.795	أقل من المتوسط
2	2.36	.944	أقل من المتوسط
3	2.79	1.007	أعلى من المتوسط
4	2.62	.906	أعلى من المتوسط
5	2.60	.964	أعلى من المتوسط
6	2.49	.826	أقل من المتوسط
7	2.58	1.083	أعلى من المتوسط
المقياس ككل	2.48	.932	أقل من المتوسط

تدل النتيجة في الجدول السابق على أن أفراد العينة لا يعانون من أعراض اكتئابيه مرتفعة أو شديدة، وإنما تظهر لديهم مؤشرات محدودة أو طفيفة من الاكتئاب. ويمكن تفسير هذا الانخفاض النسبي في مستوى الاكتئاب بعدة عوامل محتملة؛ فقد يعكس ذلك طبيعة

المرحلة الإدمانية التي يمر بها الأفراد، إذ تشير بعض النماذج النفسية إلى أن الاكتئاب يرتفع عادة في مراحل ما بعد الإدمان أو خلال محاولات الإقلاع، بينما يقل أثناء فترات الانغماس في السلوك الإدماني بسبب اللجوء إلى السلوك كآلية هروب من المشاعر السلبية. كما قد يُعزى انخفاض مستويات الاكتئاب إلى ضعف الوعي الذاتي العاطفي عاملًا مسهمًا في هذا الانخفاض، إذ يحدّ من قدرة الأفراد على إدراك أو التعبير عن حالتهم المزاجية بدقة.

تتسق هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Harper & Hodgins ,2016) التي وجدت أن العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب قد تختلف باختلاف شدة الإدمان، ومستوى الإحساس بالذنب، والدعم الاجتماعي، حيث لا يعاني جميع المدمنين من أعراض اكتئابيه بنفس الدرجة.

نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استهلاك الإباحية تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في استهلاك الإباحية، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في استهلاك الإباحية، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في استهلاك الإباحية، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في استهلاك الإباحية

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
استهلاك الإباحية	ذكر	355	206.03	73139.50	9579.5	.229	.819	غير دالة
	أنثى	55	202.10	11115.50				
استهلاك الإباحية	متزوج	324	205.27	66508.00	13858	.076	.939	غير دالة
	غير متزوج	86	206.36	17747.00				

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استهلاك الإباحية تعزى إلى متغير الجنس والحالة الزواجية، كما أظهرت النتائج في أن مستوى استهلاك المواد الإباحية متقارب بين الذكور والإناث، وكذلك بين المتزوجين وغير المتزوجين من مدمني استهلاك المواد الإباحية، مما يشير إلى أن متغيري الجنس والحالة الزواجية لا يؤثران تأثيرًا جوهريًا في مستوى الاستهلاك، بل يبدو أن هذا السلوك يرتبط بدرجة أكبر بطبيعة الإدمان ذاته والعوامل النفسية المصاحبة له.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الغربية السابقة مثل دراسة Camilleriوآخرين (2020)، التي أشارت إلى وجود فروق واضحة بين الذكور والإناث في معدلات استهلاك المحتوى الإباحي، وهو ما قد يعكس اختلافًا في الخصائص الثقافية والاجتماعية بين المجتمعات العربية والغربية فيما يتعلق بأنماط استهلاك المواد الإباحية.

نتائج السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاكتئاب تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في الاكتئاب، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في الاكتئاب، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (11):

جدول (11): نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في الاكتئاب، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في الاكتئاب

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الاكتئاب	ذكر	355	202.32	71419.00	8938.0	0.950	.342	غير دالة
	أنثى	55	218.49	12017.00				
الاكتئاب	متزوج	324	206.81	66798.50	12982.500	.773	.439	غير دالة
	غير متزوج	86	195.74	16637.50				

يتضح من جدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاكتئاب تعزى إلى متغير الجنس والحالة الزواجية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاكتئاب تُعزى إلى متغيري الجنس أو الحالة الزواجية. ويُشير ذلك إلى أن مستويات الاكتئاب بين مدمني استهلاك المواد الإباحية متقاربة بغض النظر عن كون الفرد ذكرًا أو أنثى، أو متزوجًا أو غير متزوج.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاكتئاب في سياق إدمان استهلاك المواد الإباحية يبدو أكثر ارتباطًا بطبيعة الإدمان نفسه والعوامل النفسية المصاحبة له، مثل الشعور بالذنب والعزلة والاضطراب في الضبط الذاتي، أكثر من ارتباطه بالخصائص الديموغرافية كالجنس أو الحالة الزواجية.

كما قد تعكس هذه النتيجة أن تأثير الإدمان على الحالة النفسية يتسم بعمومية نسبية، إذ تمتد آثاره على الصحة النفسية بشكل متشابه بين الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة لم تتفق مع بعض الدراسات غير العربية التي وردت في الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن أعراض الاكتئاب ترتبط بحدة السلوك الإدماني وليس بعوامل ديموغرافية، بينما تختلف عن النتائج في هذه الدراسة حيث لم توجد فروقًا بين الذكور والإناث في الاستجابة العاطفية والسلوك الإدماني، وهو ما قد يُعزى لاختلاف الخصائص الثقافية والاجتماعية بين العينات المدروسة.

نتائج السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق تعزى لمتغيري الجنس والحالة الزواجية لدى المدمنين؟، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في القلق، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في القلق، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب الإناث في القلق، وللمقارنة بين متوسط رتب درجات المتزوجين ومتوسط رتب غير المتزوجين في القلق

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القلق	ذكر	355	207.78	73346.50	8549.5	1.428	.153	غير دالة
	أنثى	55	183.45	10089.50				
القلق	متزوج	324	207.55	67040.00	12741	1.023	.306	غير دالة
	غير متزوج	86	192.89	16396.00				

يتضح من جدول (12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى إلى متغير الجنس والحالة الزواجية، وتشير النتائج أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تُعزى إلى متغيري الجنس أو الحالة الزواجية. ويُشير ذلك إلى أن مستويات القلق لدى

مدمني استهلاك المواد الإباحية متقاربة بين الذكور والإناث، وكذلك بين المتزوجين وغير المتزوجين. تُفسَّر هذه النتيجة بأن القلق في سياق إدمان استهلاك المواد الإباحية يرتبط بطبيعة السلوك الإدماني نفسه، والعوامل المعرفية والانفعالية المصاحبة له، أكثر من ارتباطه بالخصائص الديموغرافية كالجنس أو الحالة الزواجية.

وقد يُعزى هذا التشابه في مستويات القلق إلى أن الانشغال المفرط بالمحتوى الإباحي وما يتبعه من مشاعر الذنب أو الصراع الداخلي يمثل عامل ضغط نفسي مشتركًا بين مختلف الفئات، مما يُضعف أثر الفروق الفردية في الجنس أو الحالة الاجتماعية.

وتتسق هذه النتيجة مع بعض الدراسات النفسية (Hodgins &Harper, 2016) التي تشير إلى أن القلق يُعدّ أحد الأعراض الشائعة المصاحبة للسلوك الإدماني بمختلف أنواعه، دون أن يتأثر بشكل جوهري بالمتغيرات الديموغرافية، بينما تختلف عن نتائج دراسات أخرى وجدت فروقًا بين الذكور والإناث في أنماط القلق، وهو ما قد يُفسَّر باختلاف الخصائص الثقافية والاجتماعية بين المجتمعات.

نتائج السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع الذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية، وكانت النتائج كما في الجدول (13):

جدول (13) معامل ارتباط بيرسون بين درجات استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية

قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
0.091	0.066	غير دال إحصائيا

تشير نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية ومستوى الاكتئاب لدى عينة الدراسة. بمعنى أن زيادة أو انخفاض استهلاك المواد الإباحية لا يقترن بشكل مباشر بارتفاع أو انخفاض مستوى الاكتئاب لدى المدمنين. ويمكن تفسير ذلك بأن العلاقة بين الإدمان والاكتئاب قد تتأثر بعوامل وسيطة مثل السمات الشخصية، والضغوط النفسية، ومستوى الدعم الاجتماعي، وطبيعة البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، مما يجعل أثر استهلاك الإباحية على المزاج العام غير مباشر أو متفاوت من شخص لآخر.

كما قد تعكس هذه النتيجة أن الاكتئاب ليس بالضرورة مكوّنًا ثابتًا في بنية إدمان الإباحية، وإنما يظهر بدرجات مختلفة تبعًا للعوامل النفسية الفردية والسياقات البيئية المحيطة، وهو ما يتطلب دراسات إضافية لفهم طبيعة العلاقة بشكل أعمق. وتتباين هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الغربية، مثل دراسة Grubbs et al. (2015) ودراسة Camilleri et al. (2020)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استهلاك المواد الإباحية وارتفاع مؤشرات الاكتئاب. وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف الخصائص الثقافية والاجتماعية بين المجتمعات الغربية والعربية، أو إلى اختلاف طبيعة العيّنات من حيث درجة الانغماس في السلوك الإدماني، ومستوى الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالاستهلاك الإباحي في كل ثقافة.

نتائج السؤال الثامن:

للإجابة عن السؤال الثامن الذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والقلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية؟، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استهلاك المواد الإباحية والقلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية، وكانت النتائج كما في الجدول (14):

جدول (14) معامل ارتباط بيرسون بين درجات استهلاك المواد الإباحية والقلق لدى مدمني استهلاك المواد الإباحية

قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
0.039	0.426	غير دال إحصائيا

وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية ومستوى القلق لدى مدمني استهلاكها، أي أن مستوى القلق لا يتأثر بشكل مباشر أو منتظم بدرجة استهلاك المواد الإباحية. ويمكن تفسير ذلك بأن القلق قد يكون مرتبطًا بعوامل أخرى غير مرتبطة بالاستهلاك الإباحي ذاته، مثل الضغوط الحياتية، أو طبيعة الشخصية، أو مستوى الصراع الأخلاقي والاجتماعي الذي يعيشه الفرد نتيجة هذا السلوك. كما أن اختلاف الدوافع لاستهلاك المحتوى الإباحي) كالهروب من التوتر أو البحث عن المتعة أو الفضول) قد يؤدي إلى تباين في الأثر الانفعالي الناتج عنه.

وتتعارض هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة Weaver et al. (2011) ودراسة Grubbs et al. (2015)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة موجبة بين زيادة استهلاك المحتوى الإباحي وارتفاع مؤشرات القلق، مما قد يعكس تباينًا ثقافيًا أو بيئيًا في طبيعة العلاقة بين السلوك الإدماني والمشاعر المصاحبة له.

ويُحتمل أن تعكس هذه النتيجة خصوصية العينة العربية في هذه الدراسة، إذ قد يتعامل الأفراد مع استهلاك المواد الإباحية في إطار من الكتمان أو التبرير النفسي، مما يقلل من الوعي الذاتي بالقلق الناتج عن السلوك أو يخفف من الإفصاح عنه.

5. ملخص نتائج الدراسة:

1. مستوى استهلاك المواد الإباحية لدى عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط (متوسط = 3.862)، مما يشير إلى وجود نمط استهلاك منتظم دون الوصول إلى مستويات مرتفعة جدًا.
2. مستوى القلق لدى العينة كان أقل من المتوسط (2.343)، بما يدل على عدم وصول القلق إلى مستويات مرتفعة إكلينيكيًا.
3. مستوى الاكتئاب لدى العينة كان كذلك أقل من المتوسط (2.483)، مما يشير إلى وجود أعراض طفيفة أو محدودة.
4. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استهلاك المواد الإباحية تعزى إلى متغيري الجنس أو الحالة الزواجية.
5. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب تعزى إلى متغيري الجنس أو الحالة الزواجية.
6. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى إلى متغيري الجنس أو الحالة الزواجية.
7. لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والاكتئاب ($r = 0.091$، $p > 0.05$).
8. لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استهلاك المواد الإباحية والقلق ($r = 0.039$، $p > 0.05$).

6. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول مستويات استهلاك المواد الإباحية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب لدى مدمني استهلاكها، يُوصى بما يلي:

1. تصميم برامج علاجية متخصصة تعالج السلوك الإدماني لاستهلاك المواد الإباحية بوصفه سلوكًا قائمًا بذاته، بعيدًا عن الافتراض المسبق بارتباطه المباشر بالقلق أو الاكتئاب، مع التركيز على العوامل النفسية والسلوكية المؤدية والمرافقة له.
2. إطلاق حملات توعية نفسية وتربوية تستهدف فئة الشباب، توضح مخاطر الإدمان على المحتوى الإباحي وآثاره النفسية والاجتماعية، مع تعزيز مفاهيم الضبط الذاتي والاستخدام الواعي للتقنية.

3. تضمين موضوع (الاستخدام الإدماني للمحتوى الجنسي الإلكتروني) ضمن برامج الإرشاد النفسي الجامعي والمدرسي، بما يتيح الكشف المبكر والتدخل الوقائي قبل تطور السلوك إلى نمط إدماني.

4. تشجيع إجراء دراسات لاحقة تتناول متغيرات أخرى قد تكون ذات صلة بالاستهلاك الإباحي مثل: الشعور بالذنب، الاندفاعية، العزلة الاجتماعية، والتدين، وذلك لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في السلوك الإدماني.

5. إجراء بحوث مقارنة بين الثقافات لبحث الفروق بين البيئات العربية والغربية في طبيعة العلاقة بين استهلاك المواد الإباحية والصحة النفسية، نظراً لما أظهرته النتائج من اختلافات عن بعض الدراسات الأجنبية.

6. تطوير أدوات قياس محلية تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمع العربي عند دراسة ظاهرة استهلاك المحتوى الإباحي، لضمان دقة النتائج وصدقها الثقافي.

7. توعية المختصين النفسيين والمعالجين بأهمية التعامل مع مدمني المواد الإباحية من منظور شامل يدمج الجوانب النفسية، المعرفية، والاجتماعية دون الاقتصار على الأعراض الانفعالية الظاهرة.

7. المراجع:

1.7. المراجع العربية:

التومي، م.، & ألشبلي، أ. (2023). الاضطرابات العقلية الناتجة عن إدمان الشباب المغاربة على تصفح المواقع الإباحية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 4.(47).

2.7. المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Balazsallo, A. C., & Pittman, J. F. (2020). Lived experiences of compulsive pornography use: A qualitative study. *Sexual Addiction & Compulsivity, 27*(2), 81–99. https://doi.org/10.1080/10720162.2020.1758582

Bőthe, B., Tóth-Király, I., & Orosz, G. (2015). Clarifying the links among problematic Internet use, problematic online gaming, and problematic online pornography use. *International Journal of Mental Health and Addiction, 13*(6), 874–886. https://doi.org/10.1007/s11469-015-9616-5

Bőthe, B., Tóth-Király, I., Zsila, Á., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Orosz, G. (2018). The development of the Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS). *Journal of Sex Research, 55*(3), 395–406. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1291798

Camilleri, C., Perry, J. T., & Sammut, S. (2020). Compulsive internet pornography use and mental health: A cross-sectional study in a sample of university students. *Frontiers in Psychology, 11*, 613244. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.613244

Cooper, A., Delmonico, D. L., & Burg, R. (2004). Cybersex users, abusers, and compulsives: New findings and implications. *Sexual Addiction & Compulsivity, 11*(4), 249–268. https://doi.org/10.1080/10720160490882642

De Alarcón, R., de la Iglesia, J. I., Casado, N. M., & Montejo, A. L. (2019). Online porn addiction: What we know and what we don't—A systematic review. *Journal of Clinical Medicine, 8*(1), 91. https://doi.org/10.3390/jcm8010091

Duffy, A., Dawson, D. L., & das Nair, R. (2016). Pornography addiction in adults: A systematic review of definitions and reported impact. *The Journal of Sexual Medicine, 13*(5), 760–777. https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2016.02.001

Eljawad, M. A., Se'eda, H., Ghozy, S., Abbas, A. S., Ahmed, H., & El-Qushayri, A. E. (2021). Pornography use prevalence and associated factors in Arab countries: A multinational cross-sectional study of 15,027 individuals. *The Journal of Sexual Medicine, 18*(3), 539–548.

Farchakh, Y., Hallit, S., & Obeid, S. (2023). Pornography use among Lebanese adults: Prevalence and associated factors. *BMC Public Health, 23*, Article 661

Fountoulakis, K. N., & Gonda, X. (2019). The relevance of religiosity and spirituality in psychiatry. *World Psychiatry, 18*(2), 117–118. https://doi.org/10.1002/wps.20614

Kasemy, Z. A., Desouky, D. E., & Abdelrasoul, G. (2016). Sexual fantasy, masturbation and pornography among Egyptians. *Sexuality & Culture, 20*(3), 626–638.

Grant, J. E., Potenza, M. N., Weinstein, A., & Gorelick, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 36*(5), 233–241. https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491884

Grubbs, J. B., Exline, J. J., Pargament, K. I., Hook, J. N., & Carlisle, R. D. (2015). Transgression as addiction: Religiosity and moral disapproval as predictors of perceived addiction to pornography. *Archives of Sexual Behavior, 44*(1), 125–136. https://doi.org/10.1007/s10508-013-0257-z

Grubbs, J. B., Kraus, S. W., Perry, S. L., Lewczuk, K., & Gola, M. (2019). Moral incongruence and compulsive sexual behavior: Results from cross-sectional interactions and a longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 128*(6), 495–508. https://doi.org/10.1037/abn0000430

Grubbs, J. B., Wilt, J. A., Exline, J. J., & Pargament, K. I. (2018). Predicting pornography use over time: Does religiosity matter? *Journal of Sex Research, 55*(3), 357–368. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1295013

Harper, C., & Hodgins, D. C. (2016). Examining correlates of problematic Internet pornography use among university students. *Journal of Behavioral Addictions, 5*(2), 179–191. https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.022

Hermann, C., de Wit, H., & van den Brink, W. (2020). Problematic online sexual activities: A systematic review of recent literature. *Current Addiction Reports, 7*(2), 174–183. https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-1

Leonhardt, N. D., Willoughby, B. J., & Young-Petersen, B. (2018). Damaged goods: Perception of pornography addiction as a mediator between religiosity and relationship anxiety surrounding pornography use. *Journal of Sex Research, 55*(3), 357–368. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1295013

Levine, S. B., Troiden, R. R., & Kantor, M. (2012). Online pornography use, experiential avoidance, and mental health in male college students. *Journal of Behavioral Addictions, 1*(3), 95–102. https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.3.3

Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2017). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Journal of Adolescence, 55*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.006

Musetti, A., Terrone, G., Schimmenti, A., Starcevic, V., & Billieux, J. (2022). Problematic online pornography use and psychological distress: The mediating role of emotional dysregulation and insomnia. *Journal of Behavioral Addictions, 11*(3), 874–886. https://doi.org/10.1556/2006.2022.00052

O'Driscoll, C., Byrne, S., Byrne, H., Lambert, S., & Sahm, L. J. (2019). The role of religiosity in youth mental health: A systematic review. *Journal of Religion and Health, 58*(5), 1586–1616. https://doi.org/10.1007/s10943-019-00865-9

Perry, S. L., & Hayward, G. M. (2017). Seeing is (not) believing: How viewing pornography shapes the religious lives of young Americans. *Social Forces, 95*(4), 1687–1716. https://doi.org/10.1093/sf/sox040

Shim, J. W., & Paul, B. (2014). The role of anonymity in the effects of inadvertent exposure to online pornography among young adult men. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(9), 588–595. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0193

Tan, R., Ng, T., Lim, J., & Lee, C. S. (2022). Problematic online pornography use and psychological distress: The moderating role of gender among emerging adults. *Journal of Sex Research, 59*(7), 900–910. https://doi.org/10.1080/00224499.2021.1978612

Wéry, A., & Billieux, J. (2012). Problematic cybersex: Conceptualization, assessment, and treatment. *Addictive Behaviors, 37*(11), 102

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتورة/ هبة جمال بكر حريري، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.3

ISSN: 2706-6495

مصطلح "يفتعل الحديث" معناه ومن وصف به

The Term "*Yafta'ilu al-Ḥadīth*" (Fabricates Hadith): Its Meaning and Those Characterized by It

إعداد: د/ مريم بنت أحمد بن زنان الزهراني

الأستاذ المشارك بقسم الشريعة والدراسات الإسلامية بالكلية الجامعية بالقنفذة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

Email: d-maz96@hotmail.com

الملخص:

يهدف هذا البحث لدراسة أحد مصطلحات الجرح وهو مصطلح "يفتعل الحديث"، ومعرفة من استخدم هذا المصطلح من علماء الجرح والتعديل، والتعرف على الرواة الموصفون بأنهم يفتعلون الحديث، وتكمن أهمية هذا البحث في تعلق موضوعه بسنة النبي صلى الله عليه وسلم، وتعلق البحث أيضًا بمصطلح لم يستعمله علماء الجرح والتعديل إلا فيما ندر. وقد تناول هذا البحث تراجم الرواة الموصوفين بأنهم يفتعلون الحديث، مع بيان خلاصة الحكم على الرواة من خلال أقوال علماء الجرح والتعديل فيهم، وذكر بعض الروايات التي ضعفت بسبب هؤلاء الرواة المجروحين. واعتمدت في البحث على المنهج الاستقرائي، في تتبع الرواة الذين وصفوا بافتعال الحديث، واستقراء أقوال علماء الجرح والتعديل فيهم، والبحث عن مروياتهم التي ضعفت بسبب نسبتهم إلى افتعال الحديث.

وقد خلص البحث إلى أن المراد بمصطلح يفتعل الحديث أي يصنعه ويختلقه، وهو في معنى يضع الحديث، ومن وصف به فهو كذاب متهم بوضع الحديث، كما خلص البحث إلى قلة عدد الرواة الذين وصفوا بأنهم يفتعلون الحديث حيث بلغوا اثنا عشر راويًا، وأن أكثر علماء الجرح والتعديل استعمالًا لهذا المصطلح هو الحافظ أبو حاتم الرازي. وتوصي الباحثة الباحثين بالبحث ودراسة مصطلحات الجرح والتعديل قليلة الاستخدام، ومعرفة أكثر العلماء استخدامًا لهذه المصطلحات، والإبانة عن منهجهم في هذه المصطلحات.

الكلمات المفتاحية: مصطلح، يفتعل، الحديث، معناه، وصف به.

ISSN: 2706-6495

The Term "*Yafta'ilu al-Ḥadīth*" (Fabricates Hadith): Its Meaning and Those Characterized by It

Dr. Maryam Bint Ahmed Zanan Alzahrani

Associate Professor of Hadith and its Sciences, Department of Sharia and Islamic Studies, University College in Qunfudhah, Umm Al-Qura University, Saudia Arabia

Abstract:

The current research aimed to discussed a term used in the science of discrediting and accrediting narrators, namely "Fabricating Hadith", identifying which scholars of the science of discrediting and accrediting narrators used this term and recognizing the narrators described as fabricating hadith. The importance of the research lies in its connection to the Sunnah of the Prophet (*Peace be upon him*) and its focus on a term rarely used by the scholars of the science of discrediting and accrediting narrators. It examined the biographies of narrators described as fabricating hadith, summarizing the provisions on these narrators based on the statements of the scholars of the science of discrediting and accrediting narrators and mentioning several hadiths weakened by these discredited narrators.

It has adopted the inductive approach, tracing the narrators described as fabricating hadith, analyzing the statements of the scholars of the science of discrediting and accrediting narrators regarding them, and searching for their narrations that were weakened due to their alleged fabrication. The research concluded that the term "Fabricating Hadith" means creating or inventing it, which is synonymous with "Fabricating Hadith" Anyone described as such is considered a liar and accused of fabricating hadith. The research also found that only twelve narrators were described as fabricating hadith, and that the scholar of the science of discrediting and accrediting narrators "*Al-Jarh Wa Al-Ta'dil*" who most frequently used this term was the hadith master Abu Hatim al-Razi.

The researcher recommends that other scholars investigate and study less commonly used terms in the science of discrediting and accrediting narrators, identify the scholars who most frequently use these terms, and clarify their approach in employing them.

Keywords: Term, Fabricating, Hadith, Meaning, Described as such

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

أما بعد،

فإن السنة النبوية هي المصدر الثاني للتشريع، وقد اعتنى العلماء بالحديث حفظًا ونقلًا وتمحيصًا جيلًا بعد جيل، ومن أهم علوم الحديث علم الجرح والتعديل، وهو علم يُبحَث فيه عن جرح الرواة، وتعديلهم بألفاظ مخصوصة، وعن مراتب تلك الألفاظ، وتكمن أهمية علم الجرح والتعديل في أنه السبيل الموصل للحكم على أحاديث النبي ﷺ صحة أو ضعفًا، قبولًا أو ردًّا، كما قال الخطيب البغدادي: لما كان أكثر الأحكام لا سبيل إلى معرفته إلا من جهة النقل، لزم النظر في حال الناقلين، والبحث عن عدالة الراوين، فمن ثبتت عدالته جازت روايته، وإلا عُدِل عنه، والتمس معرفة الحكم من جهة غيره؛ لأن الأخبار حكمها حكم الشهادات في أنها لا تقبل إلا عن الثقات[1]، وقد اتفق العلماء على ألفاظ عامة في جرح الرواة وتعديلهم، فألفاظ التعديل على مراتب:

الأولى: إذا قيل للواحد إنه ثقة أو متقن ثبت فهو ممن يحتج بحديثه.

الثانية: إذا قيل له إنه صدوق أو محله الصدق أو لا بأس به، فهو ممن يكتب حديثه، وينظر فيه.

الثالثة: إذا قيل شيخ فهو بالمنزلة الثالثة يكتب حديثه وينظر فيه إلا أنه دون الثانية.

الرابعة: إذا قيل صالح الحديث فإنه يكتب حديثه للاعتبار.

أما ألفاظ الجرح فهي أيضًا على مراتب:

الأولى: إذا أجابوا في الرجل بلين الحديث فهو ممن يكتب حديثه وينظر فيه اعتبارًا.

الثانية: إذا قالوا ليس بقوي فهو بمنزلة الأولى في كتبة حديثه إلا إنه دونه.

الثالثة: إذا قالوا ضعيف الحديث فهو دون الثاني لا يطرح حديثه، بل يعتبر به.

الرابعة: إذا قالوا متروك الحديث أو ذاهب الحديث أو كذاب فهو ساقط الحديث لا يكتب حديثه[2].

ومع ذلك فقد ظهرت ألفاظ أخرى في الحكم على الرواة لم يشتهر استعمالها بين علماء الجرح والتعديل، ومن هذه الألفاظ مصطلح "يفتعل الحديث"، فأردت أن أبحث عن هذا المصطلح ومعرفة معناه ومن استعمله من علماء الجرح والتعديل، ومن وُصف به من الرواة، فكان هذا البحث بعنوان: «مصطلح يفتعل الحديث، معناه، ومن وصف به».

1.1. إشكالية وتساؤلات البحث:

1- ما معنى مصطلح يفتعل الحديث؟

2- من استخدم مصطلح يفتعل الحديث من علماء الجرح والتعديل؟

3- من وصف بأنه يفتعل الحديث من الرواة؟

2.1. أهداف البحث:

1- بيان معنى مصطلح يفتعل الحديث.

(1) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي (2/ 200).
(2) الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (2/ 37).

ISSN: 2706-6495

2- التعرف على من استخدم مصطلح يفتعل الحديث من علماء الجرح والتعديل.

3- التعرف على الرواة الموصفون بأنهم يفتعلون الحديث.

3.1. أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في أن موضوعه متعلق بالسنة النبوية المصدر الثاني من مصادر التشريع عمومًا، وتعلقه خاصة بالبحث عن مصطلح يفتعل الحديث الذي لم يستعمله علماء الجرح والتعديل إلا نادرًا، مما يمكننا من خلاله التعرف على من استخدم هذا المصطلح من علماء الجرح والتعديل ومن أكثر من استعماله ومن لم يستعمله إلا نادرًا، كما نستطيع أن نتعرف على منهج العلماء في استعمال مصطلح يفتعل الحديث، ويجمع البحث الرواة الموصوفين بهذا المصطلح، ومن خلال ذلك نعرف أهداف البحث.

4.1. الدراسات السابقة:

بعد البحث في المكتبات وفهارس الكتب وشبكة الانترنت لم أقف على دراسة تحدثت عن موضوع البحث.

5.1. منهج البحث وإجراءاته:

سأتبع في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي، واتخذت فيه الإجراءات الآتية:

1- جمع الرواة الموصوفون بأنهم يفتعلون الحديث.

2- ترجمة كل راوٍ في مبحث مستقل على النحو الآتي:

- ذكر اثنين من شيوخه وتلاميذه.
- جمع أقوال علماء الجرح والتعديل على الراوي.
- الحكم على الراوي من خلال أقوال علماء الجرح والتعديل.
- ذكر بعض الروايات التي ضعفت بسبب الراوي إن وجدت له روايات مسندة.

3- عزو الأقوال إلى قائليها وتوثيق الاقتباسات بذكر اسم الكتاب ورقم الجزء والصفحة.

4- تخريج الأحاديث الواردة في البحث.

6.1. خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وتمهيد واثني عشر مبحثًا وخاتمة متضمنة للنتائج والتوصيات، وفهرس للمراجع.

2. الإطار النظري:

التمهيد: معنى يفتعل الحديث

صيغة افتعل تدل على التكلف في الأمر والاختلاق، يقال: افتعل عليه كذا، أي اختلق. ومن المجاز: افتعل عليه كذبًا وزورًا: أي اختلقه، قال ذو الرمة:

غرائب قد عرفن بكل أفق ... من الآفاق تفتعل افتعالا [3]

وقال ابن الأعرابي: افتعل فلان حديثًا: إذا اخترقه.

ويقال: شعرٌ مفتعلٌ إذا ابتدعه قائله ولم يحذه على مثال تقدمه فيه من قبله، وكان يقال: أعذب الأغاني ما افتُعِل، وأظرف الشعر ما افتُعِل.

(3) ديوان ذي الرمة بشرح أبي نصر الباهلي (1533/3)، والبيت من الوافر.

ويقال: افتعل عليه كذبًا اختلقه[4].

مما سبق يظهر لنا أن المراد بمصطلح يفتعل الحديث أنه يصنعه ويختلقه، فهذا المصطلح في معنى يضع الحديث، ومن وصف به، فهو وضاع متهم بوضع الحديث.

المبحث الأول: الحارث بن النعمان بن سالم البزاز، أبو النضر الأكفاني، الطوسي، نزيل بغداد، مولى بني هاشم.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

روى عن: سفيان الثوري، وشعبة بن الحجاج، وغيرهم. وعنه: أحمد بن حنبل، وأبو العوام أحمد بن يزيد الرياحي، وغيرهم[5].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال يحيى بن معين: ليس به بأس[6]. وقال أبو حاتم: الحارث بن النعمان هذا كان يفتعل الحديث[7].

وقال الذهبي: صدوق[8]. وقال الحسيني: لا بأس به[9]. وقال ابن حجر: صدوق[10]. وقال مرة: ضعيف[11].

ويلاحظ في الحكم على الراوي اختلاف أقوال العلماء فيه، فلعل من قال ليس به بأس يريد به عند عدم التفرد بالرواية، ومن قال إنه صدوق فقد وهم في ذلك؛ كالذهبي في الميزان، وتبعه على ذلك ابن حجر، ولكنه عاد وضعّفه في الإصابة، فكيف يكون صدوقًا ويرمى بأنه يفتعل الحديث؟!

قال الألباني: قول أبي حاتم أن الحارث بن النعمان كان يفتعل الحديث. هذا مما لا تراه في شيء من كتب الرجال، بل خفي هذا النص على الحافظ الذهبي فقال في ترجمة الحارث هذا من الميزان: صدوق. وجزم به الحافظ في التقريب.

ثالثًا- بعض مروياته:

1- أخرج أبو نعيم بسنده عن الحسن بن سفيان، ثنا أحمد بن حنبل[12]، ثنا الحارث بن النعمان، عن أبي هريرة عيسى بن بشير الحمصي، حدثني علي بن أبي طلحة، عن سالم بن أبي الجعد، عن أبيه، قال: قال رسول الله ﷺ: «البر لا يبلى، والإثم لا ينسى، والذنب لا يفنى»[13].

الحكم على الحديث: قال ابن حجر: الحارث بن النعمان ضعيف، وشيخه ما عرفته[14].

وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن حديث رواه الحارث بن النعمان، عن شعبة، عن مسلمة بن نافع، عن أخيه ذويد بن نافع؛ قال: قال رسول الله ﷺ: «من ادهن فلم يذكر اسم الله، ادهن معه سبعون شيطانًا»؟

(4) لسان العرب، لابن منظور (529/11)، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، لنشوان الحميري (5223/8)، تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي (184/30)، الجاسوس على القاموس، لأحمد بن فارس (ص637).
(5) تهذيب الكمال في أسماء الرجال، للمزي (292/5).
(6) تاريخ ابن معين - رواية ابن محرز (81/1).
(7) كتاب العلل، لابن أبي حاتم الرازي (176/6).
(8) ميزان الاعتدال، للذهبي (445/1).
(9) الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد من الرجال، للحسيني (ص78).
(10) تقريب التهذيب، لابن حجر (ص: 148).
(11) الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر (64/7).
(12) في نسخة معرفة الصحابة المطبوعة: جميل. والمثبت هو الصواب كما في الإصابة (64/7).
(13) أخرجه الحسن بن سفيان في مسنده كما في الإصابة (64/7)، ومن طريقه أبو نعيم في معرفة الصحابة (2857/5)، برقم (6736). وقال ابن حجر: الحارث بن النعمان ضعيف، وشيخه ما عرفته.
(14) الإصابة في تمييز الصحابة (64/7).

قال أبي: الحارث بن النعمان هذا كان يفتعل الحديث. وهذا حديث كذب؛ إنما روى هذا الحديث[15] بقية، عن مسلمة بن نافع[16]. وعلق الشيخ الألباني على قول أبي حاتم بقوله: وهاتان فائدتان هامتان من هذا الإمام:

الأولى: أن الحارث بن النعمان كان يفتعل الحديث. وهذا مما لا تراه في شيء من كتب الرجال، بل خفي هذا النص على الحافظ الذهبي فقال في ترجمة الحارث هذا من "الميزان" وهو: "الحارث بن النعمان بن سالم الأكفاني" قال: "صدوق"! وأقره الحافظ في "التهذيب" وجزم به في "التقريب". والله أعلم.

الثانية: الشهادة على هذا الحديث بأنه كذب، وهو حريٌ بذلك[17]. وكلام الألباني يوجه التعارض الوارد في الحكم على الراوي.

2- أخرج أبو نعيم بسنده عن القاسم بن سعيد بن المسيب، ثنا الحارث بن النعمان أبو النضر الأكفاني، ثنا سفيان، عن جابر، عن عطاء، عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: «من سئل عن علم نافع فكتمه جاء يوم القيامة ملجمًا بلجام من نار»[18].

الحكم على الحديث: قال أبو نعيم: إسناده ضعيف[19].

المبحث الثاني: خالد بن نجيح المصري، أبو يحيى مولى آل الخطاب.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن الليث بن سعد، ومالك وغيرهم[20].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال أبو حاتم: هو كذاب كان يفتعل الأحاديث ويضعها في كتب ابن أبي مريم وأبي صالح، وهذه الأحاديث التي أنكرت على أبي صالح يتوهم أنه من فعله[21]. وقال أبو زرعة: كان يضع الحديث[22].

وقال ابن يونس: منكر الحديث[23].

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج الطبراني بسنده عن عبد الرحمن بن خالد بن نجيح، أخبرني أبي، ثنا ابن لهيعة، عن مشرح بن هاعان، عن عقبة بن عامر قال: قال رسول الله ﷺ: "من أنعم الله عليه بنعمة فأراد بقاءها فليكثر من قول: لا حول ولا قوة إلا بالله"، ثم قرأ رسول الله ﷺ: {وَلَوْلَآ إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِٱللَّهِ} [الكهف: 39][24].

الحكم على الحديث: قال الطبراني: لم يرو هذا الحديث عن ابن لهيعة إلا خالد بن نجيح[25].

---

(15) أخرجه ابن السني في عمل اليوم والليلة (ص143)، برقم (174).
(16) العلل لابن أبي حاتم (175/6).
(17) سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة، للألباني (106/2).
(18) أخرجه أبو نعيم في المسند المستخرج على صحيح مسلم (42/1)، برقم (17)، والخطيب في الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع (323/1)، برقم (718)، وابن عساكر في تاريخ دمشق (541/43).
(19) المسند المستخرج على صحيح مسلم، لأبي نعيم الأصبهاني (42/1).
(20) تاريخ الإسلام، للذهبي (66/5).
(21) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (355/3).
(22) سؤالات البرذعي لأبي زرعة الرازي (447/2).
(23) تاريخ ابن يونس المصري (150/1).
(24) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (310/17)، برقم (859)، وفي الأوسط (56/1)، برقم (155).
(25) المعجم الأوسط (56/1).

وقال الهيثمي: رواه الطبراني، وفيه خالد بن نجيح، وهو كذاب [26].

2- أخرج الدارقطني بسنده عن عبد الرحمن بن خالد بن نجيح، حدثنا أبي، حدثنا الليث بن سعد، عن إسحاق ابن عبد الله بن أبي فروة، عن مكحول، عن أنس بن مالك، أن رسول الله ﷺ قال: "رأيت ربي عز وجل في منامي في أحسن صورة كالشاب الموفر على كرسي الكرامة، حوله فراش من ذهب، فوضع يده بين كتفي، فوجدت بردها على كبدي، فقال لي: يا محمد، هل تدري فيم يختصم الملأ الأعلى؟ قال: قلت: أنت يا رب أعلم، قالها ثلاث مرات... الحديث [27]".

الحكم على الحديث:

قال السخاوي: خالد بن نجيح، وقد قال أبو حاتم: إنه منكر الحديث، يفتعل الأحاديث، ويضعها، والراوي عنه لهذا الحديث، وهو ولده عبد الرحمن قال فيه ابن يونس: منكر الحديث، وقال الدارقطني: متروك الحديث ضعيف [28].

المبحث الثالث: سهل بن عامر البجلي، من أهل الكوفة.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

روى عن: مالك بن مغول، وعنه: أبو شيبة إبراهيم بن عبد الله بن أبي شيبة وجعفر الأحمر، وغيرهم [29].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال أبو حاتم: ضعيف الحديث، روى أحاديث بواطيل، أدركته بالكوفة وكان يفتعل الحديث [30]. وقال ابن عدي: له أحاديث عن مالك بن مغول خاصة وعن غيره ليست بالكثيرة وأرجو أنه لا يستحق، ولا يستوجب تصريح كذبه [31]. وقال الدارقطني: ليس بقوي [32]. وذكره ابن حبان في الثقات [33]، وذكره ابن الجوزي [34] والذهبي [35] في الضعفاء. وقال ابن حجر: متروك [36].

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج الدارقطني بسنده عن أحمد بن عثمان الأودي، نا سهل بن عامر البجلي، ثنا هريم بن سفيان، عن إسماعيل بن أبي خالد، عن قيس بن أبي حازم قال: صليت خلف ابن عباس بالبصرة فقرأ في أول ركعة بالحمد وأول آية من البقرة، ثم قام في الثانية فقرأ الحمد والآية الثانية من البقرة، ثم ركع فلما انصرف أقبل علينا، فقال: "إن الله تعالى يقول: {فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنۡهُ}" [37].

- **الحكم على الحديث:** قال الدارقطني: هذا إسناد حسن [38].

(26) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، للهيثمي (99/10).
(27) أخرجه الدارقطني في رؤية الله (ص356)، برقم (285).
(28) الأجوبة المرضية فيما سئل السخاوي عنه من الأحاديث النبوية، للسخاوي (320/1).
(29) الجرح والتعديل (202/4).
(30) السابق (202/4).
(31) الكامل في ضعفاء الرجال، لابن عدي (516/4).
(32) من تكلم فيه الدارقطني في كتاب السنن من الضعفاء والمتروكين والمجهولين، للمقدسي (64/2).
(33) الثقات، لابن حبان (290/8).
(34) الضعفاء والمتروكون، لابن الجوزي (28/2).
(35) المغني في الضعفاء، للذهبي (287/1).
(36) الغرائب الملتقطة من مسند الفردوس، لابن حجر (142/1، 363، 399).
(37) أخرجه الدارقطني في سننه (136/2)، برقم (1279)، والبيهقي في الكبرى (60/2)، برقم (2371)، وفي القراءة خلف الإمام (ص16).
(38) سنن الدارقطني (137/2).

ISSN: 2706-6495

وتعقبه ابن التركماني بقوله: كيف يكون إسنادًا حسنًا وفيه سهل بن عامر البجلي، قال أبو حاتم الرازي: كان يفتعل الحديث. وقال البخاري: منكر الحديث [39].

2- أخرج الطبراني بسنده عن محمد بن عمارة بن صبيح، ثنا سهل بن عامر البجلي، ثنا مالك بن مغول، عن عطاء بن أبي رباح، عن عائشة، رضي الله عنها، أن النبي ﷺ كان إذا استفتح الصلاة قال: «سبحانك اللهم وبحمدك، وتبارك اسمك، وتعالى جدك، ولا إله غيرك» [40].

- الحكم على الحديث:

قال البيهقي: تفرد به سهل بن عامر عن مالك بن مغول، وليس بالمشهور عن مالك بن مغول، ولا عن عطاء [41].

وقال ابن حجر: سهل بن عامر، وهو متروك [42].

المبحث الرابع: عبد الله بن عمر الرافعي.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن: هشام بن سعد [43].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال أبو حاتم: كذاب يفتعل الحديث [44]، وذكره الذهبي في الضعفاء [45].

ثالثًا- من مروياته: لم أقف على مروياته.

المبحث الخامس: عبد الله بن محمد بن جعفر أبو القاسم القزويني.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

روى عن: يزيد بن محمد، ويونس بن عبد الأعلى وغيرهم، وعنه: أبو بكر بن المقرئ، وأبو أحمد بن عدي وغيرهم [46].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال ابن المقرئ: رأيت أصحابنا ضعفوه، وأنكروا عليه أشياء [47]. وقال ابن يونس: خلط في أخر عمره، ووضع أحاديث على متون محفوظة معروفة، وزاد في نسخ معروفة مشهورة، فافتضح وحرقت الكتب في وجهه، وسقط عند الناس، وترك مجلسه، فلم يكن يجيء إليه كبير أحد. وتوفي بعد ذلك بيسير سنة خمس عشرة وثلاثمائة [48]. وقال الدارقطني: كذاب يضع الحديث [49]. وقال علي بن زريق: اتهمه الناس بأنه يفتعل الأحاديث [50].

(39) الجوهر النقي، لابن التركماني (39/2).
(40) أخرجه الطبراني في الدعاء (ص172)، برقم (503)، وفي السنن (64/2)، برقم (1152)، والبيهقي في الخلافيات (259/2)، برقم (1496).
(41) الخلافيات للبيهقي (260/2).
(42) نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار، لابن حجر (400/1).
(43) الجرح والتعديل (202/4).
(44) السابق (110/5).
(45) المغني في الضعفاء، للذهبي (349/1).
(46) تاريخ دمشق، لابن عساكر (169/32، 170).
(47) السابق (170/32).
(48) تاريخ ابن يونس المصري (114/2).
(49) تاريخ دمشق (172/32).
(50) لسان الميزان، لابن حجر (575/4).

ISSN: 2706-6495

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج الماليني بسنده عن أبي الطيب العباس بن أحمد الهاشمي، أخبرنا أبو القاسم عبد الله بن محمد بن جعفر القزويني، أخبرنا إبراهيم بن أورمه الأصبهاني، حدثني أبو حفص عمرو بن علي الصيرفي، حدثنا عبيد الله بن عبد الكريم الرازي، حدثنا محمد بن حميد، عن شعيب بن العلاء، عن النضر بن حميد، عن مطر الوراق، عن قتادة، عن أنس، أن صفية بنت عبد المطلب، أعتقت غلامًا، فمات فترك مالًا، «فقضى النبي ﷺ بالولاء لعلي وبالميراث للزبير» [51].

- الحكم على الحديث:

الحديث ضعيف جدًا؛ فيه عبد الله بن محمد بن جعفر، اتهمه غير واحد بالكذب.

2- أخرج الخطيب البغدادي بسنده عن أحمد بن محمد الماليني قراءة، قال: أخبرنا أبو الطيب العباس بن أحمد الهاشمي الصوفي، قال: حدثنا أبو القاسم عبد الله بن محمد بن جعفر القزويني، قال: حدثنا عبيد الله بن عبد الكريم، قال: حدثنا أبو حفص عمرو بن علي، قال: حدثني أحمد بن سعيد الدارمي، قال: حدثنا قتيبة بن سعيد أبو رجاء البغلاني، عن حميد بن عبد الرحمن الرؤاسي، عن حسن بن صالح، عن هارون أبي محمد، عن مقاتل بن حيان، عن قتادة، عن أنس، عن النبي ﷺ، قال: "الكل شيء قلب، وقلب القرآن يس[52]".

- الحكم على الحديث: قال أبو حاتم: هذا حديث باطل لا أصل له[53].

المبحث السادس: عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة بن الزبير المدني، يعرف بابن زاذان.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن: عن هشام بن عروة، وعنه: يعقوب بن حميد وإبراهيم بن المنذر [54].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال ابن معين: كان يفتعل الحديث [55]. وقال أبو حاتم: متروك الحديث، ضعيف الحديث جدًا [56].

وقال ابن حبان: كان ممن يروي الموضوعات عن الأثبات ويأتي عن هشام بن عروة ما لم يحدث به هشام قط لا يحل كتابة حديثه ولا الرواية عنه[57]. وقال ابن عدي: أحاديثه عامتها مما لا يتابعه الثقات عليه[58]. وقال الدارقطني: كثير الخطأ، على هشام وهو ضعيف الحديث [59]. وقال أبو نعيم: صاحب مناكير وبواطيل [60]. وذكره الذهبي في الضعفاء [61].

(51) أخرجه الماليني في الأربعين في شيوخ الصوفية(ص207)، والرافعي في التدوين في أخبار قزوين (243/3).
(52) أخرجه الخطيب في تاريخ بغداد (273/5)، والرافعي في التدوين في أخبار قزوين (243/3)، وأخرجه أيضًا البزار في مسنده (479/13)، برقم (7282).
(53) العلل (579/4).
(54) الجرح والتعديل (158/5).
(55) قبول الأخبار ومعرفة الرجال، للبلخي (289/2).
(56) الجرح والتعديل (158/5).
(57) المجروحين من المحدثين، لابن حبان (11/2).
(58) الكامل في ضعفاء الرجال (305/5).
(59) سنن الدارقطني (279/4).
(60) الضعفاء لأبي نعيم (ص97).
(61) المغني في الضعفاء، للذهبي (355/1).

ISSN: 2706-6495

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج العقيلي من طريق إبراهيم بن المنذر قال: حدثنا عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة، عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن الأعرج، عن أبي هريرة، أن رسول الله ﷺ قال :«إذا استيقظ أحدكم من الليل فلا يدخل يده في الإناء حتى يغسلهما، فإنه لا يدري أين باتت يده، ويسمي قبل أن يدخلهما» [62].

-الحكم على الحديث: قال العقيلي: وله غير حديث عن هشام بن عروة، لا يتابع عليه، مناكير، وهذا الحديث من حديث أبي هريرة صحيح الإسناد من غير وجه، وليس فيه يسمي قبل أن يدخلهما [63].

2- أخرج الطبراني بسنده عن إبراهيم بن المنذر، ثنا عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة بن الزبير، عن هشام بن عروة، عن أبيه، أن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، قال: «يا بني لا تخرجن بناتكم إلا إلى الأكفاء». قالوا: يا أبانا، ومن الأكفاء؟ قال: «ولد الزبير ابن العوام» [64].

- الحكم على الحديث: قال الهيثمي: رواه الطبراني، وفيه عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة، وهو متروك [65].

المبحث السابع: عبد الله بن مسور بن عبد الله بن عون بن جعفر بن أبي طالب، أبو جعفر الهاشمي، المدائني.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

يرسل عن النبي ﷺ، وعن ابن مسعود، وابن عباس رضي الله عنهما، وروى عنه عمرو بن مرة وخالد بن أبي كريمة [66].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال مغيرة بن مقسم: كان يفتعل الحديث [67]. وقال رقبة بن مقصلة: كان يضع أحاديث كلام ليس من أحاديث النبي ﷺ [68].

وقال يحيى بن معين: ليس بشيء [69]. وقال أحمد: أحاديثه موضوعة كان يضع الحديث ويكذب [70].

وقال أبو حاتم: ضعيف الحديث يحدث بمراسيل لا يوجد لها أصل في أحاديث الثقات [71].

وقال الجوزجاني: أحاديثه موضوعة [72]. وقال ابن المديني: كان يضع الحديث على رسول الله ﷺ، ولا يضع إلا ما فيه أدب، أو زهد فيقال له في ذلك فيقول: إن فيه أجرًا [73]. وقال البخاري: يضع الحديث [74].

(62) الضعفاء للعقيلي (300/2).
(63) الضعفاء (300/2).
(64) أخرجه الطبراني في الكبير (121/1)، برقم (235).
(65) مجمع الزوائد (275/4).
(66) الجرح والتعديل (169/5)، الضعفاء والمتروكون للدارقطني (160/2).
(67) الجرح والتعديل (169/5).
(68) السابق (169/5).
(69) الضعفاء الكبير للعقيلي (306/2).
(70) العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله (345/1، 519).
(71) الجرح والتعديل (170/5).
(72) لسان الميزان، لابن حجر (14/5).
(73) السابق (14/5).
(74) السابق.

وقال ابن عبد البر: هو عندهم متروك الحديث لا يكتب حديثه اتهموه بوضع الحديث [75]. وقال السعدي: أحاديثه موضوعة [76]. وقال النسائي: متروك الحديث [77].

وقال أبو أحمد الحاكم: يتهم بالوضع [78]. وقال ابن عدي: ليس له كبير حديث [79].

وقال أبو نعيم: وضاع للأحاديث لا يسوى شيء [80]. وقال الذهبي: ليس بثقة [81].

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج العقيلي بسنده عن خالد بن أبي كريمة، عن عبد الله بن المسور، قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله، ليس لي ثوب أتوارى به، فكنت أحق من شكوت إليه، وذكرت ذلك له، فقال رسول الله ﷺ: «ألك جيران؟» قال: نعم، قال: «فيهم أحد له ثوبان؟» قال: نعم، قال: «ويعلم أن لا ثوب لك؟» فقال: نعم، قال: «ولا يعود عليك بأحد ثوبيه؟» قال: لا، قال: «ما ذلك بأخيك» [82].

- الحكم على الحديث: قال ابن الجوزي: هذا حديث لا أصل له وهو مقطوع، لأن عبد الله بن المسور يضع الأحاديث ويكذب وليس بصحابي، لأنه ابن المسور بن عون بن جعفر بن أبي طالب. قال رقبة بن مصقلة: كان عبد الله بن المسور يضع الأحاديث ويكذب، وكذلك قال فيه أحمد بن حنبل، وقال يحيى: ليس بشيء، وقال النسائي: متروك الحديث [83].

وقال ابن حجر: كذبوه [84]. وقال السيوطي: يضع [85].

وقال ابن عراق: فيه عبد الله بن المسور وهو المتهم بهذا الحديث [86].

2- أخرج ابن المبارك بسنده عن عمرو بن مرة، عن أبي جعفر عبد الله بن مسور، قال: تلا رسول الله ﷺ هذه الآية: {أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِ} [الزمر: 22] قال: «إذا دخل النور الصدر انشرح وانفسح»، قيل: هل لذلك من آية تعرف بها؟ قال: «نعم، التجافي عن دار الغرور، والإنابة إلى دار الخلود، والاستعداد للموت قبل الموت» [87].

- الحكم على الحديث:

قال الدارقطني: فيه عبد الله بن المسور متروك [88].

---

(75) الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى، لابن عبد البر (501/1).
(76) الكامل في ضعفاء الرجال (275/5).
(77) السابق (275/5).
(78) الأسامي والكنى (134/1).
(79) الكامل في ضعفاء الرجال (275/5).
(80) الضعفاء لأبي نعيم(ص99).
(81) ميزان الاعتدال (504/2).
(82) أخرجه العقيلي في الضعفاء (306/2)، ومن طريقه بن الجوزي في الموضوعات (88/3).
(83) الموضوعات، لابن الجوزي (89/3).
(84) الإصابة في تمييز الصحابة (161/5).
(85) اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة، للسيوطي (253/2).
(86) تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة، للكناني (282/2).
(87) أخرجه ابن المبارك في الزهد والرقائق (ص106)، برقم (319)، ولوكيع في الزهد (ص238)، برقم (15)، والطبري في تفسيره (101/12)، وابن أبي حاتم في تفسيره (1384/4)، والبيهقي في الأسماء والصفات (400/1)، برقم (326).
(88) ا لعلل الواردة في الأحاديث النبوية، للدارقطني (189/5).

ISSN: 2706-6495

وقال البيهقي: هذا منقطع[89]. وقال ابن الجوزي: فيه عبد الله بن المسور متروك[90].

المبحث الثامن: محمد بن أبان بن عائشة القصراني، أخو الوليد بن أبان كاتب عيسى بن جعفر.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن هشام بن عبيد الله[91].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال أبو زرعة وأبو حاتم: كذاب كان يفتعل الحديث وكان لا يحسن أن يفتعل[92]. قال أبو زرعة: أول ما قدم الري قال للناس أي شيء يشتهى أهل الري من الحديث؟ فقيل له أحاديث في الإرجاء فافتعل لهم جزءًا في الإرجاء[93]. وقال الذهبي: دجال[94].

ثالثًا- من مروياته: لم أقف على مروياته، والمعروف عنه أنه وضع جزءًا في الإرجاء[95].

المبحث التاسع: محمد بن عمر بن واقد الواقدي الأسلمي، أبو عبد الله المدني، قاضي بغداد.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

روى عن: أسامة بن زيد بن أسلم، وسفيان الثوري، وغيرهم. وعنه: أحمد بن رجاء الفريابي، والحارث بن محمد بن أبي أسامة، وغيرهم[96].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال البخاري: متروك الحديث، تركه أحمد، وابن نمير، وابن المبارك، وإسماعيل بن زكريا[97]. وقال ابن معين: ليس بثقة. وقال في موضع: آخر ليس بشيء[98]. وقال مسلم: متروك الحديث[99]. وقال أبو داود: لا أكتب حديثه، ولا أحدث عنه؛ ما أشك أنه كان يفتعل الحديث[100]. وقال النسائي: متروك الحديث[101]. وقال ابن حبان: كان ممن يحفظ أيام الناس وسيرهم، وكان يروي عن الثقات المقلوبات، وعن الأثبات المعضلات، حتى ربما سبق إلى القلب أنه كان المتعمد لذلك، كان أحمد بن حنبل رحمه الله يكذبه[102]. وقال أبو أحمد الحاكم: ذاهب الحديث[103]. وقال الذهبي: صاحب التصانيف، وأحد أوعية العلم على ضعفه[104].

وقال ابن حجر: متروك مع سعة علمه[105].

---

(89) الأسماء والصفات، للبيهقي (400/1).
(90) العلل المتناهية في الأحاديث الواهية، لابن الجوزي (318/2).
(91) الجرح والتعديل (200/7).
(92) السابق.
(93) السابق.
(94) ميزان الاعتدال (454/3).
(95) الجرح والتعديل (200/7).
(96) تهذيب الكمال (181/26).
(97) الضعفاء للعقيلي (107/4).
(98) الكامل في ضعفاء الرجال (481/7).
(99) تهذيب الكمال (188/26).
(100) تهذيب التهذيب، لابن حجر (658/3).
(101) الكامل في ضعفاء الرجال (481/7).
(102) المجروحين لابن حبان (303/2).
(103) الأسامي والكنى (111/5).
(104) ميزان الاعتدال (662/3).
(105) تقريب التهذيب (ص498).

ISSN: 2706-6495

ثالثًا- من مروياته:

1- قال ابن سعد: أخبرنا محمد بن عمر، قال: أخبرنا عبد العزيز بن محمد عن حرام بن عثمان، عن أبي حازم، عن جابر بن عبد الله الأنصاري، أن كعب الأحبار قام زمن عمر فقال -ونحن جلوس عند عمر أمير المؤمنين- ما كان آخر ما تكلم به رسول الله ﷺ؟ فقال عمر: سل عليًّا: قال: أين هو؟ قال: هو هنا، فسأله فقال علي: أسندته إلى صدري فوضع رأسه على منكبي فقال: الصلاة الصلاة .. الحديث [106].

- الحكم على الحديث:

قال ابن حجر: في سنده الواقدي، وحرام بن عثمان وهما متروكان [107].

2- قال الحارث بن أبي أسامة: حدثنا محمد بن عمر، ثنا داود بن خالد بن دينار، عن يزيد بن قسيط، عن عطاء بن يسار، عن ابن عباس قال: «أمرني رسول الله ﷺ أن أقرأ في الصبح بـ "والليل إذا يغشى" "والشمس وضحاها"» [108].

- الحكم على الحديث: قال البوصيري: فيه محمد بن عمر شيخ الحارث وهو الواقدي، متروك، ونسبه بعضهم لوضع الحديث [109].

وقال ابن حجر: فيه محمد بن عمر الواقدي وهو متروك [110].

المبحث العاشر: ميسرة بن عبد ربه الفارسي، ثم البصري التراس.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن: ليث بن أبي سليم، وحنظلة بن وداعة الدؤلي، وغيرهم. وعنه شعيب بن حرب المدائني خطبة الوداع، وداود بن المحبر بن قحذم أحاديث باطلة في كتاب العقل [111].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال البخاري: يرمى بالكذب [112]. وقال العقيلي: أحاديثه بواطيل، غير محفوظة [113]. وقال أبو داود: أقر بوضع الحديث [114]. وقال النسائي: متروك الحديث [115]. وقال أبو زرعة: وضع في فضل قزوين أربعين حديثًا، وكان يقول: إني أحتسب في ذلك [116]. وقال أبو حاتم: كان يرمى بالكذب، وكان يفتعل الحديث [117]. وقال ابن حبان: كان يروي الموضوعات عن الأثبات، ويضع المعضلات على الثقات في الحث على الخير والزجر عن الشر، لا تحل كتابة حديثه إلا على سبيل الاعتبار [118].

(106) الطبقات الكبرى (230/2).
(107) فتح الباري، لابن حجر (139/8).
(108) أخرجه الحارث بن أبي أسامة كما في بغية الباحث (286/1)، برقم (174)، وأبو جعفر ابن البختري في مجموع مصنفاته (ص220)، برقم (203).
(109) إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، للبوصيري (183/2).
(110) المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، لابن حجر (773/3).
(111) تاريخ بغداد (297/15).
(112) التاريخ الكبير للبخاري (377/7).
(113) الضعفاء الكبير (263/4).
(114) ميزان الاعتدال (230/4).
(115) الكامل في ضعفاء الرجال (178/8).
(116) لسان الميزان (235/8).
(117) العلل (144/3)، الجرح والتعديل (254/8).
(118) المجروحين (344/2).

وقال الدارقطني: متروك[119]. وقال ابن عدي: عامة حديثه يشبه بعضها بعضًا في الضعف[120]. وقال الذهبي: كذاب مشهور[121].

ثالثًا- من مروياته:

1- قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن حديث رواه بقية، عن محمد بن الحجاج، عن ميسرة بن عبد ربه، عن جابان، عن أنس بن مالك، عن النبي ﷺ قال: خمس يفطرن الصائم، وتنقض الوضوء: الغيبة، والنميمة، والكذب، والنظر بالشهوة، واليمين الكاذبة، ورأيت رسول الله ﷺ يعدها كما تعد النساء؟[122].

- الحكم على الحديث:

قال أبو حاتم: هذا حديث كذب، وميسرة بن عبد ربه كان يفتعل الحديث[123].

وقال ابن الجوزي: هذا موضوع[124].

2- أخرج العقيلي بسنده عن داود بن محبر قال: حدثنا ميسرة بن عبد ربه، عن موسى بن عبيدة، عن الزهري، عن أنس بن مالك قال: قال رسول الله ﷺ: «من كانت له سجية من عقل وغريزة يقين لم يضره ذنوبه شيئًا»، قيل: وكيف ذاك يا رسول الله؟ قال: «لأنه كلما أخطأ لم يلبث أن يتوب توبة يمحو ذنوبه، ويبقى له فضل يدخل به الجنة، فالعقل نجاة للعامل بطاعة الله عز وجل، وحجة على أهل معصية الله عز وجل»[125].

-الحكم على الحديث: قال السيوطي: موضوع: آفته ميسرة[126]. وقال ابن عراق: رواه العقيلي من حديث أنس، وفيه ميسرة[127]. وقال الشوكاني: موضوع آفته: ميسرة بن عبد ربه[128].

المبحث الحادي عشر: النضر بن سلمة شاذان المروزي.

أولًا- شيوخه وتلاميذه: روى عن: إبراهيم بن خيثم وعبد الله بن نافع وغيرهم، وعنه ا ن وارة وأحمد بن محمد الواسطي، وغيرهم[129].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال أبو حاتم: كان يفتعل الحديث ولم يكن بصدوق[130]. وقال ابن حبان: كان ممن يسرق الحديث لا يحل الرواية عنه إلا للاعتبار[131].

وقال ابن عدي: ينسب إلى الضعف[132].

---

(119) لسان الميزان (235/8).
(120) الكامل في ضعفاء الرجال (179/8).
(121) ديوان الضعفاء، للذهبي(ص405).
(122) العلل لابن أبي حاتم (143/3، 144) والحديث أخرجه أيضًا: الجصاص في شرح مختصر الطحاوي (437/2)، والديلمي في الفردوس بمأثور الخطاب (197/2)، برقم (2979).
(123) العلل (144/3).
(124) الموضوعات (196/2).
(125) أخرجه العقيلي في الضعفاء الكبير (263/4).
(126) اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة (118/1).
(127) تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة (176/1).
(128) الفوائد المجموعة، للشوكاني (ص477).
(129) الجرح والتعديل (480/8).
(130) السابق.
(131) المجروحين (51/3).
(132) الكامل في ضعفاء الرجال (273/8).

ISSN: 2706-6495

وذكره الدارقطني [133] وابن الجوزي [134] في "الضعفاء والمتروكون".

ثالثًا- من مروياته:

1- قال أبو نعيم: حدثنا... [135] ثنا النضر بن سلمة، عن عمرو بن رفاعة الجهني، عن محمد بن عمرو بن عبد الله بن جحدم الجهني، حدثني أبي، عن أبيه، عن جده جحدم أنه أتى النبي ﷺ، فمسح رأسه، وقال: «بارك الله في جحدم» [136].

- الحكم على الحديث:

قال ابن حجر: في إسناده من لا يعرف، ثم هو من رواية النضر بن سلمة بن شاذان، وهو متروك [137].

2- قال العقيلي: حدثنا محمد بن أحمد قال: حدثنا النضر بن سلمة شاذان قال: حدثنا عبد الرحمن بن خالد ابن عثمان بن محمد بن عثمان بن أبي راشد قال: حدثني أبي عثمان بن محمد، عن جده، عثمان بن أبي راشد الأزدي صاحب رسول الله ﷺ: "قدمت أنا وأخي أبو علكة من الأزد فأسلمنا جميعا، وكتب لي رسول الله ﷺ كتابًا إلى جميع الأزد: «من محمد رسول الله إلى من يقرأ عليه كتابي هذا، من شهد أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله، وأقام الصلاة فله أمان الله وأمان رسوله، وكتب هذا الكتاب العباس بن عبد المطلب» [138].

- الحكم على الحديث: قال العقيلي: لا يصح حديثه من أجل شاذان، رمى الناس بحديثه [139].

قال الذهبي: لم يصح حديثه، في سنده شاذان النضر بن سلمة [140].

المبحث الثاني عشر: يحيى بن عقبة بن أبي العيزار، أبو القاسم الكوفي.

أولًا- شيوخه وتلاميذه:

روى عن: علي بن بذيمة ومحمد بن عبد الرحمن بن أبى ليلى وغيرهم، وروى عنه سريج بن يونس ومحمد بن بكار الرصافي [141].

ثانيًا- أقوال علماء الجرح والتعديل فيه:

قال يحيى بن معين: كذاب خبيث عدو لله [142]. وقال البخاري: منكر الحديث [143]. وقال أبو زرعة الرازي: ضعيف الحديث [144]. وقال أبو حاتم: متروك الحديث، ذاهب الحديث، كان يفتعل الحديث [145]. قال النسائي: ليس بثقة [146]. وقال ابن حبان: كان ممن يروي الموضوعات عن أقوام أثبات لا يجوز الاحتجاج به بحال من الأحوال [147].

(133) الضعفاء والمتروكون (134/3).
(134) الضعفاء والمتروكون (161/3).
(135) بياض في الأصل.
(136) أخرجه أبو نعيم في معرفة الصحابة (650/2)، برقم (1735).
(137) الإصابة في تمييز الصحابة (573/1).
(138) أخرجه العقيلي في الضعفاء (201/3)، ومن طريقه ابن عساكر في تاريخ دمشق (90/35)
(139) أخرجه العقيلي في الضعفاء (201/3).
(140) ميزان الاعتدال (33/3).
(141) الجرح والتعديل (179/9).
(142) تاريخ ابن معين - رواية ابن محرز (61/1).
(143) التاريخ الكبير (297/8).
(144) سؤالات البرذعي لأبي زرعة الرازي (433/2).
(145) الجرح والتعديل (179/9).
(146) الكامل في ضعفاء الرجال (70/9).
(147) المجروحين (117/3).

وقال ابن عدي: عامة ما يرويه، لا يتابع عليه[148]. وقال ابن شاهين: ليس بثقة. يكذب[149]. وقال ابن حجر: ضعفه يعقوب بن شيبة، والدارقطني. وقال فيه صالح جزرة: ضعيف، منكر الحديث. وقال أبو داود: ليس بشيء. وذكره الساجي والعقيلي والدولابي وابن شاهين وابن الجارود في الضعفاء، وخالف الجميعَ أبو علي بن السكن، فقال: صالح الحديث[150].

ثالثًا- من مروياته:

1- أخرج البيهقي بسنده عن محرز بن عون، ثنا يحيى بن عقبة، عن علي بن بذيمة الجزري، عن مقسم، عن ابن عباس قال: جلل رسول الله ﷺ قبر سعد بثوبه[151].

- **الحكم على الحديث:** قال البيهقي: لا أحفظه إلا من حديث يحيى بن عقبة بن أبي العيزار، وهو ضعيف[152].

وقال الذهبي: فيه يحيى بن عقبة واهٍ[153].

وقال ابن الملقن: فيه يحيى بن عقبة بن أبي العيزار، نسبه يحيى إلى الكذب، والبخاري إلى نكارة الحديث، وقال أبو حاتم الرازي: متروك الحديث، كان يفتعل الحديث[154].

2- أخرج الطبراني بسنده عن محرز بن عون، قال: نا يحيى بن عقبة بن أبي العيزار، عن محمد بن جحادة، عن أبي الجوزاء قال: قال لي ابن عباس: يا أبا الجوزاء، ألا أخبرك، ألا أتحفك، ألا أعطيك؟ قلت: بلى، فقال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من صلى أربع ركعات، يقرأ في كل ركعة أم القرآن وسورة، فإذا فرغ من القراءة قال: سبحان الله، والحمد لله، ولا إله إلا الله، والله أكبر، فهذه واحدة ... الحديث[155].

- **الحكم على الحديث:** قال الطبراني: لم يرو هذا الحديث عن محمد بن جحادة إلا يحيى بن عقبة، تفرد به محرز[156].

وقال المنذري: إسناده واهٍ[157].

وقال الهيثمي: رواه الطبراني في الأوسط وفيه يحيى بن عقبة بن أبي العيزار وهو ضعيف[158].

وقال ابن حجر: رجاله كلهم ثقات إلا يحيى بن عقبة، فإنه متروك[159].

3. الخاتمة

الحمد لله رب العالمين على توفيقه على الانتهاء من هذا البحث، وفي نهايته أذكر بعض النتائج التي ظهرت لي في أثناء العمل في هذا البحث، ومنها:

(148) الكامل في ضعفاء الرجال (72/9).
(149) تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين (ص196).
(150) لسان الميزان (465/8).
(151) أخرجه البيهقي في الكبرى (89/4)، برقم (7049).
(152) السنن الكبرى (89/4).
(153) المهذب في اختصار السنن الكبير، للذهبي (1396/3).
(154) البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، لابن الملقن (308/5).
(155) أخرجه الطبراني في الأوسط (187/3)، برقم (2879)، ومن طريقه الخطيب في صلاة التسبيح (ص68)، برقم (11).
(156) المعجم الأوسط (187/3).
(157) الترغيب والترهيب، للمنذري (471/1).
(158) مجمع الزوائد (282/2).
(159) نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار (168/5).

- المراد بمصطلح يفتعل الحديث أنه يصنعه ويختلقه، فهذا المصطلح في معنى يضع الحديث، ومن وصف به، فهو وضاع متهم بوضع الحديث.
- بلغ عدد الرواة الذين وصفوا بأنهم يفتعلون الحديث اثنا عشر راويًا.
- أكثر علماء الجرح والتعديل استعمالًا لمصطلح يفتعل الحديث أبو حاتم الرازي، فقد وصف به ثمانية رواة، وهم: الحارث بن النعمان بن سالم البزاز، وخالد بن نجيح المصري، وسهل بن عامر البجلي، وعبد الله بن عمر الرافعي، وميسرة بن عبد ربه الفارسي، والنضر بن سلمة شاذان، ويحيى بن عقبة بن أبي العيزار، ومحمد بن أبان بن عائشة القصراني.
- اقتصر من استخدم هذا المصطلح من علماء الجرح على وصف راوٍ واحد به، على النحو التالي:
  - وصف أبو زرعة الرازي: محمد بن أبان بن عائشة القصراني بأنه كان يفتعل الحديث.
  - وصف علي بن زريق: عبد الله بن محمد بن جعفر أبو القاسم القزويني الفقيه القاضي بأنه يفتعل الأحاديث.
  - وصف يحيى بن معين: عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة بن الزبير المدني بأنه كان يفتعل الحديث.
  - وصف مغيرة بن مقسم: عبد الله بن مسور بن عبد الله بن عون بن جعفر بن أبي طالب، أبو جعفر القرشي، الهاشمي، المدائني بأنه كان يفتعل الحديث.
  - وصف أبو داود: محمد بن عمر بن واقد الواقدي الأسلمي بأنه كان يفتعل الحديث.

كما أوصي زملائي الباحثين بما يلي:

- دعوة المشتغلين في مجال السنة والحديث من أهل الخبرة إلى ضرورة العناية بإبراز مصطلحات الجرح والتعديل قليلة الاستخدام، ومعرفة أكثر العلماء استعمالًا لها.
- حث الباحثين والمتخصصين في مجال السنة والحديث على ضرورة الاهتمام ببيان معاني مصطلحات الجرح والتعديل قليلة الاستخدام.
- تشجيع الباحثين على دراسة مناهج الأئمة في عرض واستخدام هذه المصطلحات والمقارنة بينهم في ذلك.

4. فهرس المراجع

القرآن الكريم.

البوصيري، أ، (1420هـ - 1999م)، إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، الطبعة: الأولى، الرياض، دار الوطن للنشر.

السخاوي، م، (1418هـ)، الأجوبة المرضية فيما سئل السخاوي عنه من الأحاديث النبوية، الطبعة: الأولى، الرياض، دار الراية للنشر والتوزيع.

الماليني، أ، (1417هـ - 1997م)، الأربعين في شيوخ الصوفية، الطبعة: الأولى، بيروت، دار البشائر الإسلامية.

الحاكم، م، (1436هـ - 2015 م)، الأسامي والكنى، الطبعة: الأولى، القاهرة، دار الفاروق للطباعة والنشر.

ابن عبد البر، ي، (1405هـ - 1985م)، الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى، الطبعة: الأولى، الرياض، دار ابن تيمية للنشر.

البيهقي، أ، (1413هـ - 1993م)، الأسماء والصفات، الطبعة: الأولى، جدة، مكتبة السوادي.

ابن حجر، أ، (1415هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

الحسيني، م، (1409هـ - 1989م)، الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد من الرجال سوى من ذكر في تهذيب الكمال، الطبعة: الأولى، كراتشي، باكستان، جامعة الدراسات الإسلامية.

ابن الملقن، ع، (1425ه)، البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، الطبعة الأولى، الرياض، دار الهجرة.

الهيثمي، ع، (1413هـ - 1992م)، بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، الطبعة: الأولى، المدينة المنورة، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية.

الزبيدي، م، (1387هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء بالكويت.

ابن معين، ي، تاريخ ابن معين، رواية ابن محرز، (1405هـ، 1985م)، الطبعة: الأولى، دمشق، مجمع اللغة العربية.

ابن يونس، ع، (1421هـ)، تاريخ ابن يونس المصري، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن شاهين، ع، (1409هـ - 1989م)، تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين، الطبعة: الأولى.

الذهبي، م، (1423هـ - 2003م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

البخاري، م، التاريخ الكبير، الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان.

الخطيب البغدادي، أ، (1422هـ - 2002م)، تاريخ بغداد، الطبعة: الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

ابن عساكر، ع، (1419هـ، 1998م)، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها وأهلها، الطبعة الأولى، بيروت، دار الفكر.

القزويني، ع، (1408هـ - 1987م)، التدوين في أخبار قزوين، بيروت، دار الكتب العلمية.

المنذري، ع، (1388هـ - 1968م)، الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، الطبعة: الثالثة، بيروت، تصوير دار إحياء التراث العربي.

الطبري، م، (1420هـ - 2000م)، تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تأويل القرآن، الطبعة: الأولى، بيروت، مؤسسة الرسالة.

أبو حاتم، ع، (1419هـ)، تفسير القرآن العظيم، الطبعة: الثالثة، مكة المكرمة، مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن حجر، أ، (1406 ه- 1986م)، تقريب التهذيب، الطبعة: الأولى، سوريا، دار الرشيد.

ابن عراق، ع، (1399هـ)، تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أ، (1326هـ)، تهذيب التهذيب، الطبعة الأولى، الهند، مطبعة دائرة المعارف النظامية.

المزي، ي، (1400هـ - 1980م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، الطبعة: الأولى، بيروت، مؤسسة الرسالة.

البستي، م، (1393هـ - 1973م)، الثقات، الطبعة: الأولى، الهند، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند.

الشدياق، أ، (1299هـ)، الجاسوس على القاموس، قسطنطينية، مطبعة الجوائب.

الخطيب البغدادي، أ، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الرياض، مكتبة المعارف.

ابن أبي حاتم، ع، (1271هـ - 1952م)، الجرح والتعديل، الطبعة: الأولى، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

الماردينى، ع، الجوهر النقي على سنن البيهقي، دار الفكر.

البيهقي، أ، (1436هـ - 2015م)، الخلافيات بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة وأصحابه، الطبعة: الأولى، القاهرة، الروضة للنشر والتوزيع.

الطبراني، س، (1413ه)، الدعاء، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

الذهبي، م، (1387هـ - 1967م)، ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من المجهولين وثقات فيهم لين، الطبعة: الثانية، مكة المكرمة، مكتبة النهضة الحديثة.

العدوي، غ، (1982م - 1402هـ)، ديوان ذي الرُّمّة: الطبعة: الأولى، جدة، مؤسسة الإيمان.

الدارقطني، ع، (1411هـ)، رؤية الله، الزرقاء - الأردن، مكتبة المنار.

الرؤاسي، و، (1404هـ - 1984م)، الزهد، الطبعة: الأولى، المدينة المنورة، مكتبة الدار.

المروزي، ع، الزهد والرقائق، الهند، ووكيل مجلس إحياء المعارف بـ (ماليكاون) ناسك.

الألباني، م، (1412هـ - 1992م)، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، الطبعة: الأولى، الرياض، دار المعارف.

البيهقي، أ، (1414هـ - 1994م)، سنن البيهقي الكبرى، مكة المكرمة، مكتبة دار الباز.

الدارقطني، ع، (1424هـ - 2004م)، السنن، الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الرازي، ع، (1430هـ - 2009م)، سؤالات البرذعي لأبي زرعة الرازي، وهو كتاب الضعفاء والكذابين والمتروكين، ومعه: كتاب أسامي الضعفاء، لأبي زرعة الرازي، الطبعة: الأولى، القاهرة، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

الجصاص، أ، (1431هـ)، شرح مختصر الطحاوي، الطبعة الأولى، دار البشائر الإسلامية ودار السراج.

الحميري، ن، (1420هـ)، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، الطبعة الأولى، دمشق، دار الفكر المعاصر.

الخطيب البغدادي، صلاة التسبيح والأحاديث التي رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم فيها واختلاف ألفاظ الناقلين لها، الطبعة: الأولى، الدار الأثرية.

العقيلي، م، (1404هـ - 1984م)، الضعفاء الكبير، الطبعة: الأولى، بيروت، دار المكتبة العلمية.

الدارقطني، ع، الضعفاء والمتروكون، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ابن الجوزي، ع، (1406ه)، الضعفاء والمتروكون، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

الأصبهاني، أ، (1405هـ - 1984م)، الضعفاء، الطبعة: الأولى، الدار البيضاء، دار الثقافة.

الزهري، م، (1421هـ - 2001م)، الطبقات الكبير، الطبعة: الأولى، القاهرة، مكتبة الخانجي.

الدارقطني، ع، (1405هـ - 1985م)، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، المجلدات من الأول، إلى الحادي عشر، الطبعة: الأولى، الرياض، دار طيبة، والمجلدات من الثاني عشر، إلى الخامس عشر، (1427هـ)، الطبعة: الأولى، الدمام، دار ابن الجوزي.

الرازي، ع، العلل، (1427هـ - 2006م)، الطبعة: الأولى، الرياض، مطابع الحميضي.

الشيباني، أ، (1422هـ - 201م)، العلل ومعرفة الرجال، الطبعة: الثانية، الرياض، دار الخاني.

ابن السني، أ، عمل اليوم والليلة سلوك النبي مع ربه عز وجل ومعاشرته مع العباد، - جدة – بيروت، دار القبلة للثقافة الإسلامية، ومؤسسة علوم القرآن.

ابن حجر، أ، (1439هـ - 2018م)، الغرائب الملتقطة من مسند الفردوس المسمى «زهر الفردوس»، الطبعة: الأولى، دبي، جمعية دار البر.

ابن حجر، أ، (1379 هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة.

الديلمي، ش، (1406هـ - 1986م)، الفردوس بمأثور الخطاب، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

الشوكاني، م، الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، بيروت، دار الكتب العلمية.

البلخي، ع، (1421هـ - 2000م)، قبول الأخبار ومعرفة الرجال، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

البيهقي، أ، (1405هـ)، القراءة خلف الإمام، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

الجرجاني، أ، (1418ه - 1997م)، الكامل في ضعفاء الرجال، الطبعة: الأولى، بيروت، الكتب العلمية.

السيوطي، ع، (1417هـ - 1996م)، اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن منظور، م، (1414هـ)، لسان العرب، الطبعة: الثالثة، بيروت، دار صادر.

ابن حجر، أ، (2002م)، لسان الميزان، الطبعة: الأولى، بيروت، دار البشائر الإسلامية.

البستي، م، (1420هـ - 2000م)، المجروحين من المحدثين، الطبعة الأولى، الرياض، دار الصميعي للنشر والتوزيع.

الهيثمي، ع، (1414هـ - 1994م)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، القاهرة، مكتبة القدسي.

ابن البختري، م، (1422هـ - 2001م)، مجموع فيه مصنفات أبي جعفر ابن البختري، الطبعة: الأولى، بيروت، دار البشائر الإسلامية.

البزار، أ، مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار، الطبعة: الأولى، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم.

الأصبهاني، أ، (1417هـ - 1996م)، المسند المستخرج على صحيح الإمام مسلم، الطبعة: الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أ، (1419هـ)، المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، دار العاصمة، دار الغيث.

الطبراني، س، المعجم الأوسط، القاهرة، دار الحرمين.

الطبراني، س، المعجم الكبير، الطبعة: الثانية، القاهرة، مكتبة ابن تيمية.

الأصبهاني، أ، (1419هـ - 1998م)، معرفة الصحابة، الطبعة: الأولى، الرياض، دار الوطن للنشر.

الذهبي، م، (1407ه- 1987م)، المغني في الضعفاء، الطبعة الأولى، قطر، دار إحياء التراث الإسلامي.

ابن زريق، م، (1428هـ - 2007م)، مَنْ تَكلَّم فيه الدَّارقطني في كتاب السنن من الضعفاء والمتروكين والمجهولين، الطبعة: الأولى، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الذهبي، م، (1422هـ - 2001م)، المهذب في اختصار السنن الكبير، الطبعة: الأولى، دار الوطن للنشر.

ابن الجوزي، ع، (1386هـ - 1966م)، الموضوعات، الطبعة: الأولى، المدينة المنورة، المكتبة السلفية.

الذهبي، م، (1387هـ - 1967م)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، الطبعة: الثالثة، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أ، (1429هـ - 2008م)، نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار، الطبعة: الثانية، دمشق، بيروت، دار ابن كثير.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتورة/ مريم بنت أحمد بن زنان الزهراني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي
(CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.4

ISSN: 2706-6495

اتجاهات التلعيب في التعليم ونتائجه في البيئات التعليمية الإلكترونية المعاصرة (مراجعة منهجية)

Trends in Gamification in Education and Its Outcomes in Contemporary Educational Electronic Environments (A Systematic Review)

إعداد الباحثة/ عزة سالم الجهني

باحثة دكتوراه، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

email: aaljohani0575@stu.kau.edu.sa

إشراف الدكتورة/ نجلاء محمد بن عايض العمري

كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مراجعة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت التلعيب في التعليم من عام 2020 م إلى عام 2024 م، وحصر الأهداف التعليمية والمتغيرات والمراحل الدراسية والمناطق الجغرافية والبيئات التعليمية وأبرز محفزات التلعيب في الدراسات وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات المختارة، وتكمن أهمية البحث في تحديد الفجوات البحثية في الدراسات السابقة التي تناولت التلعيب في التعليم، وتسليط الضوء على التلعيب؛ ليكون اتجاهاً للبحوث القادمة، اثراء المكتبات العربية بمراجعة منهجية عربية عن التلعيب في التعليم. استخدمت الدراسة المراجعة المنهجية النقدية ل 63 دراسة، منها 42 دراسة عربية، و21 دراسة أجنبية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: من أصل 63 دراسة عربية وأجنبية، أظهرت الغالبية العظمى فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح التلعيب في البيئات التعليمية الإلكترونية، بيّنت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التحصيل الدراسي ومخرجات التعلم والدافعية والتفاعل والترابط الاجتماعي لدى الطلاب، بعض المتغيرات لم تتحقق فيها فروق دالة في عدد محدود من الدراسات، مثل الدافعية الداخلية والتدفق النفسي والرضا عن الكفاءة، كما أشارت النتائج إلى أن تأثير التلعيب قد يختلف تبعًا لسمات شخصية المتعلمين، بينما لم يُظهر تخصيص التلعيب وفق الخصائص الفردية فروقًا واضحة مقارنة بالتلعيب غير المخصص، وكذلك فإن جميع الدراسات العربية تقريبًا دعمت فاعلية التلعيب، مع وجود استثناء محدود لم يُظهر فروقًا بين أنماط الأنشطة (الفردية والتعاونية) داخل بيئة التلعيب نفسها، وفي ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات المفيدة والمهمة.

الكلمات المفتاحية: التلعيب، التلعيب في التعليم، محفزات التلعيب، البيئات التعليمية الإلكترونية

ISSN: 2706-6495

Trends in Gamification in Education and Its Outcomes in Contemporary Educational Electronic Environments (A Systematic Review)

Azza Salim Hamid AL Jehani

PhD Researcher, Department of Educational Technology, Faculty of Education, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to provide a systematic review of previous studies that addressed gamification in education from 2020 to 2024. It identified educational objectives, variables, educational stages, geographical regions, learning environments, and the most prominent drivers of gamification in the studies, as well as the key findings of the selected research. The study's significance lies in identifying research gaps in previous studies on gamification in education and highlighting gamification as a direction for future research, thus enriching Arabic libraries with a systematic Arabic review of gamification in education. The study employed a critical systematic review of 63 studies, including 42 Arabic studies and 21 foreign studies. The study reached a number of results, most notably: Out of 63 Arab and foreign studies, the vast majority showed statistically significant differences in favor of gamification in electronic learning environments. The results showed a marked improvement in academic achievement, learning outcomes, motivation, interaction, and social cohesion among students. Some variables did not show significant differences in a limited number of studies, such as intrinsic motivation, psychological flow, and satisfaction with competence. The results also indicated that the effect of gamification may vary according to the personality traits of learners, while tailoring gamification according to individual characteristics did not show clear differences compared to non-tailored gamification. Likewise, almost all Arab studies supported the effectiveness of gamification, with a limited exception that did not show differences between activity patterns (individual and cooperative) within the gamification environment itself. In light of the study's findings, the researcher presented a set of useful and important recommendations.

Keywords: Gamified learning, Gamification in education, Gamification

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

إن للتطور التكنلوجي الذي شهده العالم اليوم له الأثر الكبير والفاعل في تغير جميع أوجه الحياة، فالتطورات شملت مجالات عدة، ومن ضمنها التعليم، والذي كان له نصيب شائع في توظيف هذه التقنيات بما يخدم العملية التعليمية، ولعل تلعيب التعليم من أبرزها، فالتلعيب له اسهامات عدة في التعليم، الأمر الذي جعل المختصين يولونه جانبا من الأهمية.

إن مفهوم التلعيب في التعليم ما هو إلاّ تطوراً لمفهوم الألعاب التعليمية؛ ولكن كون الألعاب تستغرق جهداً ووقتاً وحتى تكلفة مادية فإن التلعيب يركز على أهم ما في الألعاب من عناصر، ويقوم بتوظيفها في التعليم (العتيبي؛ عمر،2023). وقد عرفت دراسة (الرويشد، 2023) بأن التلعيب هو: فن، غايته توظيف فكرة اللعبة، وبعض عناصرها في سياق خارج بيئة اللعبة؛ بحيث يكون الهدف هو التعلم وشعور المتعلم بالمتعة. وعرفته أيضاً دراسة (ربيع، 2023) بأنه: استخدام عناصر اللعبة، مثل النقاط، لوحات المتصدرين، والصفات المميزة للعبة كالتقييم والتحدي في بيئات خالية من اللعب؛ وذلك لتحفيز الطلاب، وزيادة نشاطهم وتفاعلهم، وانخراطهم في التعلم، ودعم تعلمهم. كما وعرفه (الشهري،2024) بأنه: تطبيق عناصر وسمات الألعاب في سياقات تعليمية، ليست قائمة أساساً على اللعب. فالتلعيب هو استراتيجية تعليمية، تهتم بتشجيع وتحفيز المتعلمين على التعلم من خلال تطبيق عناصر الألعاب المختلفة؛ وذلك بهدف تحقيق قدر من المتعة والمشاركة وحل المشكلات في سياق غير اللعب (الجهني، 2024). وترى الباحثة أنه وإن تعددت التعريفات، فالمفهوم واحد، فالتلعيب ليس هو اللعب، بل هو استخدام عناصر اللعب كقوائم المتصدرين والمستويات والنقاط وغيرهم في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهداف معينة.

وعن بدايات التلعيب فقد ظهر مفهوم التلعيب كاستراتيجية تعليمية بدون الاهتمام بعناصره الرئيسة بشكل واسع في الأبحاث العلمية في عام 2010، ثم توسع المفهوم أكثر في عام 2015، حيث كثرت الدراسات حول موضوع التلعيب؛ ولكن بقي كاستراتيجية تعليمية فقط، ومع عام 2017 بدأ يأخذ مجرى ومنحى جديداً في التعليم، وبدأ التركيز على عناصره بشكل كبير، والتي عملت نقلة نوعية في التعليم الإلكتروني (الغامدي، 2024).

وبالنظر إلى فوائد التلعيب فإن التلعيب ساعد على تنمية المهارات العلمية والتفكير الإبداعي (الرازقي، 2023)، كذلك شجع الطلاب وحفزهم على المشاركة والتعاون فيما بينهم (الأحمدي، 2023)، وقدم أيضا حلول عدة للمشاكل التعليمية كزيادة دافعية الإنجاز، فهو يعمل على رفع معدلات الإنجاز؛ لإكمال المهمات، بالإضافة لارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي، وهو أيضاً يسمح بالخطو الذاتي، وهذا بدوره ينعكس على تنمية التحصيل (الخبراء،2020)، وبما أن التلعيب يمنح مكافئات مشجعة للمتعلمين فهو يتميز بعنصر التحفيز، الذي تعتمد عليه النظرية السلوكية في مبادئها (الشهري، 2024)، كما ويدعم التلعيب النظريات التربوية الأخرى كالنظرية الاجتماعية، في خلق التفاعل والتعاون والتواصل الحيوي والحركة، والنظرية المعرفية في أن بيئة التلعيب تستدعي عمليات عقلية من انتباه وفهم ومعالجة المعلومات للتوصل إلى حل (الجهني، 2024)، كما وشملت فوائد التلعيب لتضم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ساعد على زيادة الدافعية، وتوفير الاستقرار النفسي لهم (همام؛ سويفي، 2022).

ونظرا للإسهامات التي قدمها اتجاه التلعيب في العملية التعليمة فسوف يتم التركيز فقط على التلعيب في التعليم؛ لما له من مميزات تميز بها عن غيره من الاتجاهات.

1.1. مشكلة البحث:

يعتبر التلعيب من الاتجاهات المعاصرة في تقنيات التعليم، وبدأ الاهتمام به يتزايد، وقد تناولت أبحاث عدة هذا الاتجاه مؤخراً، ولكن هناك قلة في الأبحاث التي تناولت موضوع المراجعة المنهجية فيه، فقد تكون هناك مرجعيات منهجية؛ ولكنها لدراسات أجنبية، مثل دراسة (Zeybek; Sagyi,2024)، التي تناولت أربع أبعاد في التلعيب، وهي الهدف من التلعيب، والمستوى التعليمي والبيئات

ISSN: 2706-6495

التعليمية التي طبقته، ومدى اندماجه في التعليم، وكذلك دراسة (Swacha, 2021)، والتي جمعت بيانات من قواعد بيانات Scopus و Web of Scienceو Google Scholar، وتوصلت إلى أن هناك اهتمام متزايد بالتلعيب عبر العشر السنوات الماضية، وأشارت الدراسة أن دراسات عام 2020 كانت غير مكتملة، وينقصها بعض التحليل الدقيق والمهم، لذا عمد الباحث لاستخدام المقاييس البارو مترية، وكذلك أيضاً دراسة (Papadakis & Kalogiannakis,2021) التي قدمت مراجعة منهجية من عام 2012إلى عام 2020، وأوصت الدراسة بضرورة عمل دراسات طولية للتلعيب؛ لقياس الأثر البعدي على المدى البعيد بشكل أفضل، وأضاف أن معظم الدراسات إلّام تكن جميعها كانت دراسات قصيرة المدى.

ومع وجود الاهتمام بهذا النوع من الأبحاث لدى الدراسات الأجنبية، إلا إن المكتبة العربية تفتقر لمراجعات منهجية في التلعيب، حيث لم تجد الباحثة في محركات البحث المتاحة سوى مراجعة منهجية واحدة فقط في تلعيب التعليم، والتي تناولت مراجعة منهجية للدراسات من عام 2015م إلى عام 2019م، وأشارت الدراسة في حينها أن أنها لم تجد قبلها في قواعد البيانات المتاحة أي مراجعة منهجية عربية واحدة (الغامدي، 2024)، بمعنى أن قبل عام 2015 م لم تكن توجد أي مراجعة منهجية عربية، وهذا دليل كبير على افتقار المرجعيات المنهجية العربية في التلعيب.

ومن هنا ظهرت مشكلة البحث وهي مدى قصور الدراسات العربية في وجود مراجعات منهجية في التلعيب؛ ونظراً لذلك تتناول هذه الدراسة مراجعة منهجية للتلعيب من عام 2020م إلى عام 2024م، حتى تكون امتداداً لدراسة (الغامدي،2024)، وبالتالي تبرز أهم التساؤلات، وهي كالتالي:

1- ماهي المتغيرات التابعة التي تناولها التلعيب في الدراسات المحددة؟
2- ماهي الأهداف التعليمية التي سعى لتحقيقها التلعيب في الدراسات المحددة؟
3- ماهي المقررات التي تناولها التلعيب في الدراسات المحددة؟
4- ماهي المراحل الدراسية التي تم تطبيق التلعيب عليها في الدراسات المحددة؟
5- ماهي المناطق الجغرافية التي تناولت التلعيب في الدراسات المحددة؟
6- ماهي البيئات التعليمية التي تبنت التلعيب في الدراسات المحددة؟
7- ماهي أكثر أنماط محفزات التلعيب استخداماً في الدراسات المحددة؟
8- ماهي النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات المحددة؟

وللإجابة على هذه الأسئلة يتطلب عمل مراجعة نقدية منهجية لمجموعة من الأبحاث المختارة، والتي تناولت التلعيب في التعليم، وقد تم اختيار هذه الأبحاث وفقاً لضوابط معينة.

2.1. أهداف البحث:

يتناول البحث التالي مجموعة من الأهداف، وهي كالتالي:

1- تقديم مراجعة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت التلعيب في التعليم من عام 2020 م إلى عام 2024 م.
2- تحديد المتغيرات التي تناولها التلعيب في الدراسات المحددة.
3- حصر الأهداف التعليمية التي سعى التلعيب لتحقيقها في العملية التعليمية.
4- عرض المقررات التي تناولها التلعيب في الدراسات المحددة.
5- ذكر المراحل الدراسية التي تناولها التلعيب في الدراسات السابقة.
6- تمييز المناطق الجغرافية الأكثر تناولاً للتلعيب في الدراسات المحددة.

7- تحديد البيئات التعليمية التي تبنت التلعيب في الدراسات المحددة.

8- تحديد عناصر ومحفزات التلعيب الأكثر استخداماً في الدراسات المحددة.

9- تحديد النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات المحددة.

3.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أمور عدة، من ضمنها ما يلي:

1- تحديد الفجوات البحثية في الدراسات السابقة التي تناولت التلعيب في التعليم.

2- تسليط الضوء على التلعيب؛ ليكون اتجاهاً للبحوث القادمة.

3- اثراء المكتبات العربية بمراجعة منهجية عربية تناولت التلعيب في التعليم.

4- تشجيع الباحثين والمختصين؛ للبحث والاجتهاد، ويكونوا سباقين في المجال.

4.1. حدود البحث:

اقتصر البحث التالي على الدراسات الإجرائية، التي تناولت التلعيب في التعليم في البيئات الإلكترونية المختلفة، وكانت دراسات كاملة ومجانية، ومتاحة فقط على قاعدة بيانات Google Scholar، بالإضافة إلى المكتبة السعودية الرقمية، وذلك من عام 2020 م إلى أكتوبر 2024 م.

5.1. مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من الرسائل العلمية التي تناولت التلعيب في البيئات الإلكترونية المختلفة، واقتصرت على 63 دراسة علمية اجرائية، وقد تنوعت تلك الدراسات ما بين رسائل ماجستير وأطروحات دكتوراة ومقالات علمية محكمة، وذلك من عام 2020 م إلى أكتوبر 2024 م نظرا لقلة المراجعات المنهجية في ذلك الوقت.

6.1. منهجية البحث:

تم استخدام منهج المراجعة المنهجية النقدية، وتمت الاستعانة بقاعدة بيانات Google Scholar، بالإضافة إلى المكتبة السعودية الرقمية، وفي محركات البحث تمت كتابة الكلمات المفتاحية التالية: التلعيب، تلعيب التعليم، محفزات التلعيب، وكذلك تم البحث عنها باللغة الإنجليزية، وقد ظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية تحت هذا المسمى، ثم تم استبعاد البعض، والإبقاء على البعض الآخر واختياره، وتمت الاستعانة ببرنامج الذكاء الاصطناعي Typeset لجدولة الأبحاث زمنياً، ثم سارت منهجية البحث بتقسيم الأبحاث إلى أبحاث عربية، وأخرى أجنبية، حيث بلغ عدد الدراسات العربية نحو42 دراسة، والأجنبية 21 دراسة، وهي على النحو التالي:

شكل (1) بروتوكول اختيار الأبحاث العلمية

تم البحث في قاعدة بيانات Google Scholar + المكتبة السعودية الرقمية، واستخدمت الكلمات المفتاحية (التلعيب، تلعيب التعليم، محفزات التعلم، التلعيب في التعليم)، وكذلك تم البحث عنها باللغة الإنجليزية.
تم تخصيص البحث المتقدم ليشمل الأبحاث من عام 2020م إلى نوفمبر 2024م وهو وقت هذه الدراسة، وقدمت قاعدة قوقل 175 بحثاً، والمكتبة قدمت 83 بحثاً.

تم حذف الدراسات التي تناولت التلعيب في مجالات غير التعليم، كالتسويق والصناعة والشركات المختلفة، وكذلك الأبحاث التي لا تتبع منهجية صحيحة، ليصبح عدد الأبحاث 156.

تم استبعاد الأبحاث غير التجريبية، والغير مجانية، وكذلك تم حذف الأبحاث التي تناولت التلعيب ببيئة غير إلكترونية، وأصبح عدد الأبحاث 14 بحثاً.

تم إزالة الأبحاث غير مكتملة، والتي تحتوي فقط على بعض إجراءات البحث أو تكون مكررة، وأصبح عدد الأبحاث 13 بحثاً.

2. المراجعة المنهجية:

1.2. الدراسات العربية:

بلغ عدد الدراسات العربية في هذا الدراسة 42 دراسة، وسيتم تناولها وفقاً للمحاور التالية:

1.1.2. المتغيرات التي تناولتها الدراسات:

تناولت الدراسات العربية مجموعة من المتغيرات التابعة كالدافعية والتحصيل وخفض القلق والانخراط بالتعلم والمشاركة والتفاعل الاجتماعي والمهارات والمفاهيم وغيرها، والجدول التالي يوضح أهم تلك المتغيرات وفقاً لكل دراسة.

جدول (1) مجموعة الدراسات بالسنوات والمتغيرات التابعة

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المتغيرات التابعة
1	الصبحي	2020	دافعية الإنجاز الأكاديمي
2	الخبراء	2020	تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز والاتجاه
3	عايض	2020	مهارات انتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بالتعلم
4	آل محرق	2021	التحصيل والدافعية للإنجاز
5	الحوسني والبلوشي	2021	المفاهيم العلمية
6	دشيشة والانصاري	2021	اكساب مفهوم العلاقات اللونية
7	العنزي	2021	مهارات الحاسب الآلي
8	سيد	2021	الاندماج الأكاديمي وبقاء أثر التعلم
9	مرسي	2021	التحول الرقمي والتنور التقني والشغف الأكاديمي
10	الدعجاني	2021	التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية
11	الدمرداش واسكندر	2021	مهارات الإدارة والتقبل التكنلوجي
12	ناجي وعقل	2021	مهارات التعلم العميق
13	أحمد ومرسي	2021	مهارات حل المشكلات وخفض القلق
14	العجمي	2021	التحصيل وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا والحضور ذاتياً على الانترنت

15	الغامدي	2021	مهارات الانضباط الصفي
16	ربيع	2021	تنمية التحصيل ودقة الإجابة وخفض قلق الاختبار والانخراط في التعلم
17	مسعود	2021	مهارات بناء شبكات الحاسب الآلي
18	اليوبي والفراني	2022	دافعية الانجاز
19	القط والحيكان	2022	التحصيل الدراسي
20	الجزار وآخرون	2022	تنمية مهارات الرياضيات
21	الشمري	2022	حل المشكلات التدريسية والاتجاه نحو التدريس
22	السريحي	2022	التحصيل الدراسي
23	الحلو	2022	الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والاستدلال التكيفي
24	بخاري والزهراني	2022	مهارات التفكر الحاسوبي
25	العتيبي والنفيعي	2022	الدافعية
26	معوض	2022	مهارات تصميم الانفوجرافيك التعليمي
27	يوسف وكنعان	2022	التحصيل الدراسي
28	الكتبي	2022	تنمية مهارات تعلم البرمجة
29	أبو حسن	2022	المهارات اللغوية الابداعية
30	الرازقي	2022	تنمية مهارات قواعد البيانات والتفكير الإبداعي والتعلم بالمشروعات
31	الأحمدي وكنسارة	2023	مفردات اللغة
32	الرويشد	2023	التحصيل والدافعية
33	النعمي وآخرون	2023	المفاهيم العلمية
34	الجهني	2023	مهارة حل المشكلات
35	وهبة	2023	مهارات الوعي ما وراء المعرفي، المهارات النحوية
36	الحواس	2023	مهارات تصميم قواعد البيانات، الدافعية نحو التعلم
37	سمارة	2023	الوعي في الأمن السيبراني
38	عقلة وعتوم	2023	مهارات فهم المقروء
39	أبو ميزر	2023	الدافعية لتعلم اللغة العربية
40	الوهابية والهاشمي	2023	مهارة تسريع القراءة
41	الشهري	2024	تحسين الدافعية
42	زاكي	2024	الفهم القرائي وتعزيز المفردات

من الجدول السابق يتبين أن في عام 2020م كان المتغير التابع الأكثر تداولاً هو دافعية الإنجاز ثم التحصيل والاتجاهات، وكذلك مهارات انتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بالتعلم وتسريع القراءة؛ ولكن لم توجد سوى ثلاث دراسات من بين 42 دراسة، وهذا دليل على أن اتجاه التلعيب في طريقه للتعليم في الدراسات العربية.

وفي عام 2021م أصبحت المتغيرات المستخدمة أكثر هي المفاهيم العلمية والمهارات المختلفة والاندماج الأكاديمي وبقاء أثر التعلم والتحول الرقمي والتنور التقني والشغف الأكاديمي والتحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية والتقبل التكنولوجي وحل المشكلات وخفض القلق وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا والحضور ذاتياً على الانترنت والانضباط الصفي ودقة الإجابة وخفض قلق الاختبار والانخراط في التعلم.

ومن بين 42 دراسة تظهر 14 دراسة، وهذا دليل على أن اتجاه التلعيب قد بدأ يحتل توجه الدراسات، وقد تناول مواضيع عدة، وضم متغيرات كثيرة، ثم أن للانتشار الواسع للتعلم عن البعد بعد جائحة كورونا الأثر الأكبر.

وفي عام 2022 بدأ استخدام التلعيب بشكل أكثر تركيزاً، فمن انخراط في التعلم وتنمية دافعية وتقبل تكنولوجي وانضباط صفي وحضور ذاتي وخفض القلق السائد في عام 2021 م إلى مواضيع كلها جدية وفي صميم المقررات الدراسية، مثل تنمية التحصيل الدراسي وحل المشكلات التدريسية والاتجاه نحو التدريس والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والاستدلال التكيفي وزيادة دافعية وتنمية المهارات المتنوعة من برمجة ومهارات لغوية وحاسوبية وتفكير ابداعي.

ومن بين 42 دراسة تظهر 13 دراسة في ذلك العام، وهذا يبين أن اتجاه التلعيب بدأ يثبت وجوده وفاعليته، فالأبحاث حول التلعيب مستمرة في المجال.

وفي عام 2023 ظهرت 10 دراسات، تناولت مواضيع عدة، تدور حول التحصيل والدافعية للإنجاز وتنمية مفردات اللغة والمفاهيم العلمية وحل المشكلات ومهارات الوعي ما وراء المعرفي والمهارات المتنوعة من المهارات النحوية وفهم المقروء ومهارات تصميم قواعد البيانات والدافعية للتعلم والوعي في الأمن السيبراني.

وهنا يظهر مدى الاعتماد على اتجاه التلعيب في العملية التعليمية، ولكن الدراسات قلت عن العامين السابقين.

وفي عام 2024 ظهرت دراستين، تناولتا متغيرات كالفهم القرائي وتعزيز المفردات وتحسين الدافعية.

ووجود فقط دراستين في التلعيب لا يعني عدم وجود دراسات كثيرة حول التلعيب في هذا العام؛ ولكن هذه الدراسة تمت في أكتوبر 2024، وغالباً يتم النشر بعدها، ثم أن الدراسات اقتصرت على ما تم تخصيصه منذ بداية هذه الدراسة، ناهيك أن هناك توجهات جديدة في تكنولوجيا التعليم بدأت تدخل المجال مثل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية العديدة، فأصبحت محور الاهتمام قي الدراسات، ثم أصبح هناك دمج للتلعيب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ ولكن معظم هذه الدراسات غير متاحة بالمجان، والبعض الآخر غير مكتملة الأجزاء في النشر.

2.1.2. الأهداف التعليمية التي هدف التلعيب إلى تحقيقها في الدراسات العربية:

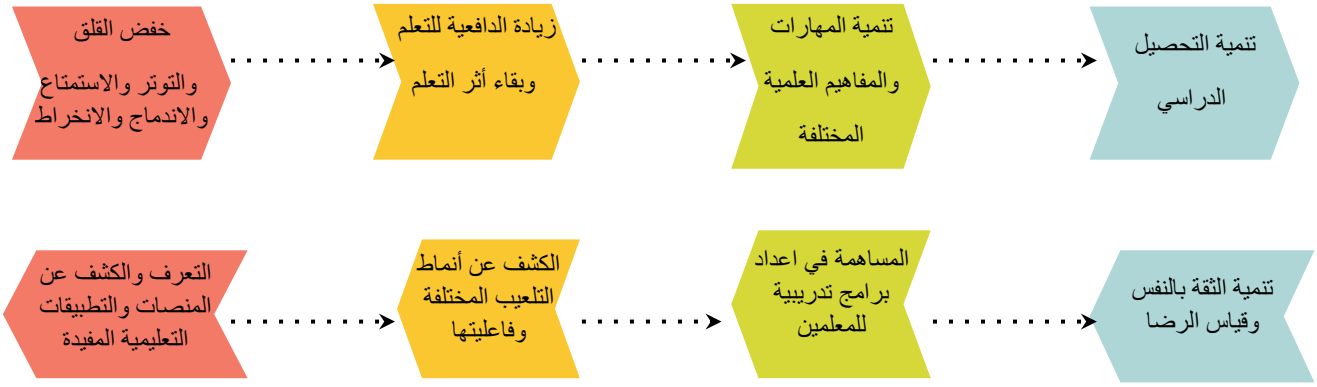
باستعراض الدراسات العربية تبين أن الأهداف التي تناولها التعليب كما يلي:

- تنمية التحصيل الدراسي، كما في دراسة كلٍ من الخبراء (2020) وآل محرق (2021) والدعجاني (2021) والعجمي (2021) وربيع (2021) والقط والحيكان والسريحي ويوسف وكنعان (2022) والرويشد (2023).
- تنمية المهارات المختلفة والمفاهيم العلمية: مثل دراسة عايض (2020)، وكذلك دراسات كلٍ من الحوسني والبلوشي ودشيشة والأنصاري والعنزي والدمرداش واسكندر وناجي وعقل وأحمد ومرسي والعجمي وربيع ومسعود (2021)، وأيضا دراسات بخاري والزهراني ومعوض والكتبي (2022)، وكذلك دراسات النعمي وآخرون والجهني والحمد والحواس وعقلة وعتوم (2023)، وأيضا دراسة زاكي (2024).

- زيادة دافعية الطلاب واتجاههم؛ للتعلم ولتحقيق الإنجاز الأكاديمي، مثل دراسة الصبحي والخبراء (2020)، ودراسة آل محرق والدعجاني (2021)، ودراسة اليوبي والفراني والعتيبي والنفيعي (2022)، وأيضا دراسة أبو ميزر والشهري (2024).
- الاستمتاع بالتعلم كدراسة عايض (2020)، وزيادة الانخراط والاندماج كدراسة الصبحي (2020) وسيد (2021)، وإلى الشغف والتنور والتقبل التكنلوجي كدراسة الدمرداش واسكندر (2021)، وسعى أيضا التلعيب إلى خفض القلق والتوتر من الاختبار كدراسة أحمد ومرسي (2021)
- الكشف عن أنماط محفزات التلعيب وقياس حجم تأثيرها، وتطوير مستوياتها؛ لإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها عند تصميم عناصر التلعيب، مثل دراسة الخبراء (2020) ودراسة أحمد ومرسي (2021) وربيع (2021) والقط والحيكان (2022).
- الكشف والتعرف على البيئات الإلكترونية المناسبة لعرض التلعيب كالمنصات والتطبيقات التعليمية، وقياسها والتحقق من مدى فاعليتها؛ للمساهمة في اعداد معايير التصميم العلمي الواجب توافرها فيها، كدراسة عايض (2020) والدمرداش واسكندر (2021)، ودراسة الحلو والقط والحيكان (2022) والنعمي وآخرون (2023)، كذلك تطوير هذه المنصات؛ للتدريب على استخدام المستحدثات الرقمية كدراسة ناجي وعقل (2021).
- تنمية الثقة بالنفس مثل دراسة العتيبي والنفيعي (2022) وقياس الرضا كدراسة اليوبي والفراني (2022).
- المساهمة في اعداد برنامج تدريبي للمعلمين؛ لتأهيلهم على استخدام التلعيب في حل المشكلات، كدراسة الجهني (2023).
- بقاء أثر التعلم: مثل دراسة سيد (2021).

ومن الملاحظ مما سبق أن التلعيب تناول أهدافاً متنوعة، شملت الطالب والمعلم والمحتوى والبيئة التعليمية، وتناول مهارات ومفاهيم متنوعة في شتى المجالات، والشكل التالي يوضح هذا:

شكل (2) أهداف التلعيب في الدراسات العربية



3.1.2. المقررات الدراسية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تناول التلعيب مجموعة من المقررات، وهي كالتالي:

جدول (2) المقررات الدراسية وفقاً للسنة والمرحلة الدراسية

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المقرر	المرحلة
1	الصبحي الخبراء عايض	2020	مستحدثات تقنيات التعليم العلوم تقنيات التعليم	الجامعية المتوسطة دراسات عليا

ISSN: 2706-6495

2	آل محرق	2021	الكيمياء	الثانوية
	الحوسني والبلوشي		العلوم	الابتدائية
	دشيشة والانصاري		التربية الفنية	الابتدائية
	العنزي		الحاسب الآلي	الثانوية
	سيد		الرياضيات	الجامعية
	مرسي		تكنولوجيا التعليم	الجامعة
	الدعجاني		اللغة الانجليزية	المتوسطة
	الدمرداش واسكندر		الإدارة	الدراسات العليا
	ناجي وعقل		الحاسوب	الجامعية
	أحمد ومرسي		تقنيات تعليم ومعلومات	الجامعة
	العجمي		الرياضيات	المعهد العالي للتدريب والتطبيق
	الغامدي		لم يذكر	الابتدائية
	ربيع		تكنولوجيا التعليم	الجامعية
	مسعود		الحاسب الآلي	الجامعية
3	اليوبي والفراني	2022	البحث العلمي	الدراسات العليا
	القط والحيكان		الرياضيات	الابتدائية
	الجزار وآخرون		الرياضيات	رياض الأطفال
	السريحي		الرياضيات	الابتدائية
	الحلو		الاقتصاد المنزلي	الابتدائية
	بخاري والزهراني		الحاسب الآلي	المتوسطة
	العتيبي والنفيعي		الرياضيات	المتوسطة
	معوض		تقنيات التعليم	الجامعية
	يوسف وكنعان		الرياضيات	الابتدائية
	الكتبي		حاسب آلي	معهد التعليم الفني
	أبو حسن		اللغة العربية	الدراسات العليا
	الرازقي		الحاسب الآلي	الجامعية
	الشمري		مقرر مشكلات التدريس	الجامعية

4	الأحمدي وكنسارة	2023	اللغة الانجليزية	الابتدائية
	الرويشد		الرياضيات	الثانوية
	النعمي وآخرون		العلوم	الابتدائية
	الجهني		الرياضيات	الابتدائية
	الوهابية والهاشمي		اللغة العربية	الابتدائية
	الحمد		اللغة العربية	المتوسطة
	الحواس		الحاسب وتقنية المعلومات	الثانوية
	سمارة		الأمن السيبراني	الجامعية
	عقلة وعتوم		لغة عربية	الابتدائية
	أبو ميزر		لغة عربية	المتوسطة
5	زاكي	2024	اللغة الانجليزية	الابتدائية
	الشهري		المهارات الرقمية	المتوسطة

ومن الجدول السابق يمكن تصنيف المقررات التي تم تناولها حسب السنوات كالتالي:

جدول (3) ملخص المقررات الدراسية وفقاً للسنة

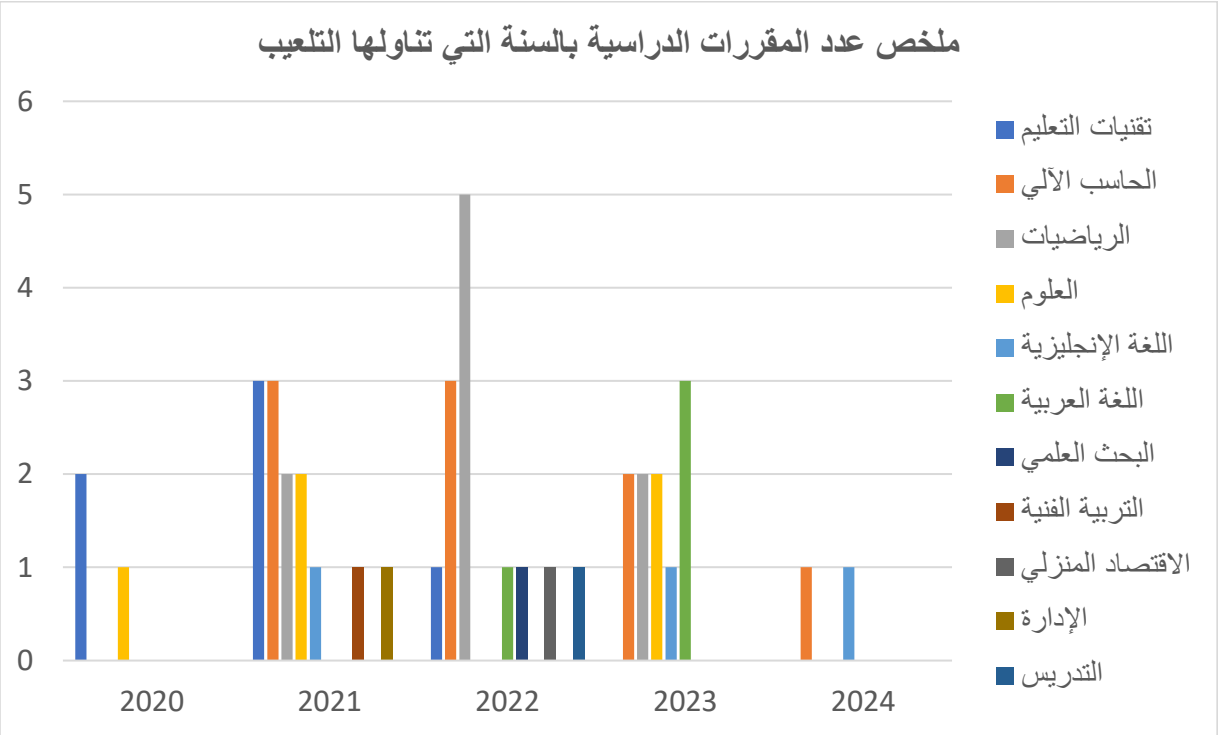
السنة	عدد المواد الدراسية المتناولة في دراسات التلعيب وفقاً للسنة											
	تقنيات التعليم	الحاسب الآلي	الرياضيات	العلوم و والكيماء	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	البحث العلمي	التربية الفنية	الاقتصاد المنزلي	الإدارة	مقرر التدريس	المجموع
2020	2			1								3
2021	3	3	2	2	1			1		1		13
2022	1	3	5			1	1		1		1	13
2023		2	2	2	1	3						10
2024		1			1							2
المجموع	6	9	9	4	3	4	1	1	1	1	1	41

يظهر من الجدول السابق أن عدد المواد الدراسية التي تناولت التلعيب 11 مادة دراسية، ويمثل الحاسب الآلي والرياضيات أكثر المواد التي تم تناولها بالدراسات، بمجموع 9 دراسات لكل منهما، ثم تليها مادة تقنيات التعليم، والتي تم تناولها في جميع الأعوام باستثناء عامي 2024 م وعام 2023 م، حيث لم توجد أي دراسة تتناول التلعيب في تقنيات التعليم، ثم يأتي بعد ذلك مواد العلوم واللغة العربية في مرتبة واحدة، ثم مادة اللغة الإنجليزية، وجاءت كلاً من مواد مقرر التدريس و البحث العلمي والتربية الفنية والاقتصاد المنزلي والإدارة بالمرتبة الأخيرة، ووفقاً لهذا الجدول فقد ظهر عدد المواد أقل من 42، حيث أن هناك دراسة واحدة تناولت متغير الانضباط الصفي؛ ولكن لم تحدد المادة التي تناولها البحث.

ISSN: 2706-6495

ومجمل القول فقد تناول التلعيب عامةً المواد الأكثر صعوبة كالحاسب الآلي والرياضيات والتقنيات والعلوم واللغة العربية والإنجليزي بصورة أكبر من باقي المواد، وهذا دليل على أهميته وفائدته للتعليم.

شكل (3) ملخص عدد المقررات الدراسية بالسنة التي تناولها التلعيب



وكل مادة من المواد السابقة الذكر لها نسبة معينة في الدراسات، والجدول التالي يوضح نسبة كل مادة بالنسبة لمواد دراسات التلعيب في العام الواحد.

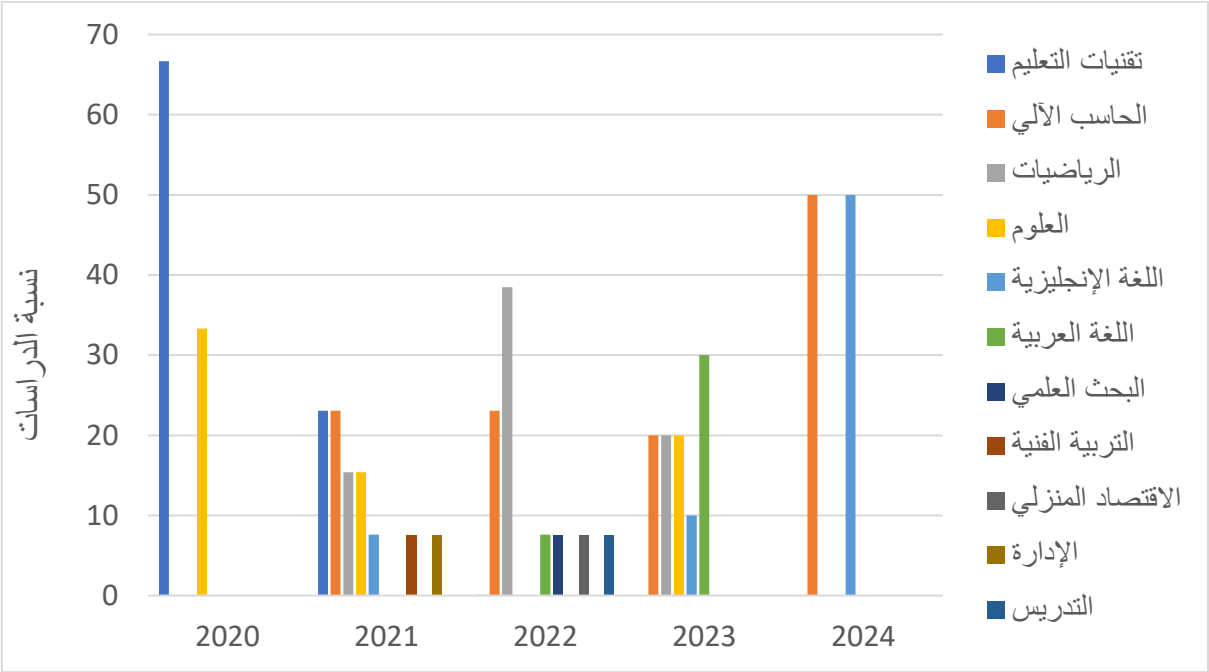
جدول (4) ملخص نسب المقررات الدراسية وفقاً للسنة الدراسية

السنة	نسبة المواد الدراسية في السنة											
	تقنيات التعليم	الحاسب الآلي	الرياضيات	العلوم الكيمياء	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	البحث العلمي	التربية الفنية	الاقتصاد المنزلي	الإدارة	مقرر التدريس	المجموع
2020	**%66.66**			%33.33								%100
2021	%23.07	%23.07	%15.38	%15.38	%7.6			%7.6		%7.6		%100
2022	**%7.6**	**%23.07**	**%38.46**				%7.6		%7.6		%7.6	%100
2023		%20	%20	%20	%10	%30						%100
2024		%50			%50							%100

والشكل التالي يبين نسب المقررات بالأعوام بشكل أوضح:

ISSN: 2706-6495

شكل (4) ملخص النسبة السنوية للمقررات الدراسية التي تناولها التلعيب



4.1.2. المراحل الدراسية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تم ترتيب المراحل الدراسية التي تناولتها دراسات التلعيب وفقا للجدول التالي:

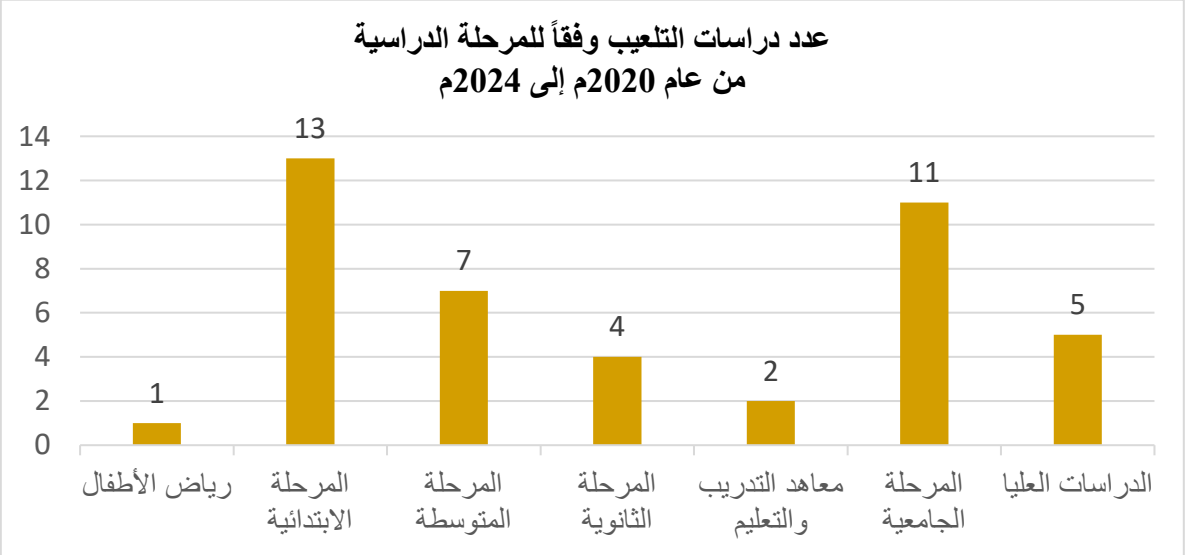
جدول (5) ملخص المراحل الدراسية التي تناولها التلعيب وفقاً للسنة

السنة	المرحلة الدراسية							
	رياض أطفال	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	معاهد تدريب وتعليم	الجامعية	الدراسات العليا	المجموع الكلي بالسنة
2020			1			1	1	3
2021		3	1	2	1	6	1	14
2022	1	4	2		1	3	2	13
2023		5	2	2		1		10
2024		1	1					2
المجموع الكلي للمرحلة	1	13	7	4	2	11	4	42

ومن الجدول السابق يتضح أن المراحل الدراسية التي تناولت دراسات حول التلعيب خلال الأعوام المحددة هي المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى، ثم تليها الجامعية فالمرحلة المتوسطة، وما يميز مرحلة المتوسطة هو وجود أبحاث خاصة بها في كل عام على الرغم من ضعف أعدادها، ويأتي بعدها المرحلة الثانوية والدراسات العليا بمستوى واحد، ثم معاهد التدريب والتعليم، وأخيراً رياض الأطفال.

وترى الباحثة أن هناك قصور في أبحاث مرحلة رياض الأطفال، على الرغم من أهمية التلعيب لطلاب هذه المرحلة، كذلك توجد قلة في أبحاث المرحلة الثانوية والمعاهد التعليمية والدراسات العليا، على الرغم من حاجة المواد لاتجاه التلعيب. وبشكل عام جميع المراحل تحتاج الكثير من هذا النوع من الدراسات.

شكل (5) تمثيل عامودي لعدد دراسات التلعيب وفقاً للمرحلة الدراسية



5.1.2. المناطق الجغرافية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تم تصنيف الدراسات المختارة وفقاً للمنطقة الجغرافية، ويُقصد بها دولة المنشأ، وفقاً للتالي:

جدول (6) تصنيف الدراسات وفقاً للمنطقة الجغرافية

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المنطقة	م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المنطقة
1	الصبحي	2020	السعودية	22	بخاري والزهراني	2022	السعودية
2	الخبراء		السعودية	23	العتيبي والنفيعي		السعودية
3	عايض		السعودية	24	السريحي		السعودية
4	آل محرق	2021	السعودية	25	الحلو		السعودية
5	الحوسني والبلوشي		سلطنة عمان	26	معوض		السعودية
6	دشيشة والانصاري		السعودية	27	يوسف وكنعان		لبنان
7	العنزي		السعودية	28	الكتبي		مصر
8	سيد		السعودية	29	أبو حسن		فلسطين
9	الدعجاني		السعودية	30	الرازقي		مصر
10	مرسي		مصر	31	الأحمدي وكنسارة	2023	السعودية
11	الدمرداش واسكندر		مصر	32	الرويشد		الكويت
12	أحمد ومرسي		مصر	33	الوهابية والهاشمي		سلطنة عمان

ISSN: 2706-6495

13	ناجي وعقل		فلسطين	34	النعمي وآخرون		السعودية
14	العجمي		الكويت	35	الجهني		السعودية
15	الغامدي		السعودية	36	الحمد		الأردن
16	ربيع		مصر	37	الحواس		السعودية
17	الشمري		السعودية	38	سمارة		الأردن
18	مسعود		مصر	39	عقلة وعتوم		الأردن
19	اليوبي والفراني	2022	السعودية	40	أبو ميرز		الأردن
20	القط والحيكان		السعودية	41	زاكي	2024	مصر
21	الجزار وآخرون		السعودية	42	الشهري		السعودية

ومن الجدول السابق يتبين أن هناك فقط 7 دول عربية، هم الأكثر تداولاً للتلعيب في دراساتهم، وهم بالترتيب:

المملكة العربية السعودية ثم مصر ثم الأردن ثم الكويت ثم سلطنة عمان ثم فلسطين ولبنان.

جدول (7) الدراسات حسب المنطقة الجغرافية

السنة	الدراسات وفقاً للمنطقة الجغرافية (بلد المنشأ)							
	السعودية	مصر	الأردن	الكويت	سلطنة عمان	فلسطين	لبنان	المجموع الكلي بالسنة
2020	3							3
2021	7	5		1	1	1		15
2022	8	2				1	1	12
2023	4		4	1	1			10
2024	1	1						2
المجموع الكلي	23	8	4	2	2	2	1	42

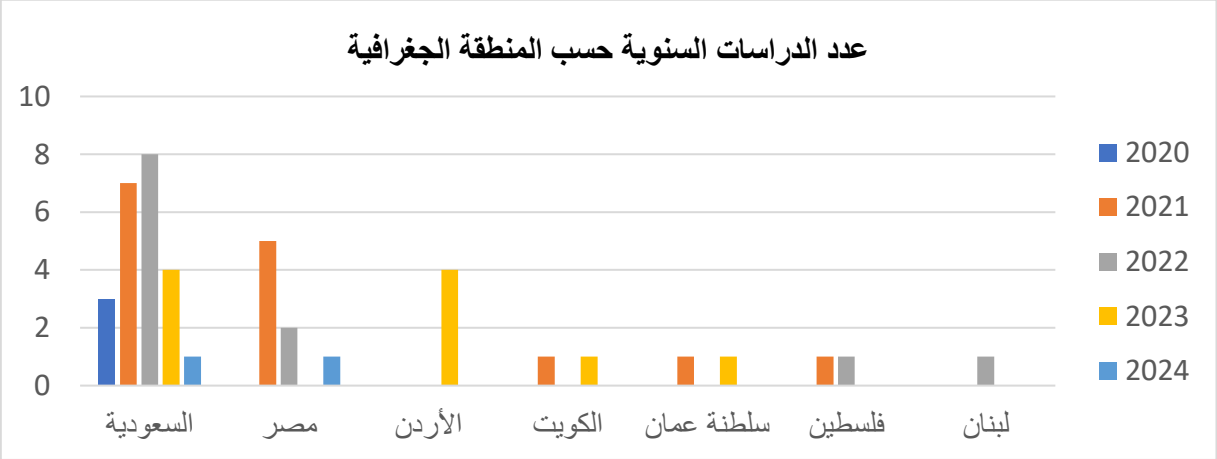
والجدول السابق يوضح أن المملكة العربية السعودية الأكثر أبحاثا حول التلعيب، بواقع 23 دراسة، ثم تليها مصر بثمان دراسات، ثم الأردن بأربع دراسات، ثم الكويت وسلطنة عمان وفلسطين بدراستين لكلٍ منهم، ثم لبنان بدراسة واحدة فقط.

ويعد عام 2021 هو الأكثر في دراسات التلعيب بواقع 15 دراسة، ثم 12 دراسة في عام 2022، 8 دراسات منها للسعودية، وهي أعلى عام للأبحاث السعودية، وتضمن عام2023 عشر دراسات، ودراستين في عام 2024، ويعد عام 2024 الأقل في عدد الدراسات، حيث تضمن فقط دراستين.

وبالنظر إلى عدد الدراسات فإنه ملاحظ أن الفترة التي عقبت جائحة كورونا عدد الدراسات قد زادت، وهذا دليل على التوجه إلى التعليم الإلكتروني حول العالم، ثم بدأت الأرقام في النزول بعدها، وقد يكون بعودة التعليم تدريجياً إلى وضعه الطبيعي، وقل الاعتماد نوعاً على التعلم الإلكتروني، كذلك ظهور اتجاهات حديثة أخرى كالذكاء الاصطناعي.

ISSN: 2706-6495

شكل (6) تمثيل عامودي لعدد دراسات التلعيب وفقاً للمنطقة الجغرافية



6.1.2. البيئات التعليمية الإلكترونية التي تبنت التلعيب في الدراسات:

استخدم التلعيب بيئات تعليمية إلكترونية مختلفة في الدراسات المختارة، وكان شرطاً أساسياً لإدراج الدراسة ضمن هذه المراجعة المنهجية هو البيئة الإلكترونية للتلعيب، وقد تم تصنيف الدراسات وفقا للتالي:

جدول (8) الدراسات حسب البيئات التعليمية الإلكترونية

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	البيئة الإلكترونية	م	الدراسة باسم الباحث	السنة	البيئة الإلكترونية
1	الصبحي	2020	ProProfs +Twitter	22	بخاري والزهراني	2022	Talent LMS
2	الخبراء		Open badge	23	العتيبي والنفيعي		Quizizz
3	عايض		بيئة إلكترونية مصممة	24	السريحي		Kahoot
4	آل محرق	2021	ClassDojo	25	الحلو		Kahoot
5	الحوسني والبلوشي		تطبيق مصمم على المحمول Dr Science	26	معوض		ClassDojo
6	دشيشة والانصاري		بيئة مصممة إلكترونيا	27	يوسف وكنعان		Kahoot
7	العنزي		بيئة مصممة إلكترونيا	28	الكتبي		CODINGAME
8	سيد		Kahoot و Media Site	29	أبو حسن		Word Wall
9	الدعجاني		Kahoot	30	الرازقي		quiz creator
10	مرسي		ClassDojo	31	الأحمدي وكنسارة	2023	Kahoot

ISSN: 2706-6495

11	الدمرداش واسكندر		منصة تدريب افتراضية عبر Moodle	32	الرويشد		ClassDojo Class craft Genially Nearpod Kahoot
12	أحمد ومرسي		بيئة إلكترونية مصممة	33	الوهابية والهاشمي		بيئة إلكترونية مصممة
13	ناجي وعقل		ClassDojo/WordWall Nearpod/Socrative Ed puzzle/Quizzer	34	النعمي وآخرون		Word wall
14	العجمي		Socrative/Google Classroom	35	الجهني		Forms
15	الغامدي		ClassDojo	36	الحمد		بيئة إلكترونية مصممة
16	ربيع		Quizizz	37	الحواس		ClassDojo
17	الشمري		Kahoot/البلاك بورد	38	سمارة		Quizizz
	مسعود		بيئة إلكترونية مصممة	39	عقلة وعتوم		Kahoot
19	اليوبي والفراني	2022	Black Board	40	أبو ميرز		Nearpod Word Wall
20	القط والحيكان		ClassDojo	41	زاكي	2024	Quizizz
21	الجزار وآخرون		بيئة إلكترونية مصممة	42	الشهري		Talent LMS

ومن الجدول السابق يتبين أن هناك بيئات تعليمية إلكترونية تم تصميمها خصيصاً للدراسة مثل تطبيق Dr Science، وهناك بيئات تعليمية إلكترونية جاهزة تم استخدامها وتطويعها وفقاً للدراسة، والجدول التالي يوضح هذه البيئات الجاهزة بشكل أكبر.

جدول (9) المنصات التعليمية الجاهزة مرتبة حسب الأكثر استخداماً

المنصات الجاهزة المخصصة للتلعيب والأكثر استخداماً							
العدد	ClassDojo	Kahoot	Quizizz	Word Wall	Nearpod	Talent LMS	Socrative	منصات أخرى جاهزة
	8	8	4	4	3	2	2	12

ومما سبق يتبين أن تطبيق كلاس دوجو وكاهوت هما الأكثر استخداماً، ثم تطبيق وردوول ثم تطبيق نيربود، ثم يأتي تطبيقي تالنت وسوكرتف، وهناك مجموعة أخرى من التطبيقات، ولكن استخدمت بشكل أقل، ومعظم هذه التطبيقات تم استخدامها بشكل فردي، أو عبر بعض المنصات التعليمية مثل:Black Board, Moodle, MOOCs, Teams ، وغيرهم من المنصات.

ISSN: 2706-6495

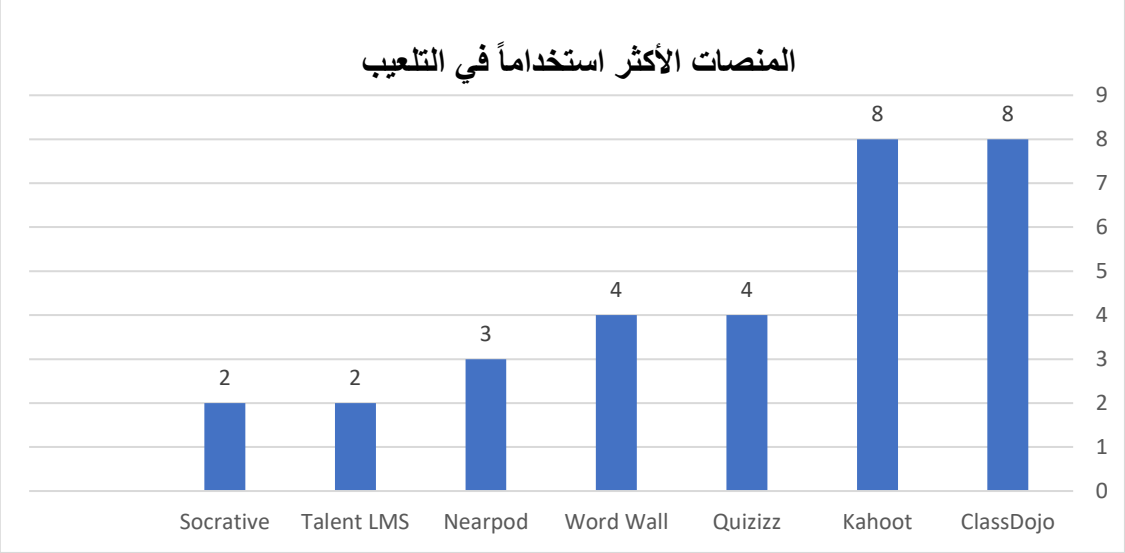
ويوضح الجدول التالي أسماء المنصات الجاهزة الأقل استخداماً التي تم استخدامها للتلعيب.

جدول (10) المنصات التعليمية الجاهزة الأخرى الأقل استخداماً

المنصات الأخرى الجاهزة				
Class craft	Quizzer	Forms	Codingame	Proprofs
Genially	Media Site	Ed puzzle	Quiz Creator	Twitter
				Open badge

ومعظم بيئات التلعيب المستخدمة إذا لم تكن جميعها هي بيئات غير عربية؛ ولكن تم تعريبها وترجمتها، ومن ثم تم استخدامها، ولعل هذا يُسلط الضوء على أهمية انتاج بيئات تلعيب إلكترونية عربية، بمعايير عالمية مفيدة.

شكل (7) تمثيل عامودي لعدد استخدامات بيئات التلعيب الجاهزة من عام 2020 إلى عام 2024



7.1.2. محفزات التلعيب المستخدمة في الدراسات:

تم استخدام مجموعة من محفزات التلعيب في الدراسات المعنية، وهي كالتالي:

جدول (11) محفزات التلعيب في الدراسات

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	محفزات التلعيب	م	الدراسة باسم الباحث	السنة	محفزات التلعيب
1	الصبحي	2020	الشارات النقاط المستويات قائمة الصدارة	22	بخاري والزهراني	2022	النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
2	الخبراء		الشارات والنقاط	23	العتيبي والنفيعي		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
3	عايض		النقاط والشارات وشريط التقدم (المستويات) وقوائم المتصدرين	24	السريحي		النقاط الشارات الأوسمة قائمة المتصدرين

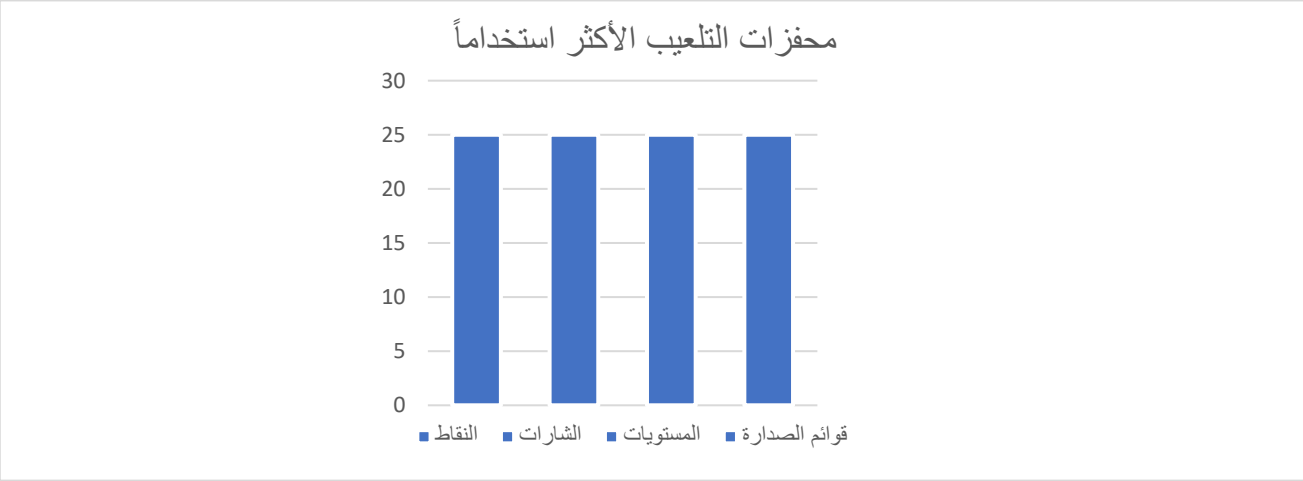
ISSN: 2706-6495

4	آل محرق	2021	النقاط والشارات والتغذية الراجعة	25	الحلو		النقاط الشارات الأوسمة قائمة المتصدرين
5	الحوسني والبلوشي		النقـاط وقوائـم المتصدريـن والمستويات والأوسمة والألقاب	26	معوض		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
6	دشيشة والانصاري		الشارات النقاط المستويات لوحة الصدارة	27	يوسف وكنعان		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين التحديات
7	العنزي		الشارات النقاط المستويات لوحة الصدارة	28	الكتبي		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين التحديات
8	سيد		النقاط والمنافسات	29	أبو حسن		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
9	الدعجاني		محفزات كاهوت	30	الرازقي		المستويات – النقاط – المهام – الفرق
10	مرسي		الشارات النقاط المستويات لوحة الصدارة	31	الأحمدي وكنسارة	2023	النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
11	الدمرداش واسكندر		النقاط الشارات المستويات التصويت شريط التقدم لوحة المتصدرين	32	الرويشد		النقاط والشارات والمستويات وقوائم المتصدرين
12	أحمد ومرسي		النقاط الشارات المستويات	33	الوهابية والهاشمي		النقاط المستويات الكؤوس
13	ناجي وعقل		النقاط المستويات التنافس قائمة المتصدرين	34	النعمي وآخرون		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
14	العجمي		النقاط الشارات المستويات المسابقات	35	الجهني		النقاط والشارات والمستويات وقوائم المتصدرين
15	الغامدي		النقاط الشارات قوائم المتصدرين	36	الحمد		النقاط والشارات الاوسمة جوائز مكافئات
16	ربيع		قوائم المتصدرين	37	الحواس		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
17	الشمري		النقاط الشارات الأوسمة قائمة المتصدرين	38	سمارة		النقاط والشارات مكافئات

	مسعود		النقاط والشارات والميداليات المكافئات والعملات الرقمية	39	عقلة وعتوم		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
19	اليوبي والفراني	2022	النقاط الشارات المستويات لوحة المتصدرين	40	أبو ميزر		النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
20	القط والحيكان		النقاط الشارات قوائم المتصدرين	41	زاكي	2024	النقاط والشارات وقوائم المتصدرين
21	الجزار وآخرون		النقاط والمستويات	42	الشهري		النقاط والشارات والمستويات وقوائم المتصدرين

ويتضح من الجدول أعلاه أن مجمل أكثر محفزات التلعيب استخداماً هي النقاط والشارات والمستويات وقائمة الصدارة، ثم المكافئات والكؤوس والميداليات والعملات. وهذه المحفزات الأكثر استخداماً هي المتعارف عليها في استراتيجيات التلعيب.

شكل (8) تمثيل دائري لأكثر محفزات التلعيب استخداماً



8.1.2. النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام التلعيب:

يوضح الجدول أدناه النتائج التي توصلت إليها الدراسات في استخدام التلعيب في التعليم، وهي كالتالي:

جدول (12) نتائج الدراسات العربية

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	النتائج	نسبة النتائج الايجابية
1	الصبحي	2020	أظهرت النتائج فروقا ذات دالة إحصائية في زيادة الدافعية للإنجاز الأكاديمي	%100
2	الخبراء		أشارت النتائج إلى وجود فروقات في تنمية التحصيل وزيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم	%100
3	عايض		ذكرت النتائج قدرة الطلاب على انتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بها.	%100

ISSN: 2706-6495

4	آل محرق		توجد فروق ذو دالة إحصائية في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للإنجاز	%100
5	الحوسني والبلوشي		ساعدت بيئة التلعيب في تنمية المفاهيم العلمية	%100
6	دشيشة والانصاري		أشارت الدراسة إلى قدرة التلعيب في اكساب مفهوم العلاقات اللونية	%100
7	العنزي		ساعد تقديم التعزيز المتقطع في التلعيب إلى ارتفاع متوسط درجات اختبار البرمجة الإلكتروني	%100
8	سيد		أظهرت النتائج فروقاً ذات دالة إحصائية في زيادة الاندماج الأكاديمي وبقاء أثر التعلم	%100
9	مرسي		أسفرت النتائج إلى أثر التلعيب التنافسي في تنمية التحول الرقمي والتنور التقني وكذلك الشغف الأكاديمي	%100
10	الدعجاني		توجد فروق ذات دالة إحصائية في زيادة التحصيل الدراسي تنمية الدافعية الداخلية	%100
11	الدمرداش واسكندر	2021	أسفرت النتائج عن تنمية مهارات الإدارة والتقبل التكنلوجي	%100
12	ناجي وعقل		أشارت النتائج إلى وجود دلالات إحصائية في اختبارات مهارات التفكير (الناقد، الإبداعي وحل المشكلات) ومهارات المعرفة الرقمية والتواصل والتعاون للمجموعة التجريبية، ووجود أثر كبير في نمو مهارات التعلم العميق	%100
13	أحمد ومرسي		ساعد التلعيب في حل المشكلات وخفض القلق لدى الطلاب	%100
14	العجمي		ذكرت النتائج زيادة في التحصيل الرياضياتي وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا والحضور ذاتياً على الانترنت	%100
15	الغامدي		ساهم التلعيب في تنمية مهارات الانضباط الصفي	%100
16	ربيع		أشارت النتائج إلى تنمية التحصيل ودقة الإجابة وخفض قلق الاختبار والانخراط في التعلم	%100
17	الشمري		توجد فروق ذات دالة إحصائية في تنمية مهارة حل المشكلات والاتجاه نحو التدريس	%100
18	مسعود		ساهم التلعيب في تنمية مهارات بناء شبكات الحاسب الآلي	%100
19	اليوبي والفراني	2022	توجد فروق ذات دالة إحصائية في زيادة دافعية الانجاز	%100
20	القط والحيكان		توجد فروق ذات دالة إحصائية في تنمية التحصيل الدراسي	%100
21	الجزار وآخرون		أشارت النتائج إلى تنمية مهارات الرياضيات	%100

ISSN: 2706-6495

22	بخاري والزهراني		توجد فروق ذات دالة إحصائية في تنمية مهارات التفكر الحاسوبي	%100
23	العتيبي والنفيعي		ساعد التلعيب في زيادة الدافعية لدى الطلاب	%100
24	السريحي		ساهم التلعيب في تنمية التحصيل الدراسي	%100
25	الحلو		توجد فروق ذات دالة إحصائية في نمو الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والاستدلال التكيفي	%100
26	معوض		أظهرت النتائج تفوق مجموعة التلعيب التي استخدمت قوائم المتصدرين والدعم الثابت عن تلك التي استخدمت النقاط والدعم المرن، مما ساعد في تنمية مهارات تصميم الانفوجرافيك التعليمي	%100
27	يوسف وكنعان		توجد فروق ذات دالة إحصائية في تنمية التحصيل الدراسي	%100
28	الكتبي		أسفرت النتائج إلى تنمية مهارات تعلم البرمجة	%100
29	أبو حسن		ذكرت النتائج قدرة التلعيب في نمو المهارات اللغوية الابداعية	%100
30	الرازقي		تنمية مهارات قواعد البيانات والتفكير الإبداعي	%100
31	الأحمدي وكنسارة	2023	أشارت الدراسة إلى أن اختلاف نمطي الأنشطة الإلكترونية سواء جماعية أو فردية في التلعيب ليس لهما تأثير في تنمية مفردات اللغة الانجليزية	
32	الرويشد		توجد فروق ذات دالة إحصائية في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم	%100
33	الوهابية والهاشمي		ساهم التلعيب في تسريع القراءة	%100
34	النعمي وآخرون		أشارت النتائج إلى تنمية المفاهيم العلمية باستخدام التلعيب	%100
35	الجهني		توجد فروق ذات دالة إحصائية في نمو مهارة حل المشكلات	%100
36	الحمد		ساعد التلعيب في تنمية مهارات الوعي ما وراء المعرفي، المهارات النحوية	%100
37	الحواس		توجد فروق ذات دالة إحصائية في مهارات تصميم قواعد البيانات والدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية	%100
38	سمارة		توجد فروق ذات دالة إحصائية في الوعي بالأمن السيبراني	%100
39	عقلة وعتوم		توجد فروق إحصائية في نمو مهارات فهم المقروء	%100
40	أبو ميزر		أسفرت النتائج عن زيادة الدافعية لتعلم اللغة العربية	%100
41	زاكي	2024	توجد فروق ذات دالة إحصائية في الفهم القرائي وتعزيز المفردات	%100
42	الشهري		ساهم التلعيب في تحسين الدافعية للتعلم	%100

من الجدول السابق وبعد الاطلاع على جميع الدراسات المختارة تبين أن جميع النتائج كانت إيجابية، ولم توجد أي دراسة أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية؛ ولكن هناك دراسة واحدة فقط للأحمدي وكنسارة (2023)، كانت تدور حول بيئتي تلعيب إلكترونية، تم تطبيق أنشطة تلعيب إلكترونية فردية على المجموعة الأولى، وتطبيق أنشطة تلعيب إلكترونية تعاونية على المجموعة الثانية، وكانت النتائج تُفيد بأنه لا توجد فروق بين المجموعتين الفردية والتعاونية، فالدراسة على نوع الأنشطة الإلكترونية القائمة في التلعيب، وليس على التلعيب بحد ذاته.

ومجمل القول ونظراً للنتائج التي تم جمعها من جميع الدراسات العربية المعنية فقد أثبت التلعيب مدى تفوقه وتحقيقه لنتائج إيجابية، حيث ساعد على تنمية التحصيل الدراسي وزيادة الدافعية وتطوير وتحسين المهارات التعليمية المختلفة وغيرها، وهذا دليل على أهمية تطبيق التلعيب في العملية التعليمية.

2.2. الدراسات الأجنبية:

بلغ عدد الدراسات الأجنبية في هذا البحث 21 دراسة، وقد تم تطبيق نفس البروتوكول، الذي نُفذ عند اختيار الدراسات العربية، والذي تم توضيحه سابقاً في الشكل رقم (1)، ويُقصد بالدراسات الأجنبية هي تلك الدراسات المكتوبة باللغة الانجليزية، وسيتم تناولها وفقاً للمحاور التالية:

1.2.2. المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات:

تناولت الدراسات الأجنبية مجموعة من المتغيرات التابعة، والجدول التالي يوضحها بالتفصيل:

جدول (13) مجموعة الدراسات الأجنبية بالسنوات والمتغيرات التابعة

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المتغيرات التابعة
1	Ferrer	2020	الدافعية واكتساب الكفاءة في المهارات الاجتماعية
2	Smiderle et al.	2020	الانخراط وتعلم البرمجة بناء على خصائص السلوك
3	Valero et al.	2020	الدافعية والأداء الأكاديمي
4	Olsson	2020	تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين (التعاون، التواصل، حل المشكلات المعقدة، القدرة على استخدام والتعامل مع الأدوات الأجهزة)
5	McCray	2020	الدافعية وتحديد أراء المعلمين وتنمية التحصيل في الكسور
6	Mora	2020	ضبط الإدارة الصفية وحل مشكلات السلوك
7	Khoshnoodifar et al	2021	تحسين الاتجاه نحو التعلم الاحصائي
8	Michael & Maximilian	2021	الارتباط الاجتماعي والدافعية الداخلية ومخرجات التعلم
9	Candel et al	2022	تحسين المعرفة والكفاءات
10	Kaya & Ercag	2022	تنمية التحصيل الدراسي والدافعية والتدفق النفسي
11	Wu et al.	2022	الثقة بالنفس والدافعية
12	Oliveira et al.	2022	تحسين الدافعية وتجربة التدفق والتسلية
13	Koc & Utcu	2022	التحصيل الدراسي في مهارة قواعد اللغة الانجليزية

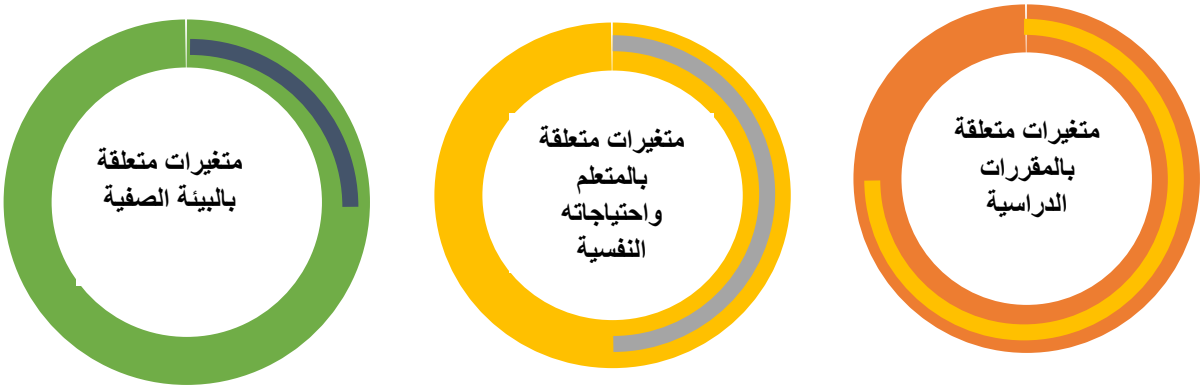
ISSN: 2706-6495

14	Ching & Nasri	2022	تحسين مهارات تحويل الكسور إلى نسب مئوية
15	Erlangga et al	2023	زيادة الدافعية وتحسين المعرفة بأساسيات البرمجة
16	Lampropoulos & Sidiropoulos	2023	تنمية الأداء الأكاديمي من خلال حساب (نسبة النجاح- التفوق- الانسحاب-التحفيز-الدرجات)
17	Mbanze	2023	تحسين مهارات الطلاب في الضرب والقسمة
18	Ennouari & Houssaini	2023	تنمية التحصيل الدراسي وتحسين الفهم والسلوك داخل الفصل
19	Al Shaik &Saud	2024	تحسين مهارة التحدث باللغة الانجليزية والدافعية وانخراط التعلم
20	Maryana et al	2024	الانخراط وتحسين مخرجات التعلم
21	Matyakhana et al	2024	تعزيز الاندماج القرائي، والفهم القرائي

من الجدول السابق يتبين أن المتغيرات التابعة للدراسات متنوعة في بيئة التلعيب الإلكتروني، وهي كالتالي:

في عام 2020 م يعد المتغير التابع الأكثر تناولاً هو الدافعية، ثم تنمية المهارات المختلفة للمقررات والتحصيل والأداء الأكاديمي وضبط الإدارة والسلوك، وفي عام 2021 م يعد التحسين في الاتجاه نحو التعلم والارتباط الاجتماعي والداخلية ومخرجات التعلم وكذلك الدافعية هم المتغيرات التابعة، ويظل متغير الدافعية مستمر في الظهور حتى في عام 2022 م، ومعه تنمية التحصيل الدراسي والمهارات والثقة بالنفس والتدفق والتسلية، وفي عام 2023 م تظل الدافعية صامدة، وتصاحبها تنمية التحصيل والأداء الأكاديمي مع تحسين المهارات المختلفة والسلوك داخل الفصل من أبرز المتغيرات التابعة لذلك العام، وتستمر بعض هذه المتغيرات كتحسين المهارات لمخرجات التعلم والدافعية في عام 2024 م، بالإضافة إلى الانخراط وتعزيز الاندماج والفهم. ومما سبق يتضح أن المتغيرات التابعة التي تناولها التلعيب في البيئات المختلفة كانت متنوعة جداً، شملت تلك المتغيرات التي تتعلق بالمقررات الدراسية من تنمية تحصيل دراسي وتحسين مهاري لمخرجات التعلم وأداء المهام والانخراط والاندماج للتعلم، كذلك المتغيرات المتعلقة بالمتعلم واحتياجاته النفسية كزيادة دافعيته للتعلم، وهي الغالبة على أكثر المتغيرات التابعة المستخدمة، بالإضافة إلى الثقة بالنفس والتدفق وغرس قيم التعاون وتقديم التسلية والمرح، كذلك شملت المتغيرات التابعة البيئة الصفية كمتغير الانضباط الصفي والإدارة الصفية وتحسين السلوك داخل الفصل.

شكل (9) تصنيف المتغيرات التابعة الأكثر تداولاً في الدراسات الأجنبية



تنمية التحصيل الدراسي والمهارات ومخرجات التعلم وأداء المهام والانخراط والاندماج للتعلم

زيادة الدافعية، والثقة بالنفس والتدفق وغرس قيم التعاون وتقديم التسلية والمرح

الانضباط الصفي والإدارة الصفية وتحسين السلوك داخل الفصل

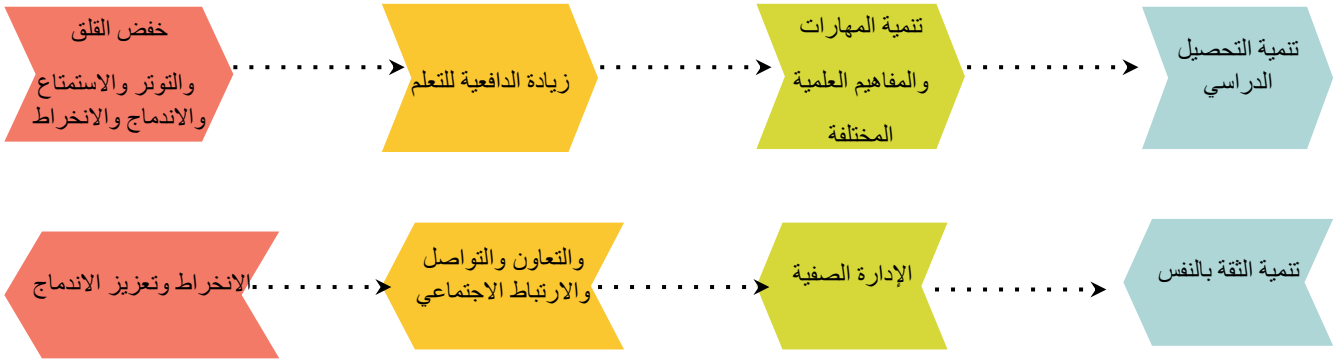
2.2.2. الأهداف التعليمية التي هدف التلعيب إلى تحقيقها في الدراسات الأجنبية:

تناول التلعيب أهدافاً تعليمية متنوعة، ومما يلي أهم هذه الأهداف:

- **تنمية التحصيل الدراسي**، كدراسة (Kaya & Ercag, 2022)، (Koc & Utcu,2022)، (Ennouari & Houssaini,2023).
- **تنمية المهارات التعليمية والمفاهيم العلمية المختلفة**، كدراسة (Ferrer,2020)، (Smiderle et all.2020)، (Olsson,2020)، (McCray,2020)، (Mora,2020)، (Khoshnoodifar et all.2021)، (Ching & Nasri,2022) (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2023)، (Ennouari & Houssaini,2023) (Mbanze,2023)
- **زيادة الدافعية**، مثل دراسة كل من (Ferrer,2020)، (Valero et al,2020)، (McCray,2020)، (Wu et al,2022)
- **زيادة الانخراط وتعزيز الاندماج**، مثل دراسة (Smiderle et all.2020)، (Maryana et al.2024)، Matyakhana et al.(2024)، (Al Shaik &Saud,2024).
- **تعزيز الثقة والتعاون والتواصل والارتباط الاجتماعي**، كدراسة (Olsson,2020)، ودراسة (Michael & Maximilian.2021)
- **ضبط السلوك داخل الفصل والإدارة الصفية**، مثل دراسة (Mora,2020)، ودراسة (Ennouari & Houssaini,2023)

وبذلك يتضح أن التلعيب تناول أهدافاً متنوعة خدمت العملية التعليمية بكل وضوح.

شكل (10) أهداف التلعيب في الدراسات الأجنبية



3.2.2. المقررات الدراسية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تناول التلعيب في الدراسات الأجنبية مجموعة من المقررات، وهي كالتالي:

جدول (14) المقررات الدراسية وفقاً للسنة والمرحلة الدراسية

م	الدراسة باسم الباحث	السنة	المقرر الدراسي	المرحلة
1	Ferrer	2020	علوم اجتماعية	الجامعية
2	Smiderle et.al		مهارات رقمية (برمجة)	الجامعية
3	Valero et al.		تربية بدنية	الجامعية
4	Olsson		الأحياء	الجامعية

ISSN: 2706-6495

5	McCray		الرياضيات	الابتدائية
6	Mora		اللغات والتاريخ	الثانوية
7	Khoshnoodifar et al.	2021	الإحصاء الحيوي (الرياضيات)	الجامعية
8	Michael & Maximilian		العلوم التربوية	الدراسات العليا
9	Candel et al.	2022	علوم اجتماعية	الجامعية
10	Kaya & Ercag		تقنيات التعليم	الجامعية
11	Wu et al.		تقنيات تعليم (تطبيقات تكنلوجية)	الجامعية
12	Oliveira et al.		الرياضيات	الابتدائية
13	Koc & Utcu		اللغة الانجليزية	الثانوية
14	Ching & Nasri		الرياضيات	الابتدائية
15	Erlangga et al.	2023	مهارات رقمية (برمجة)	الثانوية
16	Lampropoulos & Sidiropoulos		مهارات رقمية	الجامعية
17	Mbanze		الرياضيات	الابتدائية
18	Ennouari & Houssaini		اللغة الانجليزية	الثانوية
19	Al Shaik &Saud	2024	اللغة الانجليزية	الابتدائية
20	Maryana et al.		الرياضيات	المتوسطة
21	Matyakhana et al.		اللغة الانجليزية	الجامعية

ومن الجدول السابق يمكن تصنيف المقررات الدراسية التي تم تناولها حسب السنوات وفقاً للجدول التالي:

جدول (15) ملخص المقررات الدراسية وفقاً للسنة

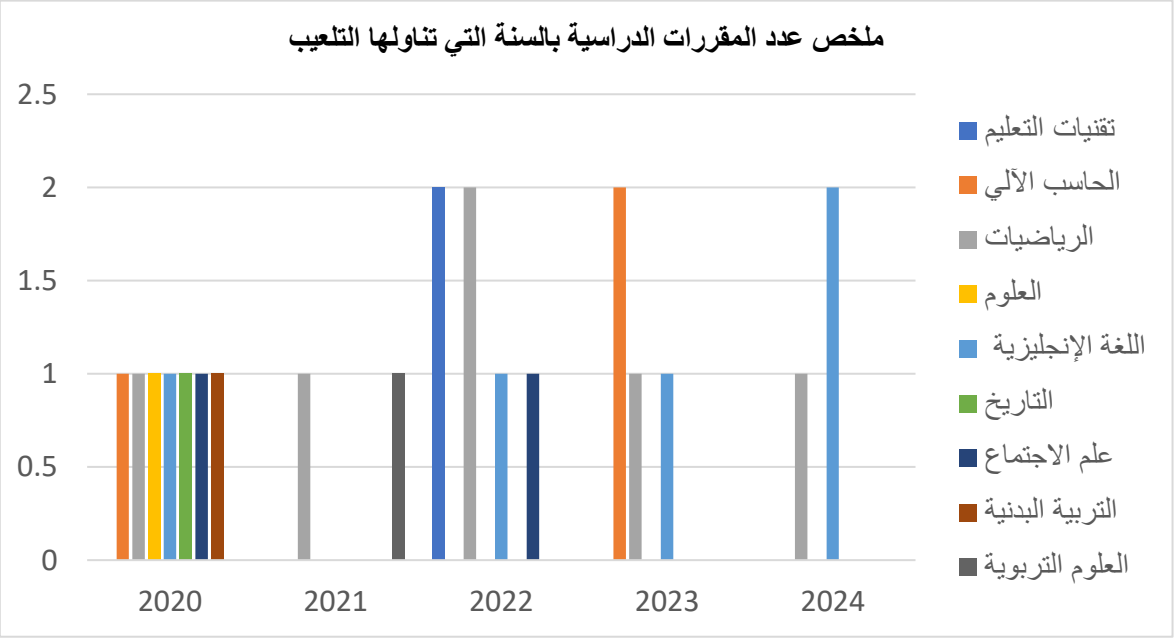
السنة	عدد المواد الدراسية المتناولة في دراسات التلعيب وفقاً للسنة									
	تقنيات التعليم	الحاسب الآلي	الرياضيات	العلوم	اللغة الإنجليزية واللغات	التاريخ	علم الاجتماع	التربية البدنية	العلوم التربوية	المجموع
2020		1	1	1	1	1	1	1		7
2021			1						1	2
2022	2		2		1		1			6
2023		2	1		1					4
2024			1		2					3
المجموع	2	3	6	1	5	1	2	1	1	22

ISSN: 2706-6495

يظهر من الجدول السابق أن المواد الدراسية التي تم حصرها هي 9 مواد دراسية، وتمثل مادة الرياضيات ومادة اللغة الإنجليزية واللغات أكثر المواد التي تم تناولها بالدراسات، بمجموع 11 دراسة، ثم تليهم مادة الحاسب الآلي بثلاث دراسات، فتقنيات التعليم وعلم الاجتماع بواقع دراستين لكل منهما، وفي المرتبة الأخيرة العلوم والتاريخ والتربية البدنية والعلوم التربوية، ووفقاً لهذا الجدول فقد ظهر عدد المواد أكثر من 21 دراسة، حيث أن هناك دراسة واحدة، وهي دراسة (Mora,2020)، التي تناولت متغير الانضباط الصفي خلال حصص التاريخ واللغات فقط.

ومجمل القول فقد تناول التلعيب عامةً المواد الأكثر صعوبة كالرياضيات واللغة الإنجليزية فالحاسب بصورة أكبر عن باقي المواد، وهذا دليل على فاعليته في تناول المواد التي يراها معظم الطلاب صعبة.

شكل (11) ملخص عدد المقررات الدراسية بالسنة التي تناولها التلعيب



يوضح الشكل السابق أن عام 2020 م تناول مقررات متنوعة، على الرغم من قلة تكرار استخدامها، كما يتضح أيضاً أن مادة الرياضيات تم تناولها في جميع الأعوام، وتليها مادة اللغة الإنجليزية، حيث تم تناولها في جميع الأعوام ماعدا عام 2021.

وكل مادة من المواد لها نسبة معينة في الدراسات، والجدول التالي يوضح نسبة كل مادة بالنسبة لمواد دراسات التلعيب في العام الواحد.

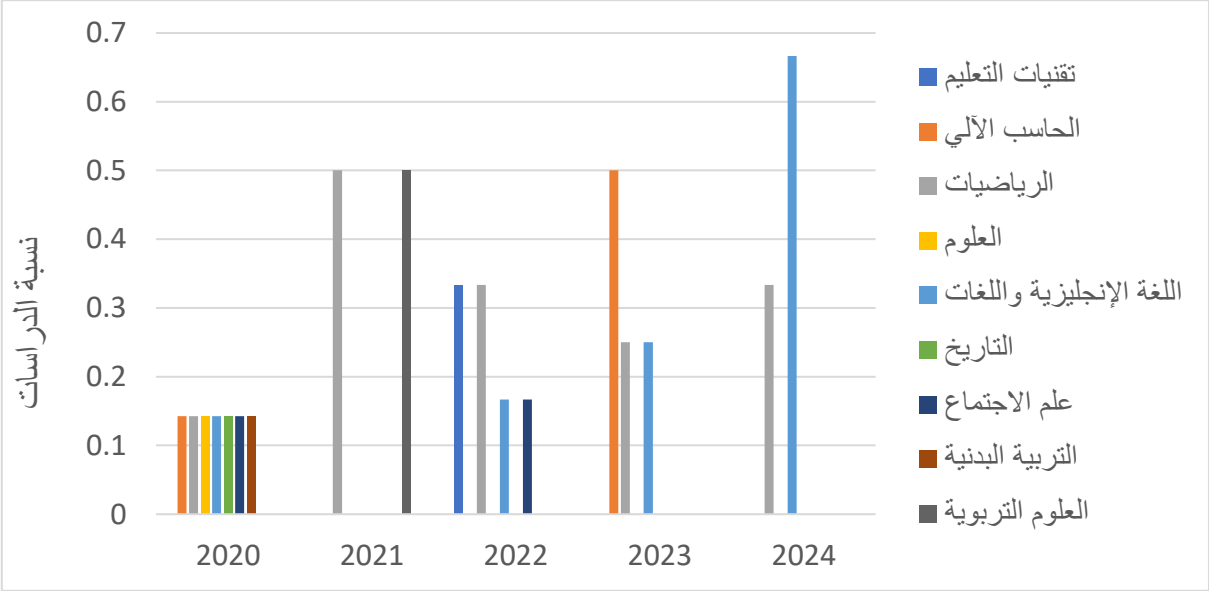
جدول (16) ملخص نسب المقررات الدراسية وفقاً للسنة الدراسية

السنة	نسبة المواد الدراسية في السنة									
	تقنيات التعليم	الحاسب الآلي	الرياضيات	العلوم	اللغة الإنجليزية واللغات	التاريخ	علم الاجتماع	التربية البدنية	العلوم التربوية	المجموع
2020		%14.28	%14.28	%14.28	%14.28	%14.28	%14.28	%14.28		%100
2021			%50						%50	%100
2022	%33.33		%33.33		%16.66		%16.66			%100

2023		%50	%25		%25		%25			%100
2024			%33.33		%66.66					%100

والشكل التالي يبين نسب المقررات بالأعوام بشكل أوضح:

شكل (12) ملخص النسبة السنوية للمقررات الدراسية التي تناولها التلعيب



4.2.2. المراحل الدراسية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تم ترتيب المراحل الدراسية التي تناولتها دراسات التلعيب وفقا للجدول التالي:

جدول (17) ملخص المراحل الدراسية التي تناولها التلعيب وفقاً للسنة

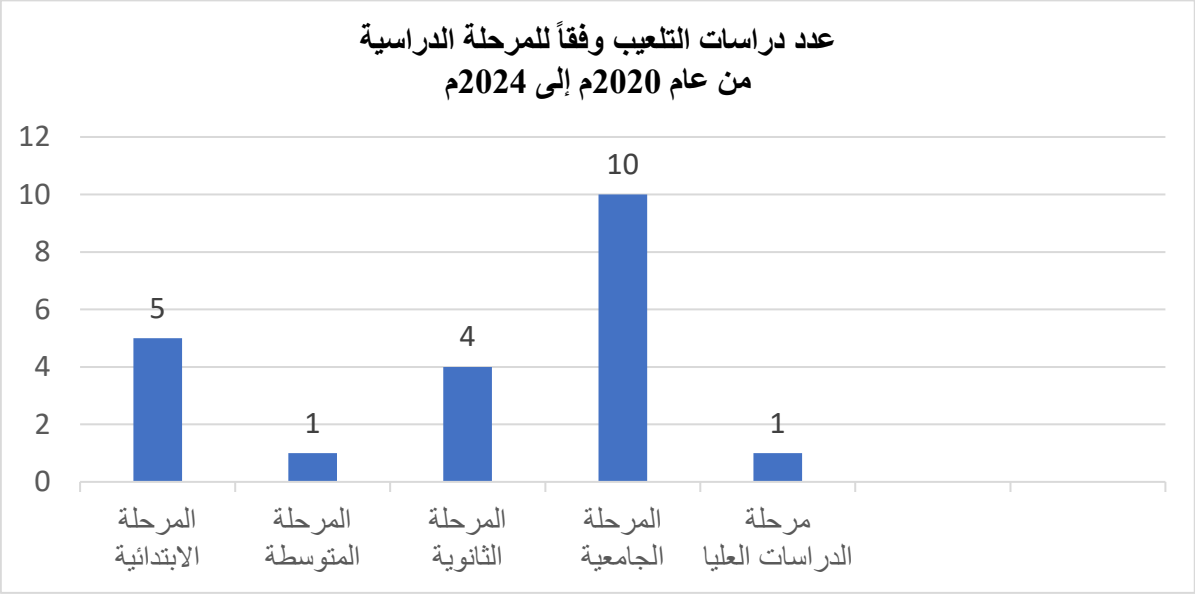
السنة	المرحلة الدراسية					مجموع الدراسات وفقاً للسنة
	الابتدائية	المتوسط	الثانوية	الجامعية	الدراسات العليا	
2020	1		1	4		6
2021				1	1	2
2022	2		1	3		6
2023	1		2	1		4
2024	1	1		1		3
مجموع الدراسات وفقاً للمرحلة	5	1	4	10	1	21

ومن الجدول السابق يتضح أن المراحل الدراسية التي تناولت دراسات حول التلعيب خلال الأعوام المحددة هي المرحلة الجامعية في المرتبة الأولى، وهو ما يميزها وجود أبحاث خاصة بها في كل عام، ثم تليها الابتدائية فالمرحلة الثانوية، وبعدها تأتي المرحلة المتوسطة والدراسات العليا بمستوى واحد.

ISSN: 2706-6495

وترى الباحثة أن هناك قصور في أبحاث مرحلة رياض الأطفال، كذلك المرحلة المتوسطة، على الرغم من أهمية التلعيب لطلاب هذه المرحلة، ومناسبته لخصائص النمو النفسية لهم، كذلك توجد قلة في أبحاث الدراسات العليا، على الرغم من حاجة المواد لاتجاه التلعيب. وبشكل عام معظم المراحل تحتاج الكثير من هذا النوع من الدراسات.

شكل (13) تمثيل عامودي لعدد دراسات التلعيب وفقاً للمرحلة الدراسية



5.2.2. المناطق الجغرافية التي تناولها التلعيب في الدراسات:

تم تصنيف الدراسات الأجنبية المختارة وفقاً للمنطقة الجغرافية، ويُقصد بالمنطقة الجغرافية هي دولة المنشأ، وفقاً للتالي:

جدول (18) تصنيف الدراسات وفقاً للمنطقة الجغرافية

م	الدراسة	السنة	المنطقة	م	الدراسة	السنة	المنطقة
1	Ferrer	2020	أسبانيا	12	Oliveira et al.	2022	البرازيل
2	Smiderle et.al		البرازيل	13	Koc & Utcu		تركيا
3	Valero et al.		أسبانيا	14	Ching & Nasri		ماليزيا
4	Olsson		السويد	15	Erlangga et al.	2023	اندونيسيا
5	McCray		أمريكا	16	Lampropoulos & Sidiropoulos		اليونان
6	Mora		أسبانيا	17	Mbaze		فلندا
7	Khoshnoodifar et al.	2021	إيران	18	Ennouari & Houssaini		المغرب
8	Michael & Maximilian		ألمانيا	19	Al Shaik &Saud	2024	السعودية
9	Candel et al.	2022	أسبانيا	20	Maryana et al.		إندونيسيا
10	Kaya & Ercag		تركيا	21	Matyakhana et al.		تايلاند
11	Wu et al.		أمريكا				

ISSN: 2706-6495

ومن الجدول السابق يتبين أن عدد دول الدراسات المكتوبة باللغة الإنجليزية هي 14 دولة، ويمكن ترتيب هذه الدول الأكثر تداولاً للتلعيب على النحو التالي: اسبانيا ثم البرازيل وأمريكا وتركيا وإندونيسيا ثم السعودية والسويد وإيران وألمانيا وماليزيا واليونان والمغرب وفنلندا وتايلند.

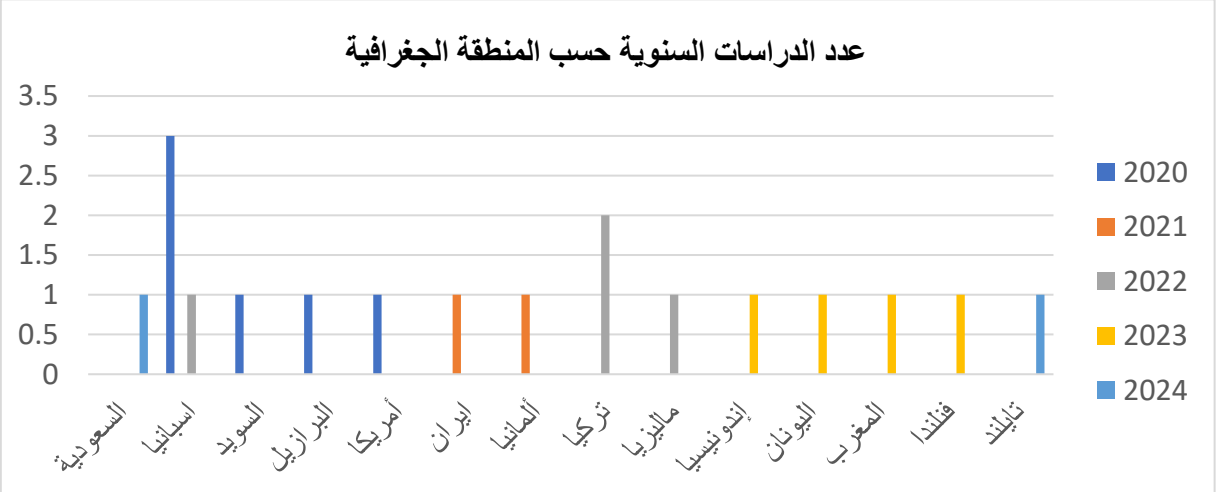
جدول (19) الدراسات حسب المنطقة الجغرافية

السنة	الدراسات وفقاً للمنطقة الجغرافية (بلد المنشأ)														
	السعودية	اسبانيا	السويد	البرازيل	أمريكا	إيران	ألمانيا	تركيا	ماليزيا	إندونيسيا	اليونان	المغرب	فنلندا	تايلند	المجموع
2020		3	1	1	1										6
2021						1	1								2
2022		1		1	1			2	1						6
2023										1	1	1	1		4
2024	1									1				1	3
المجموع الكلي	1	4	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	21

والجدول السابق يوضح أن اسبانيا الأكثر أبحاثا حول التلعيب، بواقع 4 دراسات من بين 21 دراسة، ثم تليها كلٍ من:

البرازيل وأمريكا وتركيا وإندونيسيا، بواقع دراستين لكل منهم، ثم دراسة واحدة لكل من السعودية والسويد وإيران وألمانيا وماليزيا واليونان والمغرب وفنلندا وتايلند. ويعد عامي 2020 و2022 الأكثر في دراسات التلعيب بواقع 12 دراسة، ثم 4 دراسات في عام 2023، ثم عام 2024 ثلاث دراسات، ويعد عام 2021 الأقل دراسات، حيث توجد دراستان فقط. وبالنظر إلى دراسات التلعيب يتضح أن موضوع التلعيب قد نُوقش من دول متعددة حول العالم، وهو ليس قصراً على جهة أو منطقة جغرافية معينة، بل هو ممتد من الغرب للشرق.

شكل (14) تمثيل عامودي لعدد دراسات التلعيب وفقاً للمنطقة الجغرافية



ISSN: 2706-6495

من الشكل السابق يتضح أن اسبانيا ثم تركيا هم الأكثر في عدد الدراسات، ثم تأتي بعدهم باقي الدول المذكورة أعلاه.

6.2.2. البيئات التعليمية الإلكترونية التي تبنت التلعيب في الدراسات:

استخدم التلعيب بيئات تعليمية إلكترونية مختلفة في الدراسات الأجنبية المختارة، وهوكان شرطاً أساسياً لإدراج الدراسة ضمن هذه المراجعة المنهجية هو تبني البيئة الإلكترونية للتلعيب، وقد تم تصنيف الدراسات وفقا للتالي:

جدول (19) الدراسات حسب البيئات التعليمية الإلكترونية

م	الدراسة	السنة	البيئة الإلكترونية	م	الدراسة	السنة	البيئة الإلكترونية
1	Ferrer	2020	بيئة جاهزة kahoot	12	Oliveira et al.	2022	بيئة جاهزة MeuTutor
2	Smiderle et.al		بيئة مصممة Feeper Programming aps	13	Koc & Utcu		بيئة جاهزة Kahoot
3	Valero et al.		بيئة جاهزة Classcraft	14	Ching & Nasri		بيئة جاهزة quizizz
4	Olsson		بيئة جاهزة Kahoot +بيئة مصممة	15	Erlangga et al.	2023	محفزات نظام إدارة التعلم(LMS)
5	McCray		بيئة جاهزة Fractionville.	16	Lampropoulos & Sidiropoulos		نظام تعليمي مصمم عبر الإنترنت
6	Mora		بيئة جاهزة classdojo	17	Mbaze		بيئة جاهزة Loru Games
7	Khoshnoodifar et al.	2021	بيئة جاهزة Egameflow	18	Ennouari & Houssaini		بيئات جاهزة كاهوت +تطبيقات المحمول+ منصات تعليمية
8	Michael & Maximilian		بيئة جاهزة Quizalize	19	Al Shaik &Saud	2024	بيئات جاهزة Wordplay Quest +مجموعة تقنيات
9	Candel et al.	2022	بيئات جاهزة Quizizz and Socrative	20	Maryana et al.		لم تحدد تطبيق

10	Kaya & Ercag		بيئة جاهزة Educhall	21	Matyakhana et al.		بيئات جاهزة Quizizz kahoot
11	Wu et al.		لم تحدد تطبيق				

ومن الجدول السابق يتبين أن معظم البيئات التعليمية الإلكترونية المستخدمة في الدراسات هي بيئات تعليمية جاهزة، ومتوفرة على منصات وتطبيقات. والجدول التالي يوضح هذه البيئات الجاهزة بشكل أوضح.

جدول (20) المنصات التعليمية الجاهزة

منصات جاهزة مخصصة للتلعيب							
المنصة	Class Dojo	Kahoot	Quizizz	Socrative	Feeper	Fractionville.	Egameflow
عدد الاستخدام	1	4	3	2	1	1	1
المنصة	Educhal	MeuTutor	Loru Games	Wordplay Quest	Quizalize	مجموعة تطبيقات ومنصات	
عدد الاستخدام	1	1	1	1	1	4	

ومن الملاحظ التنوع الكثير في استخدام منصات وتطبيقات التلعيب المختلفة، فليس هناك تركيز على منصة معينة باستثناء كاهوت وكويزز وسوكرتف، بل وفي الدراسة الواحدة تم استخدام أكثر من تطبيق ومنصة، فالتطبيق يخدم الهدف، وعلى أساسه يتم الاختيار، وقد تتعدد البيئات الإلكترونية لتحقق الأهداف التعليمية؛ ولكن المميز أن هناك منصات جاهزة للتلعيب متخصصة بموضوع معين مثل منصة Fractionville. ، المختصة بتلعيب دروس الجبر والكسور، وكذلك منصة Feeper، المختصة بدروس البرمجة والحاسوب.

7.2.2. محفزات التلعيب المستخدمة في الدراسات:

تم استخدام مجموعة من محفزات التلعيب في الدراسات المعنية، وهي كالتالي:

جدول (21) محفزات التلعيب في الدراسات

م	الدراسة	السنة	محفزات التلعيب	م	الدراسة	السنة	محفزات التلعيب
1	Ferrer	2020	النقاط والمستويات والتحديات والتغذية الفورية	12	Oliveira et al.	2022	النقاط والمستويات والشارات ولوحات الصدارة والجوائز وأشرطة التقدم والتغذية الراجعة الفورية
2	Smiderle et.al		النقاط والشارات والمستويات وقوائم الصدارة	13	Koc & Utcu		النقاط وقوائم الصدارة والتغذية الفورية

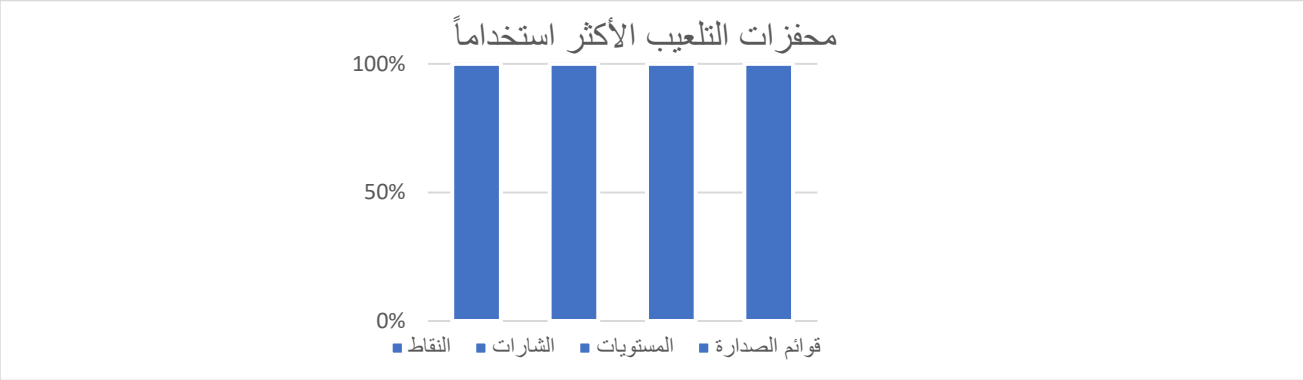
ISSN: 2706-6495

3	Valero et al.		النقاط وقوائم الصدارة والتحديات والجوائز	14	Ching & Nasri		النقاط والشارات والمستويات وقوائم الصدارة وصور شخصيات
4	Olsson		النقاط وقوائم الصدارة	15	Erlangga et al.	2023	النقاط والمستويات والشارات وقوائم الصدارة وصور شخصيات
5	McCray		النقاط والشارات والمستويات	16	Lampropoulos & Sidiropoulos		النقاط والشارات ولوحات المتصدرين والألقاب المستعارة
6	Mora		النقاط والجوائز والملصقات	17	Mbaze		النقاط والشارات والمستويات وقوائم الصدارة والألقاب المستعارة
7	Khoshnoodifar et al.	2021	النقاط والمستويات والشارات وشريط التقدم والتغذية الفورية	18	Ennouari & Houssaini		النقاط والمستويات والتحديات وشريط التقدم والتغذية الفورية وغيرهم
8	Michael & Maximilian		النقاط وقوائم الصدارة والتغذية الفورية	19	Al Shaik &Saud	2024	النقاط والمستويات والتحديات والجوائز والمهام التفاعلية
9	Candel et al.	2022	النقاط	20	Maryana et al.		النقاط والشارات ولوحات الصدارة والتحديات التفاعلية
10	Kaya & Ercag		النقاط والإنجازات المستويات والشارات والتنافس والمهام التفاعلية وقوائم الصدارة	21	Matyakhana et al.		النقاط والمستويات والجوائز والمنافسات التعاونية
11	Wu et al.		النقاط والمهام والاختبارات التفاعلية عبر النت				

ISSN: 2706-6495

ويتضح من الجدول أعلاه أن مجمل أكثر محفزات التلعيب استخداماً هي النقاط والشارات والمستويات وقوائم الصدارة، وهذه المحفزات الأكثر استخداماً، والمتعارف عليها في بيئات استراتيجيات التلعيب. ثم تأتي الجوائز وشريط التقدم والتغذية الفورية والمنافسات والملصقات والصور.

شكل (15) تمثيل عامودي لأكثر محفزات التلعيب استخداماً



8.2.2. النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام التلعيب:

يوضح الجدول أدناه النتائج التي توصلت إليها الدراسات في استخدام التلعيب في التعليم، وهي كالتالي:

جدول (21) نتائج الدراسات الأجنبية

م	الدراسة	السنة	النتائج	نسبة الإيجابية
1	Ferrer	2020	ساهم التلعيب في تحسن إدراك الطلاب للمفاهيم المتعلقة بالعلوم الاجتماعية، وزيادة المشاركة والتحفيز.	%100
2	Smiderle et.al		النتائج مختلفة وفقاً لسمات شخصية الطلاب، فالشخصيات الانطوائية والاجتماعية أظهروا فروقات إحصائية، بينما الشخصيات العصبية لم تحقق أي فروقات، والشخصية ذات الوعي العالي حققت فروقات، بينما الأقل وعياً لم تحقق أي فروق.	%62.5
3	Valero et al.		أظهرت النتائج فروقات في الأداء الأكاديمي، إلا أن الدافعية الداخلية لم تتغير.	%50
4	Olsson		على الرغم من أن التحدي والتنفيذ كان صعب إلا أن النتائج أظهرت تحسن في مهارات القرن الواحد والعشرين كالتعاون والتواصل وحل المشكلات المعقدة والقدرة على استخدام الأدوات الأجهزة والتعامل معها	%100
5	McCray		أظهرت النتائج فروق إحصائية في أراء المعلمين وزيادة دافعية الطلاب وتحست مستويات التحصيل الدراسي في مفهوم الكسور	%100
6	Mora		أظهرت النتائج تحسن في ضبط السلوكيات داخل الفصل، حيث تم تعزيز السلوكيات المرغوبة ونبذ الغير مرغوبة.	**%100**

ISSN: 2706-6495

7	Khoshnoodifar et al.	2021	لا توجد فروقات في التعلم سوى تحسن بسيط في الاتجاه نحو الكفاءة المعرفية للإحصاء	%20
8	Michael & Maximilian		ظهر تحسن في مخرجات التعلم والدافعية الداخلية والترابط الاجتماعي لدى مجموعة التلعيب؛ ولكن الرضا عن الكفاءة لم يتحقق.	%75
9	Candel et al.	2022	أظهرت النتائج تحسن في جميع النواحي التي تم تقييمها من المعرفة والكفاءة	%100
10	Kaya & Ercag		أظهرت النتائج فروق إحصائية في التحصيل والدافعية؛ ولكن لم تظهر أي فروقات في مستوى التدفق النفسي	%66.66
11	Wu et al.		تحسن دافعية ونوايا وثقة طلاب كلية المعلمين في مدج التقنية في التدريس	%100
12	Oliveira et al.		التلعيب طُبق على كلا المجموعتين؛ ولكن في المجموعة التجريبية تم تخصيص وتكييف التلعيب وفقاً لسمات شخصية الطلاب، بينما المجموعة الضابطة طبقت التلعيب بمستوى واحد للطلاب بدون تكييفه لخصائصهم. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المخصصة وغير المخصصة فيما يتعلق بتجربة التدفق والمتعة والاتجاه نحو التلعيب والتحفيز لدى الطلاب.	كلا المجموعتين طبقت التلعيب
13	Koc & Utcu		أظهرت النتائج دلالات إحصائية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة قواعد اللغة الانجليزية	%100
14	Ching & Nasri		أظهرت النتائج فروق ذات دلالات إحصائية في تحسن المجموعة التجريبية في تعلم تحويل الكسور إلى نسب مئوية	%100
15	Erlangga et al.	2023	أظهرت النتائج فروق إحصائية في تحسن الطلاب في البرمجة وزيادة دافعيتهم	%100
16	Lampropoulos & Sidiropoulos		أظهرت النتائج تحسن في الأداء الأكاديمي، وظهر من خلال ارتفاع نسبة النجاح والتفوق وارتفاع الدرجات وانخفاض الانسحاب وزيادة التحفيز	%100
17	Mbaze		لم تظهر النتائج أي دلالات إحصائية بين المجموعتين، بل حتى نتائج المجموعة الضابطة كانت أفضل من التجريبية، وكلا المجموعتين لم تحقق نتائج أفضل من الاختبار القبلي.	%0
18	Ennouari & Houssaini		أظهرت النتائج تحسن في التحصيل الدراسي وزيادة الدافعية والفهم وضبط السلوك داخل الفصل في تعلم اللغة الانجليزية	%100
19	Al Shaik &Saud	2024	توجد فروق إحصائية في تطور مهارة تحدث اللغة الإنجليزية، من حيث النطق والنبرة والطلاقة وصحة اللغة والمفردات، مما أدى إلى زيادة الدافعية وتحفيز الانخراط	%100

ISSN: 2706-6495

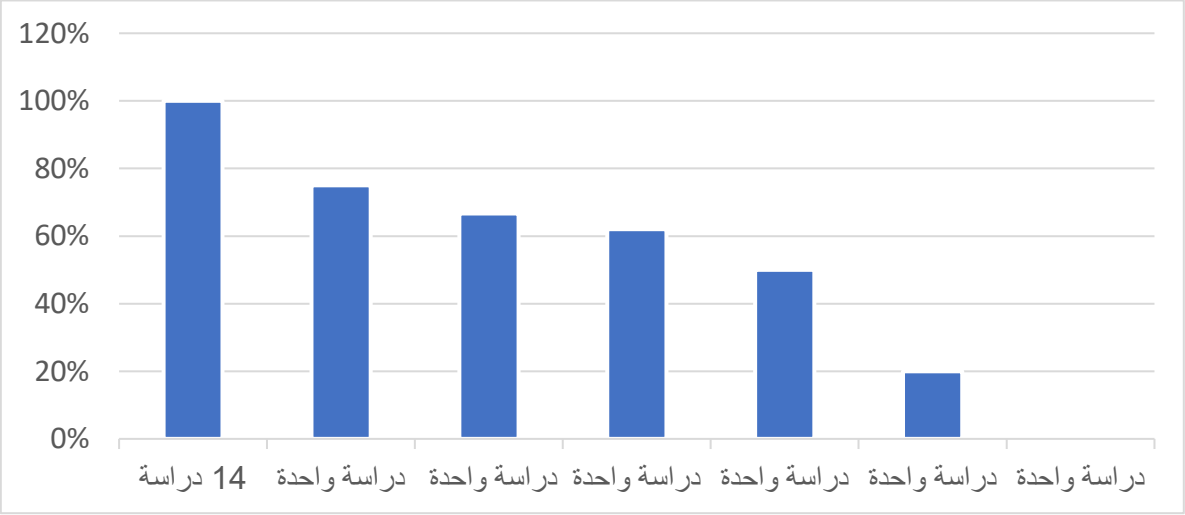
20	Maryana et al.		أشارت النتائج أن التلعيب قادر على تحسين مخرجات التعلم والانخراط في التعلم	%100
21	Matyakhana et al.		ذكرت النتائج أن التلعيب زاد من الانخراط والفهم القرائي للطلاب	%100

من الجدول السابق يتضح أن من بين 21 دراسة باللغة الإنجليزية كانت هناك 14 دراسة نسبة النتائج الإيجابية فيها 100%، في حين دراسة واحدة فقط حققت نسبة الإيجابية 75%، ودراسة أخرى نسبتها 66.66%، كذلك توجد دراسة ذات نسبة 62%، ودراسة أخرى نتائجها كانت 50%، وأيضاً هناك دراسة حققت تقدم بسيط بنسبة 20%، في حين دراسة أخيرة لم تحقق أي نتائج.

وتم حساب نسبة إيجابية النتائج من خلال كل متغير تم قياسه، هل حقق دالة إحصائية أم لا، فإذا كانت الدراسة بمتغيرين فكل متغير له نسبة 50 %، فإذا حققه حصل على النسبة، والعكس صحيح، وهناك دراسة حققت نسبة 62.5%، حيث كان لديها 4 متغيرات، وكل متغير له نسبة 25%، وحققت متغيرين، فحصلت على 50%، والمتغير الثالث له شقين، حققت أحدهما، فكلٍ منهما 12.5%، بينما المتغير الرابع لا توجد له أي دلالة إحصائية.

وعلى هذا الأساس تم حساب النتائج، والشكل التالي يوضح النسب التفصيلية للدراسات:

شكل (16) نسبة النتائج الإيجابية للتلعيب في الدراسات الأجنبية



وبحساب نسبة النتائج الإيجابية لكل الدراسات مع حذف الدراسة التي تناولت التلعيب في كلا المجموعتين، تبين أنها حققت نسبة 83.71%، وهي نسبة جيد جداً، فالنتائج التي توصل إليها التلعيب إيجابية في غالبية الدراسات، وهذا دليل على مدى فاعليته في العملية التعليمية.

3. مناقشة تساؤلات البحث والإجابة عليها:

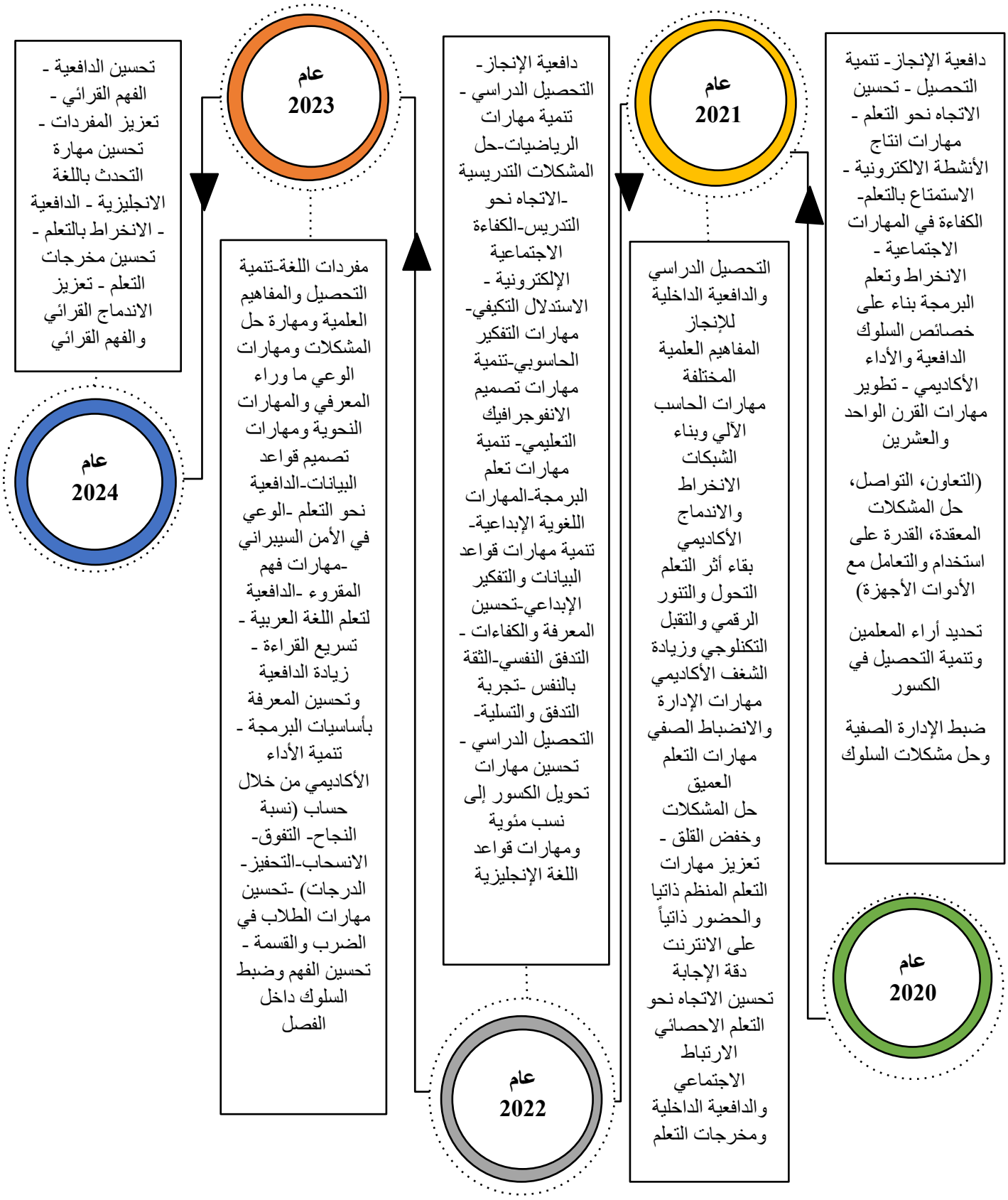
سيتم في هذا القسم مناقشة تساؤلات البحث، والإجابة عليها، وفيما يلي ذلك بالتفصيل:

السؤال الأول: ماهي المتغيرات التابعة التي تناولها التلعيب في الدراسات المختارة؟

تناول التلعيب مجموعة من المتغيرات في كل من الدراسات العربية والأجنبية، وفيما يلي تلك المتغيرات وفقاً للسنوات:

ISSN: 2706-6495

شكل (17) متغيرات التلعيب في جميع الدراسات المختارة



ISSN: 2706-6495

ومما سبق يتضح أن التلعيب تناول متغيرات عديدة وكثيرة في الدراسات العربية والأجنبية، وقد تم تحديد المتغيرات التابعة لكل دراسة بالتفصيل في جدول (1) وجدول (13)، وعليه يمكن الإجابة على السؤال الأول من خلال تصنيف هذه المتغيرات حسب نوع ما تقدمه للعملية التعليمية إلى متغيرات خاصة بالمتعلم وخاصة بالمقرر التعليمي وخاصة بالبيئة الصفية، وهي كما يلي:

شكل (18) تصنيف متغيرات التلعيب في جميع الدراسات المختارة

	متغيرات متعلقة بالمقرر التعليمي	متغيرات متعلقة بالبيئة الصفية
- تحسين الاتجاه	- الانخراط في التعلم - تحسين الأداء الأكاديمي - تنمية التحصيل الدراسي - مهارات انتاج الأنشطة الالكترونية - مهارات العلوم الاجتماعية - مهارات الحاسب الآلي وبناء الشبكات وتصميم قواعد البيانات - المفاهيم العلمية المختلفة - بقاء أثر التعلم - مهارات الوعي بالأمن السيبراني - مهارات فهم المقروء وتسريع القراءة - مهارات الطلاب في الضرب والقسمة - مخرجات التعلم - مهارات التعلم العميق - مهارات التعلم المنظم - مهارات تعلم البرمجة - مهارات القسمة والضرب - مهارات قواعد اللغة الإنجليزي - المهارات النحوية واللغوية - تنمية مهارات قواعد البيانات - تحسين المعرفة والكفاءات - تنمية مهارات تصميم الانفوجرافيك التعليمي - مهارات تحويل الكسور إلى نسب مئوية -مهارات الاستدلال التكيفي -مهارات الوعي ما وراء المعرفي	ضبط الإدارة الصفية مهارات الإدارة والانضباط الصفي وضبط السلوك داخل الفصل

ومن الشكل السابق يتبين أن النصيب الأكبر لهذه المتغيرات التابعة يتعلق بالمحتوى والمقرر التعليمي ثم احتياجات المتعلم النفسية ثم البيئة الصفية، ومن هذا المنطق يتضح أن التلعيب تناول جميع العناصر المهمة بالعملية التعليمية؛ ولكن على الرغم من تركيزه على جميع الأوجه؛ إلا أن المتغيرات المتعلقة بصعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة لم تلقى اهتماماً جيدا، وهم فئة مهمة في المجتمع، تستدعي الاهتمام، حيث أن هذا الاتجاه يلائم احتياجاتهم.

السؤال الثاني: ماهي الأهداف التعليمية التي سعى لتحقيقها التلعيب؟

تناول التلعيب في الدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

- **تنمية التحصيل الدراسي**

كما في دراسة كلٍ من الخبراء (2020) وآل محرق (2021) والدعجاني (2021) والعجمي (2021) وربيع (2021) والقط والحيكان والسريحي ويوسف وكنعان (2022) والرويشد (2023). كذلك دراسة (Kaya & Ercag, 2022)، (Koc & Utcu,2022)، (Ennouari & Houssaini,2023)

- **تنمية المهارات المختلفة والمفاهيم العلمية**

مثل دراسة عايض (2020)، وكذلك دراسات كلٍ من الحوسني والبلوشي ودشيشة والأنصاري والعنزي والدمرداش واسكندر وناجي وعقل وأحمد ومرسي والعجمي وربيع ومسعود (2021)، وأيضا دراسات بخاري والزهراني ومعوض والكتبي (2022)، وكذلك دراسات النعمي وآخرون والجهني والحمد والحواس والعقلة (2023)، وأيضا دراسة زاكي (2024). كذلك دراسة (Ferrer,2020)، (Olsson,2020), (Smiderle et all.2020)، (McCray,2020)، (Mora,2020)، (Khoshnoodifar et all.2021) (Ching & Nasri,2022)، (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2023) (Mbanze,2023) (Ennouari & Houssaini,2023).

- **زيادة دافعية الطلاب واتجاههم؛ للتعلم ولتحقيق الإنجاز الأكاديمي**، مثل دراسة الصبحي والخبراء (2020)، ودراسة آل محرق والدعجاني (2021)، ودراسة اليوبي والفراني والعتيبي والنفيعي (2022)، وأيضا دراسة أبو ميزر والشهري (2024). كذلك دراسة (Ferrer,2020)، (Valero et al,2020)، (McCray,2020)، (Wu et al,2022).

- **الاستمتاع بالتعلم** كدراسة عايض (2020)، **وزيادة الانخراط والاندماج** كدراسة الصبحي (2020) وسيد (2021)، وإلى **الشغف والتنور والتقبل التكنلوجي** كدراسة الدمرداش واسكندر (2021)، وسعى أيضا التلعيب إلى خفض القلق والتوتر من الاختبار كدراسة أحمد ومرسي (2021) كذلك دراسة (Smiderle et all.2020)، (Al Shaik &Saud,2024), (Maryana et al.2024) (Matyakhana et al.2024).

- **الكشف عن أنماط محفزات التلعيب وقياس حجم تأثيرها، وتطوير مستوياتها؛ لإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها عند تصميم عناصر التلعيب** مثل دراسة الخبراء (2020) دراسة أحمد ومرسي (2021) وربيع (2021) والقط والحيكان (2022).

- الكشف والتعرف على البيئات الإلكترونية المناسبة لعرض التلعيب كالمنصات والتطبيقات التعليمية، وقياسها والتحقق من مدى فاعليتها؛ للمساهمة في اعداد معايير التصميم العلمي الواجب توافرها فيها كدراسة عايض (2020) والدمرداش واسكندر (2021)، ودراسة الحلو والقط والحيكان (2022) والنعمي وآخرون (2023)، كذلك تطوير هذه المنصات؛ للتدريب على استخدام المستحدثات الرقمية كدراسة ناجي وعقل (2021).

- **تنمية الثقة بالنفس والتعاون والتواصل والارتباط الاجتماعي**، مثل دراسة العتيبي والنفيعي (2022) وقياس الرضا كدراسة اليوبي والفراني (2022). كذلك دراسة (Olsson,2020)، (Michael & Maximilian.2021)

- **ضبط السلوك داخل الفصل والإدارة الصفية**، مثل دراسة (Mora,2020)، (Ennouari & Houssaini,2023).

ومما سبق تجد الباحثة أن التلعيب تناول أهدافاً متنوعة في مواضيع عدة، وجميعها أهدافاً تنصب لمصلحة الطالب وتقديم مادة تعليمية للمعلمين تساعدهم في مهامهم. وتقلل من الأعباء التي تواجههم.

السؤال الثالث: ماهي المقررات التي تناولها التلعيب في الدراسات المحددة؟

تناول التلعيب مقررات عدة في الدراسات العربية والأجنبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22) مقررات التلعيب في الدراسات العربية والأجنبية

الدراسات	عدد المقررات الدراسية المتناولة في جميع دراسات التلعيب المختارة وفقاً للسنة														
	تقنيات التعليم	الحاسب الآلي	الرياضيات	العلوم الكيمياء	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	البحث العلمي	التربية الفنية	الاقتصاد المنزلي	الإدارة	التدريس	التاريخ	علم الاجتماع	التربية البدنية	العلوم التربوية
العربية	6	9	9	4	3	4	1	1	1	1	1	6			
الأجنبية	2	3	6	1	5							1	2	1	1
المجموع	8	12	15	5	8	4	1	1	1	1	1	7	2	1	1

للإجابة على السؤال الثاني يتبين من الجدول السابق أن التلعيب تناول 15 مقرراً، وأن مادة الرياضيات هي الأكثر تناولاً، ثم الحاسب الآلي، ثم تقنيات التعليم واللغة الإنجليزية، فالتاريخ ثم مواد العلوم فاللغة العربية، ثم علم الاجتماع، ثم تأتي مواد البحث العلمي والتربية القنية والبدنية والاقتصاد المنزلي والإدارة والعلوم الاجتماعية والتربوية بمرتبة واحدة. ولكن هناك مقررات لم تتناولها الدراسات مثل مقررات التربية الإسلامية ومادة الجغرافيا وتقنية المعلومات، كما يجب أن تكون هناك دراسات أكثر في الدراسات المذكورة أعلاه في الجدول، فالأعداد قليلة فيها، فعلى سبيل المثال مواد العلوم المختلفة والبحث العلمي وغيرهم تم استخدامهم بشكل قليل رغم أهميتهم.

شكل (19) ملخص عدد المقررات الدراسية التي تناولها التلعيب في جميع الدراسات

السؤال الرابع: ماهي المراحل الدراسية التي تم تطبيق التلعيب عليها في الدراسات المحددة؟

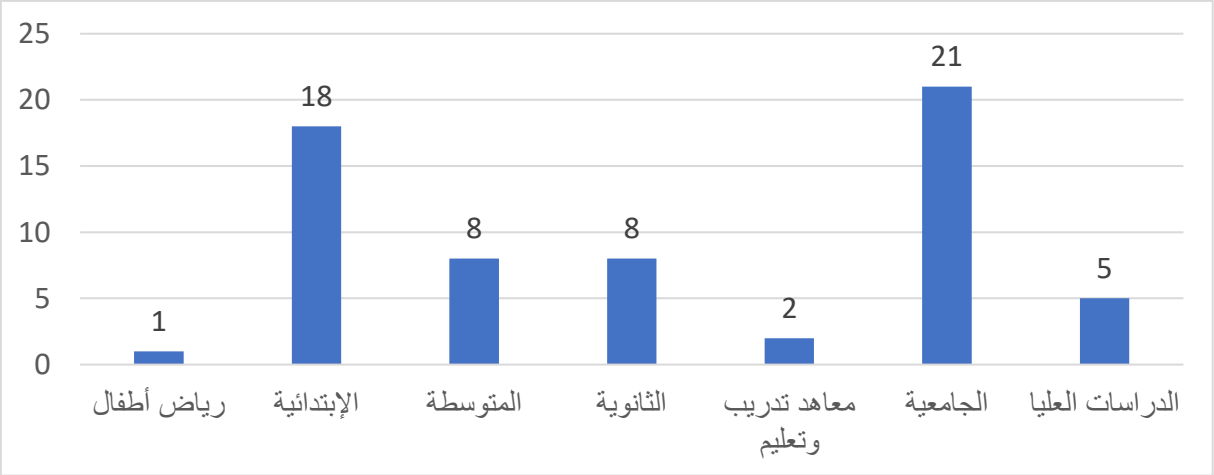
للإجابة على هذا السؤال سيتم استعراض المراحل الدراسية في جميع الدراسات المعنية وفقاً للجدول التالي:

جدول (23) المراحل الدراسية التي تناولت التلعيب في الدراسات العربية والأجنبية

السنة	المرحلة الدراسية							
	رياض أطفال	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	معاهد تدريب وتعليم	الجامعية	الدراسات العليا	المجموع الكلي بالسنة
الدراسات العربية	1	13	7	4	2	11	4	42
الدراسات الأجنبية		5	1	4		10	1	21
المجموع	1	18	8	8	2	21	5	63

والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (20) تمثيل بياني للمراحل الدراسية التي تناولت التلعيب في جميع الدراسات



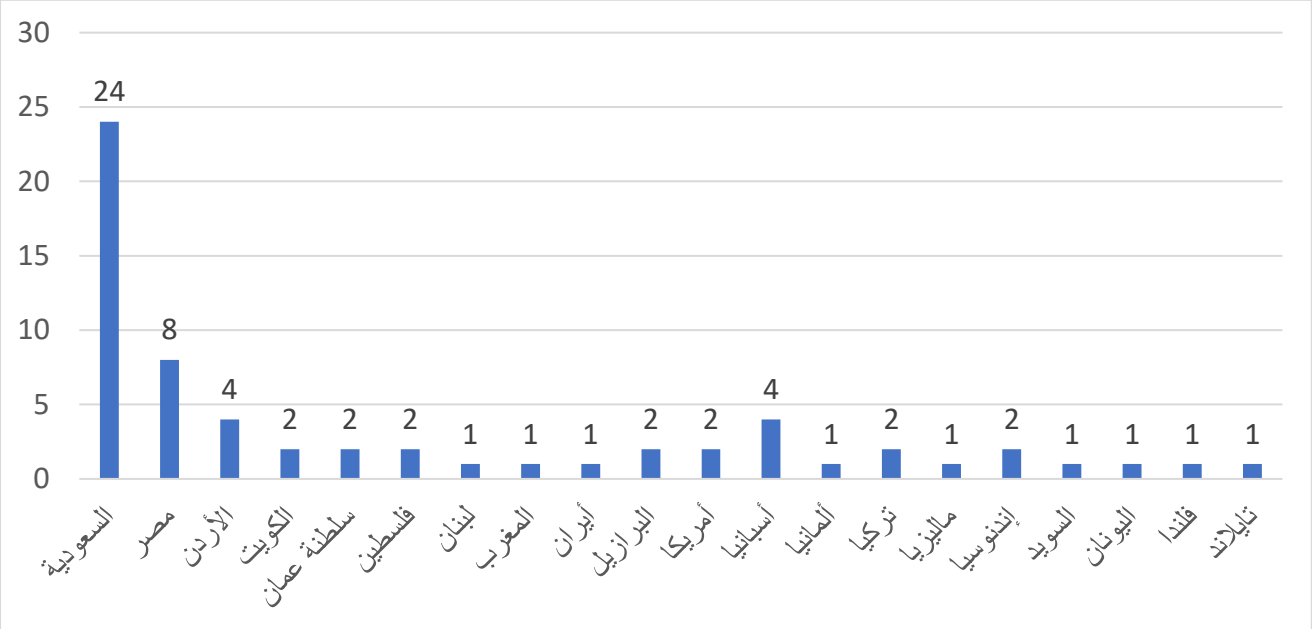
ومن الشكل يتضح أن المرحلة الجامعية هي الأولى في الدراسات، ثم تليها المرحلة الابتدائية، ثم تأتي المرحلة المتوسطة والثانوية، ثم تأتي الدراسات العليا، فمعاهد التدريب والتعليم، وأخيراً رياض الأطفال.

ومن هنا يتبين أن التلعيب تناول جميع المراحل بدون استثناء، ولكن التركيز الكبير على المرحلة الجامعية، فمكن الممكن أن الباحثين وجدوا التواصل مع طلاب المرحلة الجامعية سهل؛ نظراً لتواجد الباحثين ودراستهم بشكل شبه دائم في البيئة الجامعية نفسها، ثم يأتي طلاب المرحلة الابتدائية، وهذا جيد؛ لمناسبة خصائص النمو لهذه المرحلة بشكل كبير مع عناصر التلعيب؛ ولكن يوجد عدد قليل من الدراسات على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهم فئة خصائصهم أيضاً تتفق مع التلعيب، ثم تأتي معاهد التدريب والتعليم بعدد قليل جداً، فهناك معاهد التدريب والمعاهد الخاصة بذوي الاحتياجات التي لم تُولى جانب من الاهتمام، على الرغم من حاجتهم له، كذلك رياض الأطفال لم توجد سوى دراسة واحدة فقط لهم، قد يكون عدم تمكن هذه الفئة من استخدام التقنية بشكل جيد سبباً لقلة الأبحاث، وعدم رغبة الباحثين في استهلاك وقت وجهد أكبر لتدريبهم عليها، ثم عرض المادة العلمية بعد ذلك.

السؤال الخامس: ماهي المناطق الجغرافية التي تناولت التلعيب في الدراسات المحددة؟

للإجابة على هذا السؤال سيتم دمج المناطق الجغرافية لكل من الدراسات العربية والأجنبية، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (21) تمثيل بياني للمراحل الدراسية التي تناولت التلعيب في جميع الدراسات



ويتضح أن المناطق الجغرافية للدراسات المختارة شملت 20 منطقة أو دولة حول العالم، وتتصدر المملكة العربية السعودية أعلى القائمة، ثم تم توزيع باقي المناطق على قارات العالم، ففي قارة أسيا 11 دولة، وتم ذكرها في الشكل أعلاه، وقارة أفريقيا دولتي مصر والمغرب، وأوروبا 5 دول، وهي فلندا واليونان والسويد وألمانيا وإسبانيا، وأمريكا الشمالية دولة واحدة، وهي الولايات المتحدة الأمريكية، ودولة البرازيل في أمريكا الجنوبية.

وقد يكون تخصيص البحث في قاعدتي قوقل سكولر والمكتبة السعودية الرقمية سبباً في ذلك، أو أن قاعدة البيانات فيهما تستعرض أكثر الأبحاث القريبة للمنطقة الجغرافية للباحث، أو قد يكون التوجه بعد اتجاه التلعيب أصبح للذكاء الاصطناعي في التعليم، ومعظم الدول المتقدمة تحولت منه للذكاء بعد تقديمها للعديد من دراسات التلعيب.

السؤال السادس: ماهي البيئات التعليمية الإلكترونية التي تبنت التلعيب في الدراسات المحددة؟

من خلال الدراسات العربية والأجنبية تبين وجود العديد من هذه البيئات الإلكترونية للتلعيب، يستعرض الجدول التالي الأكثر استخداماً:

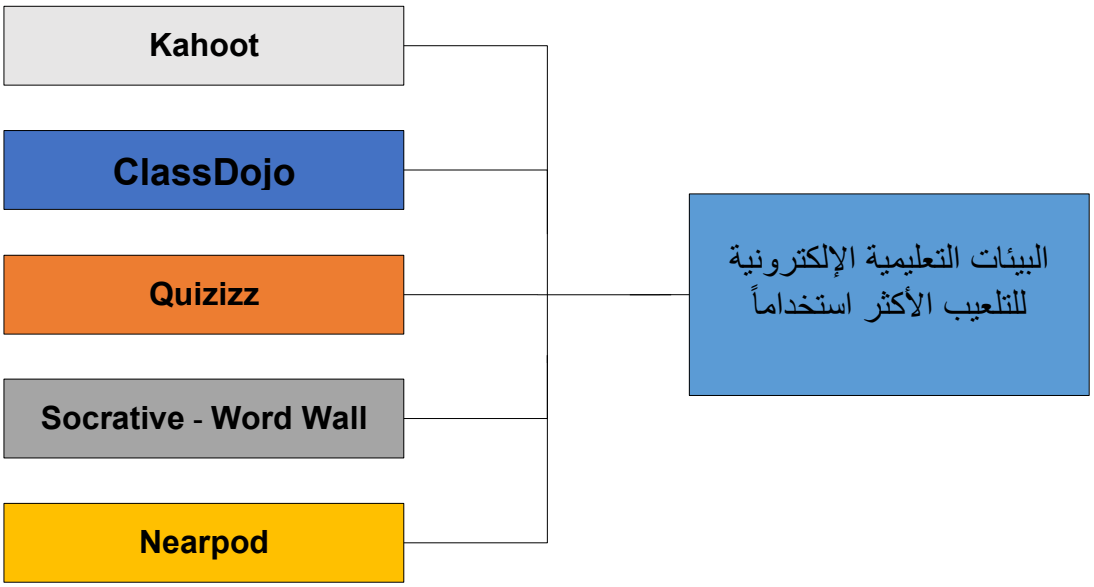
جدول (24) البيئات التعليمية الالكترونية التي تبنت التلعيب في الدراسات العربية والأجنبية

البيئات الإلكترونية وعدد الاستخدام	ClassDojo	Kahoot	Quizizz	Word Wall	Socrative	Nearpod
	9	12	7	4		3

ومن الجدول السابق يتضح أن من بين 63 دراسة عربية وأجنبية تم استخدام برنامج كاهوت 12 مرة، و9 مرات تم استخدام كلاس دوجو، ثم 7 مرات كويزز، وسوكراتيف ورد وول 4 مرات، و3 مرات نيربود، بمعدل 35 دراسة تم استخدام هذه البيئات.

ISSN: 2706-6495

شكل (22) ترتيب بيئات التلعيب الإلكترونية الأكثر استخداماً في جميع الدراسات



وباقي الدراسات تناولت بيئات تعليمية إلكترونية أخرى، وقد تستخدم بعض الدراسات أكثر من بيئة إلكترونية لتعزيز وتفعيل التلعيب، وتم استعراض ذلك بالتفصيل لكل من الدراسات العربية والأجنبية فيما سبق، ومن ضمن هذه البيئات ما يلي:

جدول (24) منصات التلعيب المختلفة التي تم استخدامها

المنصات الأخرى الجاهزة				
Class craft	Quizzer	Forms	Codingame	Proprofs
Genially	Media Site	Ed puzzle	Quiz Creator	Twitter
Educhal	Egameflow	Fractionville.	Feeper	Open badge
مجموعة تطبيقات ومنصات	Quizalize	Wordplay Quest	Loru Games	MeuTutor

المنصات التي باللون الأزرق تم استخدامها في الدراسات العربية، في حين التي باللون الأخضر أُستخدمت في الدراسات الأجنبية، والمميز في هذه المنصات التنوع والتخصيص، كما يظهر أن الدراسات الأجنبية استخدمت هذه المنصات أكثر من المنصات في الجدول السابق، وتتميز الدراسات الأجنبية عن العربية أن هناك منصات تلعيب مخصصة بموضوع معين واحد مثل منصة.Fractionville ، المختصة بتلعيب دروس الجبر والكسور، وكذلك منصة Feeper، المختصة بدروس البرمجة والحاسوب. كما تم التلعيب باستخدام هذه البرامج داخل منصات تعليمية كبيرة مثل:Black Board, Moodle, MOOCs, Teams ، وغيرهم من المنصات. وجميع هذه المنصات التي تم ذكرها في الجدولين السابقين أجنبية المنشأ، ولا توجد منصات عربية التصميم، وهذا ما يلزم العمل لأجله.

السؤال السابع: ماهي أكثر أنماط محفزات التلعيب استخداماً في الدراسات المحددة؟

تعتبر كل من النقاط والشارات والمستويات وقائمة الصدارة وشريط التقدم (المستويات) والتغذية الراجعة الفورية والأوسمة والألقاب من المحفزات المستخدمة في الدراسات؛ ولكن النقاط والشارات وقوائم الصدارة الأكثر استخداماً من بينها، ثم تأتي الجوائز وشريط التقدم والتغذية الفورية والمنافسات والملصقات، وتم ذكر ذلك عند استعراض المحفزات في كل دراسة بالتفصيل.

وقد نوعت الدراسات في استخدام هذه المحفزات، وضمت جميع الدراسات أكثر من محفز، في حين دراسة واحدة فقط اقتصرت على محفز واحد كالنقاط، وهي دراسة (Candel et al.2022)، وقد ذكرت هذه الدراسة أن النقاط الأكثر فاعلية من بين كل المحفزات.

السؤال الثامن: ماهي النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات المحددة؟

للإجابة على هذا السؤال يظهر أن من بين 63دراسة عربية وأجنبية أتضح أن 55 دراسة أظهرت جميع متغيراتها فروق ذات دلالات إحصائية لصالح مجموعات التلعيب، بينما الثمان الدراسات الباقية دراسة واحدة فقط منها لم تظهر أي فروق إحصائية كدراسة (Mbaze, 2023)، بل حتى نتائج المجموعة الضابطة كانت أفضل من التجريبية، وكلا المجموعتين لم تحققا نتائج أفضل من الاختبار القبلي، وكذلك دراسة (Khoshnoodifar et al.,2021) لا توجد فروقات في التعلم سوى تحسن بسيط في الاتجاه نحو الكفاءة المعرفية للإحصاء، كما أظهرت دراسة (Valero et al,2020) فروقات إحصائية لصالح الأداء الأكاديمي، إلا أن الدافعية الداخلية لم تتغير. كذلك أشارت دراسة (Smiderle et.al.2020) إلى نتائج مختلفة وفقاً لسمات شخصية الطلاب، فالشخصيات الانطوائية والاجتماعية وذات الوعي العالي أظهروا فروقات إحصائية، بينما الشخصيات العصبية والأقل وعي لم تحققا أي فروقات إحصائية بعد تجريب التلعيب. كذلك دراسة. (Michael & Maximilian.2021) أظهرت تحسن في متغيرات مخرجات التعلم والدافعية الداخلية والترابط الاجتماعي لدى مجموعة التلعيب؛ ولكن متغير الرضا عن الكفاءة لم يتحقق. ودراسة (Kaya & Ercag.2022)

و أظهرت النتائج فروق إحصائية في التحصيل والدافعية؛ ولكن لم تظهر أي فروقات في مستوى التدفق النفسي. كما أشارت دراسة (Oliveira et al.2022) والتي تناولت التلعيب في كلا المجموعتين، ففي المجموعة التجريبية تم تخصيص وتكييف التلعيب وفقاً لسمات شخصية الطلاب، والمجموعة الضابطة طبقت التلعيب بدون تكييفه لخصائصهم، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المخصصة وغير المخصصة، وهذا ما أشارت إليه الدراسات الأجنبية.

وجميع الدراسات العربية أشارت إلى وجود فروقات ذات دلالات إحصائية، باستثناء دراسة (الأحمدي، كنسارة،2023)، والتي كانت أصلا بين مجموعتي تلعيب، وتم تطبيق الأنشطة الإلكترونية الفردية للتلعيب في الأولى والأنشطة التعاونية للتلعيب على المجموعة الثانية، وكانت النتائج تُفيد بأنه لا توجد فروق بين المجموعتين الفردية والتعاونية، فالدراسة على نوع الأنشطة الإلكترونية القائمة في التلعيب، وليس على التلعيب بحد ذاته.

ومجمل القول فقد حقق التلعيب نتائج إيجابية وفاعلة في الدراسات المختارة، وحقق الأهداف التعليمية المنشودة، ولم يحقق النتائج ألا في دراسة واحدة فقط، وباقي الدراسات حققت إيجابية في معظم متغيراتها، باستثناء بعض المتغيرات.

4. ملخص نتائج الدراسة

- من أصل 63 دراسة عربية وأجنبية، أظهرت الغالبية العظمى فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح التلعيب في البيئات التعليمية الإلكترونية.
- بيّنت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التحصيل الدراسي ومخرجات التعلم والدافعية والتفاعل والترابط الاجتماعي لدى الطلاب.
- بعض المتغيرات لم تتحقق فيها فروق دالة في عدد محدود من الدراسات، مثل الدافعية الداخلية والتدفق النفسي والرضا عن الكفاءة.
- أشارت النتائج إلى أن تأثير التلعيب قد يختلف تبعًا لسمات شخصية المتعلمين، بينما لم يُظهر تخصيص التلعيب وفق الخصائص الفردية فروقًا واضحة مقارنة بالتلعيب غير المخصص.

- جميع الدراسات العربية تقريبًا دعمت فاعلية التلعيب، مع وجود استثناء محدود لم يُظهر فروقًا بين أنماط الأنشطة (الفردية والتعاونية) داخل بيئة التلعيب نفسها.

ومجمل القول أكدت النتائج أن التلعيب يُعد استراتيجية تعليمية فعّالة في البيئات الإلكترونية المعاصرة، إذ يحقق أهدافًا تعليمية واضحة في معظم المتغيرات المدروسة، مع وجود استثناءات محدودة في بعض الجوانب النفسية أو الدافعية.

5. التوصيات:

من أبرز التوصيات ما يلي:

1- أن تتبنى وزارة التعليم انتاج بيئات إلكترونية تعليمية عربية مختصة بالتلعيب، تراعى فيها المعايير التربوية والفنية الجيدة.
2- أن تؤكد الجهات المعنية على أهمية توظيف التلعيب في التعليم، وضرورة استخدامه؛ نظراً لمدى تأثير محفزاته على العملية التعليمية، وتحقيقه نتائج إيجابية عالية.
3- أن تستقطب الجهات المعنية أبرز المطورين والمبرمجين؛ لتقديم محفزات تلعيب أكثر فاعلية.

6. المقترحات:

تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات حول:

1- فاعلية التلعيب في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.
2- فاعلية التلعيب في التعليم في دراسات طولية تستهدف جميع المراحل الدراسية وتتناول المقررات الدراسية بدون تخصيص.

7. المراجع

1.7. المراجع العربية:

1-العتيبي، رحاب زايد؛ عمر، سوزان حسين حج. (2023). "أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي". مجلة العلوم التربوية، المجلد 35، العدد 2، 2023.

2-الرويشد، نهى راشد. (2023). "فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التلعيب في تحصيل طالبات الصف العاشر ودافعيتهن نحو تعلم الرياضيات بدولة الكويت". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجلد 49، العدد 191. تم زيارة الموقع في 4-5-1446هـ

3- ربيع، أنهار علي الإمام. (2023). " تصميمان للوحة المتصدرين في التقويم البنائي القائم على التلعيب ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما على تنمية التحصيل ودقة الإجابة وخفض قلق الاختبار والانخراط في التعلم لدى الطالبات المعلمات". مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 23، العدد 7، 2022.

4 -الشهري، باسم رافع خزيم القبلي. (2024). " فاعلية عناصر التلعيب الرقمي في المنصات التعليمية على تحسين الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة". كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، العدد 31، يناير 2024.

5 -الجهني، زهور محمد سليمان. (2023). " إعداد برنامج تدريبي "استراتيجية التلعيب ومهارة حل المشكلات في الرياضيات لمعلمات المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراة منشورة. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

6- الغامدي، أحمد خلف. (2022). " فاعلية توظيف التلعيب عبر منصة كلاس دوجو في تنمية مهارات الانضباط الصفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية". المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 46، العدد 64، يناير 2021.

7- الرازقي، أحمد محسن. (2023). " أثر استخدام التعلم بالمشروعات عبر استراتيجية التلعيب على تنمية مهارات قواعد بيانات والتفكير الإبداعي لدى طلاب الحاسب الآلي". مجلة كلية التربية النوعية، العدد 19، يناير 2023.

8- - الأحمدي، سامي محمد؛ كنسارة، احسان محمد. (2023). "أثر اختلاف نمطي الأنشطة الإلكترونية القائمة على التلعيب وأثرهما في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية". جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية. مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد 91، المجلد مايو 2023.

9- الخبراء، صالح عبد الله محمد. (2020). " نمطين لاستراتيجية التلعيب (الشارات/ النقاط) وأثرهما في تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة واتجاههم نحوهما". كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

10- همام، نجوان عباس؛ سويفي، غادة كامل. (2022). "برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التلعيب لتحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التوافق النفسي لديهم". كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط. إدارة البحوث والنشر العلمي، المجلة العلمية، العدد 22، الجزء 1, يوليو 2022.

11- الصبحي، أفنان حميد. (2020). " فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 123، يوليو 2020.

12- عايض، أفنان محمد عبد الله. (2020). " بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها على تنمية مهارات انتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك خالد". رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية. مركز أحمد المنشاوي للنشر والتوزيع، مجلة كلية التربية، المجلد 40، العدد 7، يوليو 2024.

13- آل محرق، شمعة حسن ضيف الله. (2021). " فاعلية التلعيب باستخدام تطبيق كلاس دوجو في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز نحو ماد الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بإدارة تعليم صبيا". صبيا، المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد 7، العدد 25، يناير 2022.

14-الحوسني، هدى علي؛ البلوشي، سليمان محمد. (2021). " فاعلية التدريس باستخدام تطبيق هاتفي قائم على منحى التلعيب في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في ظل جائحة كورونا". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 20، العدد 1، سلطنة عمان.

15- دشيشة، حنين حسني حسن؛ الأنصاري، رفيدة عدنان حامد. (2021). " فاعلية دمج الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في بيئات التلعيب الرقمية في اكساب مفهوم العلاقات اللونية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة". كلية التربية، جامعة طيبة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد 5، العدد 19.

16- العنزي، أحمد معجون. (2021). " قياس أثر التعزيز (المستمر – المتقطع) في التلعيب على تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية". مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 73، المجلد 19، أبريل 2022.

17- سيد، هويدا محمود سيد. (2021). " أثر استخدام تقنيات التلعيب على تنمية الاندماج الأكاديمي وبقاء أثر التعلم في مقرر الجبر الخطي لدى طالبات الرياضيات بالكلية الجامعية بالقنفذة". مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 24، العدد 12، أكتوبر 2021.

18- مرسي، ولاء أحمد عباس. (2021). " نمط التلعيب التنافسي (ذاتي/ مقارن/جماعي) القائم على حشد المصادر الإلكترونية وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي والتنور التقني والشغف الأكاديمي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم". كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، العدد الأول، يناير 2024.

19- الدعجاني، هدى عبد الرحمن؛ المشيقح، محمد سليمان. (2021). "أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة اللغة الإنجليزية". كلية الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، المجلد الثالث، العدد الأول، يوليو 2021.

20- الدمرداش، نانسي صابر؛ إسكندر، رامي زكي زكي. (2021). " أثر التفاعل بين استراتيجية التلعيب وأسلوب العرض بمنصة تدريب افتراضية على تنمية مهارات الإدارة الذكية للتعليم الهجين لدى أعضاء هيئة التدريس والتقبل التكنولوجي". المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، المجلد الخامس، العدد الأول، يناير 2022.

21- ناجي، انتصار محمود؛ عقل، مجدي سعيد. (2021). " فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات التعلم العميق لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأقصى". كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، تم زيارة الرابط في 15-5-1446 https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.237.

22-أحمد، حنان إسماعيل محمد؛ مرسي، عبير حسن فريد. (2021). "مستويات كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية في الاختبارات الإلكترونية القائمة على التلعيب وأثرها على حل المشكلات البرمجية وخفض قلق الاختبار النهائي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات". الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس.

23-العجمي، منصور معكام. (2021). " فاعلية استخدام المحفزات الإلكترونية (التلعيب) في المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار على التحصيل الرياضياتي وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً والحضور الاجتماعي على الانترنت". الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد 15، العدد 4، 2023

24- زاكي، أحمد محمد. (2024) " فاعلية برنامج تلعيبي في تنمية الفهم القرائي ومفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية". مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد 99، المجلد سبتمبر 2024.

25- الحواس، سارة بنت ناصر؛ السعدون، إلهام بنت عبد الكريم. (2023). "فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ودافعيتهن نحو التعلم". مجلة العلوم التربوية، المجلد53، العدد35.

26- مسعود، محمد أبو يزيد أحمد. (2021). " التغذية الراجعة حسب مصدرها > داخلية -خارجية) في التلعيب وأثرها في تنمية مهارات شبكات الحاسب الآلي لطلاب تكنولوجيا التعليم". الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، العدد 46. تم الدخول على الموقع بتاريخ 20- 4- 1446هـ http://search.mandumah.com/Record/1194887

27- اليوبي، ريما عبد الله؛ الفراني، لينا أحمد. (2022). " أثر التلعيب من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد في إثارة الدافعية للإنجاز لكتابة خطة البحث العلمي". جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 57، ديسمبر 2022.

28- القط، محمد علي عبد المقصود؛ الحيكان، حسن عيسى، (2022). " فاعلية بيئة افتراضية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات". كلية التربية، جامعة القصيم. المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية، العدد الثامن، ديسمبر 2023.

29- الجزار، أسماء الدسوقي؛ عوض، أماني محمد؛ عبد الوهاب، أماني سمير (2022). " تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات الرياضيات لطفل الروضة". رسالة ماجستير منشورة. قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة دمياط.

30- الشمري، لطيفة عايد عياد. (2022). " فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب عبر منصة البلاك بورد في تنمية أساليب حل المشكلات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات المعلمات، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 85، يناير 2022.

31- السريحي، مازن محمد. (2022). " فاعلية استخدام التلعيب بواسطة الكاهوت في الفصول الافتراضية في منصة مدرستي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية". إدارة تعليم جدة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد 6، العدد 22، 2022.

32-الحلو، نيرمين مصطفى حمزة. (2022). " توظيف التلعيب الرقمي القائم على برنامج الكاهوت في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والاستدلال التكيفي لتلميذات المرحلة الابتدائية." كلية الاقتصاد المنزلي وكلية التربية، جامعة حلوان وحائل. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، المجلد 9، العدد 45، مارس 2023.

33- بخاري، هنادي محمد مكي؛ الزهراني، حنان مسعود. (2022). " أثر استخدام التلعيب في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثالث متوسط". جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 122، إبريل 2023.

34- العتيبي، نسيم عبد الرحمن؛ النفيعي، رباب عبد الله. (2022). " فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب إلكترونياً على تنمية الدافعية نحو مقرر تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة". جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد 6، العدد 23، 2022.

35-معوض، غادة شحاته إبراهيم. (2022). " التفاعل بين التلعيب (المتصدرين/ النقاط) والدعم (المرن/ الثابت) وأثره في تنمية مهارات الانفوجرافيك التعليمي لطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. جامعة الأمير سطام، الدلم، المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

36- يوسف، سارة يعقوب؛ كنعان، عارفة. (2023). " أثر توظيف استراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات باستخدام كاهوت". كلية التربية، جامعة الجنان، لبنان. مجلة الجامعة العراقية، العدد 61، الجزء 1.

37- الكتبي، محمد رجب عبد الفتاح علي إبراهيم. (2022). "أثر استخدام التلعيب في تعلم البرمجة لطلاب التعليم الصناعي الفني". المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة دمياط، مصر.

38-أبو حسن، منال إبراهيم سليمان. (2022). " فاعلية برنامج قائم على التلعيب في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية لدى طالبات الصف السابع في مدارس محافظة جنين". رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

39- الحمد، ناهد عبيد عبد العزيز. (2023). " أثر بيئة تعليمية قائمة على استراتيجية التلعيب في تنمية مهارات الوعي ما وراء المعرفي والمهارات النحوية لدى طلبة التاسع في الأردن". رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. تم الدخول على الموقع بتاريخ 21-4-1446هـ http://search.mandumah.com/Record/1422803

40- النعمي، أمل محسن عيسى؛ هندي، فتون محمد أحمد؛ مجلد، أمجاد طارق. (2023). " فاعلية التلعيب باستخدام موقع ورد وول من خلال الفصول الافتراضية في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية". جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين، المجلد 1، العدد 2023،18.

41-سمارة، علاء شاكر أحمد. (2023). " فاعلية تقنية التلعيب لتنمية الأمن السيبراني لطلبة المرحلة الجامعية". رسالة ماجستير منشورة. كلية الأمير الحسين بن عبد الله لتكنلوجيا المعلومات، جامعة آل البيت، الأردن.

42-عقلة، فريال عبد العزيز كايد؛ عتوم، كامل علي سليمان. (2023). " فاعلية استراتيجية التلعيب لتدريس اللغة العربية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي". مجلة اربد للبحوث والدراسات الإنسانية، مجلد 25. http://search.mandumah.com/Record/1446465 تم الدخول على الموقع بتاريخ 28-4-1446هـ.

43-أبو ميزر، منال؛ العجلوني، خالد. (2023). "أثر استخدام التلعيب في بيئة التعلم الإلكتروني في دافعية تعلم اللغة العربية لطلبة الصف الثامن الأساسي في العاصمة عمان". مجلة العلوم التربوية، المجلد 50، العدد 2، 2023.

44-الوهابية، فوزية مال الله عبد العزيز؛ الهاشمي، عبد الله بن مسلم. (2023). " فاعلية منصة تعليمية قائمة على التلعيب في تسريع القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان". مكتب التربية العربي لدول الخليج، المجلد 44، العدد 171. تم الدخول على الموقع بتاريخ 20-4- 1446هـ، http://search.mandumah.com/Record/1447380

2.7. المراجع الأجنبية:

Zeybek, Nilüfer; Sayg, Elif. (2024). "Gamification in Education: Why, Where, When, and How? A Systematic Review". Game and Culture Journal, volume 19. Retrieved on 5-4-1446 H, available on http://dx.doi.org/10.1177/15554120231158625

Swacha, Jakub. (2021). " State of Research on Gamification in Education: A Bibliometric Survey". Education Science Journal, volume 11. Retrieved on 5-4-1446 H, available on http://dx.doi.org/10.3390/educsci11020069

Papadakis. Stamatios; Kalogiannakis, Michail. (2021). Frontiers in Education Journal, volume 8. Retrieved on 7-4-1446 H, available on http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2023.1291024

Ferrer, Jose Maria; Martinez, Pedro Miralles; Ibanze, Raquel Sanchez. (2020). 'Gamification in Higher Education: Impact on Student Motivation and Acquisition of Social and Civic Key Competencies'. An Article by Sustainability. 2020. Retrieved on 29- 4- 1446H, available on: www.mdpi.com/journal/sustainabilit

Smiderle, Rodrigo, Rigo, Sandro José, Marques, Leonardo B., Coelho, Jorge Arthur Peçanha de Miranda and Patricia A. Jaques. (2020). ' The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits'. Open Access. 2020. Retrieved on 29- 4- 1446H, available on: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Valero, Alberto Ferriz, Ove Østerlie, Ove, Jaen, Miguel García. (2020). ' Gamification in Physical Education: Evaluation of Impact on Motivation and Academic Performance within Higher Education'. International Journal of Environmental Research and Public Health,2020. Retrieved on 29- 4- 1446H, available on: http://www.mdpi.com/journal/ijerph

Olsson, Marel, E. (2020). 'Using gamification as an online teaching strategy to develop students' 21st century skills' Ix D &A: Interaction Design and Architecture(s), (47): 69-93. Retrieved on 29- 4- 1446H, available on: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-182180

McCray, Makeba (2021) "Using Gamification to Teach Foundational Fractions in the Third Grade: Year One," Kean Quest: Vol. 3: Iss. 2, Article 5. Available on: https://digitalcommons.kean.edu/keanquest/vol3/iss2/5

Mora, Azucena Barahona> (2020) "Gamification for Classroom Management: An Implementation Using ClassDojo". Sustainability 2020, 12, 9371; doi:10.3390/su12229371 Available on www.mdpi.com/journal/sustainability

Khoshnoodıfar M, Ashourı A, Taherı M. (2021). Effectiveness of Gamification in Enhancing Learning and Attitudes: A Study of Statistics Education for Health School Students. J Adv Med Educ Prof. 2023;11(4):230 239. DOI: 10.30476/ JAMP.2023.98953.1817.

Sailer, Michael; Sailer, Maximilian. (2021). ' Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures". British Journal of Educational Technology, Vol 52 No 1 2021.

Candel, Elena Carrión, Pana, Cristina de la., Yuste, Beatriz Chaves. (2022). " Pre service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e learning environment". Education and Information Technologies. Available on https://doi.org/10.1007/s10639-023-11924-0

Kaya, Omer Sami; Ercag, Erinc Ercag. (2022). " The impact of applying challenge based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and flow". Education and Information Technologies (2023) 28:10053–10078. Available on https://doi.org/10.1007/s10639-023-11585-z

Wu, Min Lun; Zhou, Yuchun Zhou1; Li, Lan Li. (2022). " The effects of a gamified online course on pre service teachers' confidence, intention, and motivation in integrating technology into

teaching". Education and Information Technologies (2023) 28:12903–12918. Available on https://doi.org/10.1007/s10639-023-11727-3

Oliveira, Wilk; Hamari, Juho, Joaquim, Sivaldo; Vassileva, Julita; Sotani, Seiji; Toda, Armando M.; Palomino Paula T. (2022). " The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment ". Oliveira et al. Smart Learning Environments. Available on https://doi.org/10.1186/s40561-022-00194-x

KOÇ, Gözde; Soner, Selim. (2022). " The Impact of Gamification on Secondary School Students' Grammar Proficiency". Educational Policy Analysis and Strategic Research, V18, N1, 2023 © 2022 INASED.

Ching, Boon Poh, Nasri, Nurfaradilla Mohamad. (2022). " Quizizz-Based Gamification to Improve Fractions to Percentages Converting Ability among 5th Grade Students in SJKC Chong Cheng ". Open Access Journal. Vol 11, Issue 2, (2022) E-ISSN: 2226-6348> Available at http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i2/14010

Erlangga, Munir, Riza, Lala Septem, Piantari, Erna, Junaeti, Enjun, Permana, Ichsan Seanaldi .(2023). " Implementation of the Gamification Concept in the Development of a Learning Management System to Improve Students' Cognitive in Basic Programming Subjects Towards a Smart Learning Environment". ADI Journal on Recent Innovation (AJRI) Vol 5 No. 1 September 2023. Available on https://doi.org/10.34306/ajri.v5i1.902

Lampropoulos, Georgios; Sidiropoulos, Antonis. (2023). " Impact of Gamification on Students' Learning Outcomes and Academic Performance: A Longitudinal Study Comparing Online, Traditional, and Gamified Learning". Education Science, 14, 367, 2024. Available on https://doi.org/10.3390/educsci14040367

Mabnaze, Elias. (2023)." Gamification as a teaching method to improve multiplication and division skills of elementary school students in Finnish schools". Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki Master's Programme in Changing Education Master's thesis, Educational Sciences, May 2023

Ennouari, A., Houssaini, K. (2023). "Transformative Impacts of ICT-Based Gamification on English Language Teaching in Moroccan Education: A Quasi-Experimental Study". International Journal for Multidisciplinary Research, 5(6).

Al-Asheakh, Hala Abdullah; Saud, Wafa. (2024). " The Impact of Gamification on Developing Foreign Language within Elementary Students' Speaking Skills: An Experimental Study".

Journal of Learning and Development Studies JLDS ISSN: 2752-9541 DOI: 10.32996/jlds. Available on www.al-kindipublisher.com/index.php/jlds

Maryana, Halim, Chandra, Rahmi, Hanifatul. (2024). " The Impact of Gamification on Student Engagement and Learning Outcomes in Mathematics Education". International Journal of Business, Law and Education, Volume 5, Number 2, 2024. Available on https://ijble.com/index.php/journal/index

Matyakhana, Tatchakrit, Chaowanakritsanakulb Treenuch, Santosc, Joey Andrew Lucido. (2024). "Implementing Gamification to Enhance Reading Engagement and Reading Comprehension of Thai EFL University Students". LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network ISSN: 2630-0672 (Print) | ISSN: 2672-9431 (Online) Volume: 17, No: 1, January – June 2024. Available on: https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الباحثة/ عزة سالم الجهني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.5

ISSN: 2706-6495

دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية (دراسة ميدانية على القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة فرع السليمانية)

Role of Psychological Empowerment of Leading Women in Achieving the Quality of Work Life (A Field Study on Women Leaders at King Abdul-Aziz University in Jeddah, Al-Sulaymaniyah Branch)

إعداد الباحثة/ أمل بنت هلال الطلحي

ماجستير في الإدارة العامة التنفيذي، قسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Email: aaltalhe@kau.edu.sa

إشراف الدكتورة/ أريج بنت عبد الرحمن الشماسي

أستاذ مشارك بقسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على دور التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من القيادات النسائية الأكاديمية الإدارية بجامعة الملك عبد العزيز والبالغ عددهن (101) وبلغ عدد الاستجابات (93)، وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية) بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى التمكين النفسي و درجة جودة الحياة الوظيفية، وللإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال تحليل الانحدار الخطي المتعدد، واختبار التباين الأحادي " أنوفا ".

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن مستوى التمكين النفسي لأفراد العينة مرتفع جداً بأبعاده (الكفاءة، التأثير، الاستقلالية، معنى العمل) ودرجة جودة الحياة الوظيفية بشكل عام مرتفعة، كما فسرت أبعاد التمكين النفسي متمثلة في بعد الاستقلالية 41.5 % من التغيرات بجودة الحياة الوظيفية أما النسبة المتبقية تفسرها متغيرات أخرى. المتغيرات الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة -المرتبة العلمية) ليس لها تأثير على التمكين النفسي، وبالنسبة لجودة الحياة الوظيفية فهناك تأثير لمتغير العمر والمرتبة العلمية باستثناء متغير سنوات الخبرة، وقدمت الدراسة التوصيات الأتية إعطاء القيادات النسائية حرية أكبر في اتخاذ القرارات، يتوجب على الجامعة توفير مناخ مساند ومحفز على الإبداع والابتكار إثراء الوظائف أكثر بالتحديات والتجارب، توفير بيئة عمل صحية وقليلة المخاطر.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، المرأة القيادية، جودة الحياة الوظيفية، القيادات النسائية

ISSN: 2706-6495

Role of Psychological Empowerment of Leading Women in Achieving the Quality of Work Life (A Field Study on Women Leaders at King Abdul-Aziz University in Jeddah, Al-Sulaymaniyah Branch)

Amal Helal ALtalhi

Executive Master of Public Administration, Department of Public Administration, Faculty of Economics and Administration, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Supervised by Dr. Areej Abdulrahman Al-Shamasi

Associate Professor, Department of Public Administration, Faculty of Economics and Administration, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The current study is designed to recognize to the psychological empowerment role in its dimensions (efficiency, influence, independence and significance of work) for leading women in achieving the quality of work life from the viewpoint of leading women at king abdulaziz university. The researcher adopted the descriptive analytical approach. The questionnaire was the study tool for data collection. The study community consisted of (101) of administrative academic leasing women at King Abdulaziz University and the responses reached (93). Data were processed statistically using (SPSS) program to calculate frequencies and percentages of demographic variables (age - years of experience - academic rank) in addition to the means and standard deviations to measure the level of psychological empowerment and the degree of quality of work life, multiple linear regression analysis, and one-way test of variance "Anova" were also used to answer the questions of the study. The study revealed that: the level of psychological empowerment of the sample members was standing at very high degree in its dimensions (efficiency, influence, independence, significance of work) and the degree of quality of work life in general was high. The psychological empowerment dimensions represented in the independence dimension was 41.5% out of changes in quality of work life, while the rest was attributed to other variables. The study also revealed that there was no effect of demographic variables (age-years of experience-academic rank) on psychological empowerment. The quality of work life demonstrated an effect of both of age and academic rank variables on which, except for the years of experience variable. The researcher recommended that leading women should be given greater freedom to make decisions. The university should provide a supportive and stimulating environment for creativity and innovation, enrich jobs more with challenges and experiences, and provide a healthy and low-risk work environment.

Keywords: Psychological empowerment, women leaders, quality of work life, female leadership

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة تغمده الله برحمته وأدخله فسيح جناته..

وإلى من تعجز الكلمات أن توفيها حقها وشجعتني على المضي قدماً والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها..

وإلى إخوتي وأخواتي تقديراً لعونهم وتشجعيهم..

وإلى كل من لم يدخر جهداً في دعمي ...

1. المقدمة:

إن من أبرز ما أحدثته التوجهات العالمية الآن من تأثيرات جذرية في مفاهيم الإدارة الحديثة هو ذلك الانشغال التام والعناية الفائقة بالمورد البشري باعتباره المورد الأهم الذي تعتمد عليه المنظمة، وبالنظر إلى التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة التي تعرفها منظمات اليوم وباشتداد المنافسة بينها بات البقاء والنجاح هدف استراتيجي تسعى إلى تحقيقه، فلذلك هناك منظمات تسعى إلى جذب الموظفين المتميزين وأخرى تسعى إلى المحافظة عليهم والاستثمار الأمثل فيهم، غير أن الاحتفاظ بالموظفين المتميزين أضحى أكثر صعوبة للمنظمات، ذاك أن الموظفون المتميزين أصبحوا يبحثون عن المنظمات وفرص العمل التي توفر لهم أفضل مستوى توازن بين الحياة والعمل وفي هذا السياق برز مفهوم جودة الحياة الوظيفية باعتباره اتجاها ومنهجا حديثا ينظر إلى المورد البشري كأصل من أصول المنظمة، وللاستفادة من قدراته والمحافظة عليه كان لزاما عليها أن تعتمد على جودة الحياة الوظيفية كأسلوب (شنافي، 2021)

ويعد الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية من قبل المنظمات من الأمور التي تحقق العديد من الأهداف والمزايا الإيجابية على مستوى الأفراد العاملين في المنظمة وتبعا على مستوى المنظمة ككل حيث يشكل العاملين قلب أي منظمة، لذلك برز الاهتمام الكبير بهم لضمان استمرارية ونجاح المنظمة، كما أن جودة الحياة الوظيفية وسيلة لتعزيز القدرات التنافسية للمنظمات المعاصرة التي تسعي إلى تحقيق مزايا تنافسية معتمدة على مواردها البشرية وأن تجرى التحسينات المستمرة على بيئاتها الداخلية معتمدة على المداخل الحديثة في تحسين الحياة الوظيفية(النجار،2020)

ومن التوجهات العالمية في مفاهيم الإدارة الحديثة أيضاً فقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين جملة من التحولات التي أثرت في مختلف جوانب مسيرة المنظمات كموجات العولمة و تصاعد حدة المنافسات بين المنظمات و إزالة القيود و العوائق مما أجبر هذه المنظمات عن البحث في الأساليب الإدارية الجديدة تمكنهم من مواجهة هذه التحديات، فظهرت الكثير من الأساليب الإدارية الحديثة التي واكبت الثورة التكنولوجية و المعلوماتية وحاكت تطلعات تلك المنظمات كالإدارة بالأهداف و إعادة هندسة العمليات و التمكين و غير ذلك من الأساليب الحديثة، فقامت الكثير من المنظمات باللحق بالركب لمواجهة هذه التحديات من خلال ما يناسبها من هذه الأساليب للحفاظ على بقائها .

وسارعت العديد من هذه المنظمات إلى تبني ممارسات وأساليب إدارية حديثة وبناء ثقافة تنظيمية تتلاءم مع التطورات المعاصرة لاسيما تلك التي تركز بشكل أساسي على الموارد البشرية ذلك أن العنصر البشري هو حجر الأساس لكل منظمة لما له من أثر فعال في تحسين الأداء لهذه المنظمات ومن ثم تحقيق الأهداف.

إذ يعتبر أسلوب التمكين هو أحد أساليب الإدارية الحديثة الذي اهتم بالعنصر البشري بدرجة كبيرة حيث يقوم أسلوب التمكين بشكل رئيس على تعزيز الثقة بين الإدارة والعاملين، من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات وكسر الحواجز بين العاملين والمسؤولين، والعمل على منحهم جزء الصلاحيات، والمشاركة الأوسع في تحمل المسؤولية ووعي أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به، ومن هنا ظهر مصطلح التمكين النفسي ليواكب سياسات التغير والتطوير التنظيمي. (جدي وآخرون، 2021)

ISSN: 2706-6495

حيث يعد التمكين النفسي من بين المصطلحات الحديثة المستخدمة، إذ تهدف المنظمة من خلاله إلى تحقيق أهداف المنظمة برفع الأداء وزيادة فعاليتها، بل لم يعد التمكين النفسي مجرد حاجة بالنسبة للمنظمة بل أضحى مطلباً أساسيا في أي منظمة خاصة وأنه مجال خصب للتطوير و التحسين في مختلف أنشطة المنظمة، لذا تسعى المنظمة جاهدة لتفعيل التمكين النفسي و تحقيقه لأفرادها من اجل ضمان فعالية المنظمة و تحقيق أهدافها الأساسية ـ و لقد برز الاهتمام به لعدة اعتبارات تتعلق بالدرجة الأولى للأهمية التي يكتسبها الأفراد و المنظمة، و النتائج الإيجابية المحتمل تحقيقها على مستوى سلوكيات الأفراد داخل المنظمة خاصة وان تفعيل مدخل التمكين النفسي كاستراتيجية ضمن أنشطة المنظمة يسهم في تعزيز العديد من السلوكيات الإيجابية في المنظمة (خرموش، بحري، 2021) لذلك تناولت هذه الدراسة موضوع التمكين النفسي للمراءة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية.

1.1. مشكلة الدراسة:

أغفلت بعض الدراسات التي أقيمت في البيئة السعودية موضوع التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) و تأثيره على جودة الحياة الوظيفية فكان من المهم معرفة القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز عن التمكين النفسي وتأثيره في جودة الحياة الوظيفية، وتبني برامج التمكين النفسي في جامعة الملك عبد العزيز من خلال تطبيق السياسات والممارسات التي تعزز تبادل المعلومات، والمعرفة، والسلطة بين مختلف المستويات الإدارية، في إطار فعال للعمل يدفع القيادات النسائية بها للسعي والشعور بالقدرة على تشكيل أدوار وبيئة عمل جاذبة، ومن هنا نبعت الحاجة إلى ضرورة فهم التمكين النفسي وتأثيره على جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعه الملك عبدالعزيز وتبلور مشكلة الدراسة في محاولة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

(ما دور التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز فرع السليمانية؟)

2.1. تساؤلات الدراسة:

تمثل السؤال الرئيسي للدراسة في (ما دور التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز فرع السليمانية؟)

من السؤال الرئيسي السابق تفرع مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز؟
- ما درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز؟
- أي من أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) له التأثير الأكبر في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز؟
- هل هناك اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة حول التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) وتحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر- سنوات الخبرة، المرتبة العلمية)؟

3.1. أهمية الدراسة:

1.3.1. الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة إذ تعتبر من الدراسات القلاقل من حيث نوعها في حدود علم الباحثة في ساحة الأبحاث بالمملكة العربية السعودية، والتي ركزت على دراسة موضوع التمكين النفسي لدى المرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية، ومن المتوقع أن تشكل هذه

الدراسة إضافة جديدة في مجال التمكين النفسي، وأن تكون مرجعاً عربياً للدراسات المستقبلية نظراً لقلة الدارسات والمراجع المنشورة التي تناولت هذا الموضوع.

2.3.1. الأهمية التطبيقية: (العملية)

تنبع أهمية هذه الدارسة كون أن تطبيقها على واحدة من أهم و أكبر و أعرق المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية وهي جامعة الملك عبدالعزيز، وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضاً من حيث التطرق لأحد المفاهيم الهامة و الحديثة في الإدارة العامة وهو التمكين النفسي،و تستمد هذه الدراسة أهميتها أيضاً كونها تتناول جزء من رؤية المملكة 2030 من خلال تنمية القدرات البشرية و برنامج جودة الحياة، كما و تبرز أهمية الدراسة بانها ستسلط الضوء على مفهوم التمكين النفسي و إمكانية ترجمته إلى تطبيق عملي وعكس نتائجه على مستوى جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعة الملك عبدالعزيز، مما سيسهم في تطوير قدراتها القيادية والحصول على المزيد من الخبرة التي ستنعكس إيجاباً على بيئة العمل وتقديم التوصيات العملية والحلول الناجحة للقادة وصانعي القرار بجامعة الملك عبدالعزيز لرفع مستوى التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بها على حد سواء.

4.1. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي:

التعرف على دور التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز.

ومن الهدف الرئيسي تفرعت الأهداف الفرعية التالية:

- الكشف عن مستوى التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز.
- الكشف عن درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز.
- التعرف على أي من أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) له التأثير الأكبر في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز.
- التعرف على الاختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة حول التمكين النفسي وتحقيق جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية)

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **التمكين النفسي:**

- ***اصطلاحاً:*** "إدراك الفرد أن لعمله أهمية ومعنى وأنه يمتلك الكفاءة والمقدرة اللازمة لإنجاز مهامه وأنه يمتلك الإيمان بذاته، وبقدرته على اختيار وتنظيم مهمته التي يقوم بها ويشعر بإن لعمله تأثيراً مباشرا في منظمته "(إدريس،2019)

- ***إجرائيا:*** شعور نفسي تحفيزي للفرد بأهمية ومعنى العمل الذي يؤديه وقدرته على تنفيذ المهام الموكلة إليه واتخاذ القرارات والتأثير على الآخرين.

- **الكفاءة:**

- ***اصطلاحاً:*** "إيمان الفرد بقدراته على أداء العمل بمهارة"(العتيبي،2018)

- ***إجرائياً:*** اعتقاد الفرد بإمكانياته على أداء مهام وأنشطة العمل باقتدار.

- **التأثير:**

- ***اصطلاحاً:"*** الدرجة التي يمكن للفرد أن يؤثر على المخرجات والنتائج الاستراتيجية والإدارية والإجرائية في العمل" (الكعبي، 2018)

- ***إجرائياً:*** درجة اعتقاد الفرد على أنه يمكنه التأثير في نتائج وقرارات عمل المنظمة.

- **الاستقلالية:**

- ***اصطلاحاً:*** "تكوين وتطوير موقف الفرد تجاه المهام الوظيفية وإبداء الراي في الأمور الخاصـــــة بالعمل والثقة بالنفس التصميم على إنجاز" (الطيب، 2019)

- ***إجرائيا:*** إحساس الموظف بالحرية في أداء عمله مما يسهم إلى مزيد من المرونة والإبداع والمبادرة والتنظيم.

- **معنى العمل:**

- ***اصطلاحاً:"*** تطابق بين متطلبات دور العمل والمعتقدات والسلوكيات" (العتيبي،2018)

- **إجرائيا:** قيمة العمل أو الغرض من العمل الذي يؤديه الموظف.

- **جودة الحياة الوظيفية:**

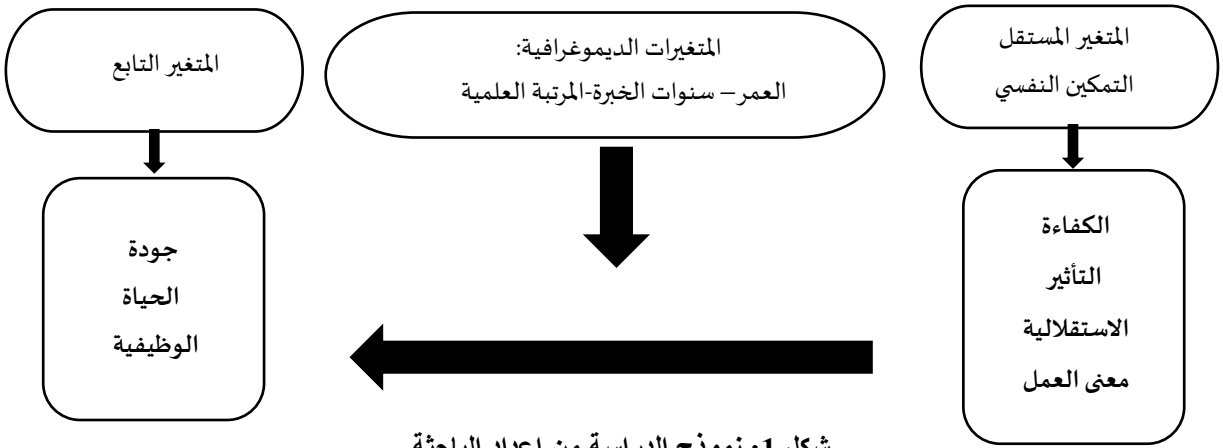
- ***اصطلاحاً:*** "هدف وعملية وفلسفة في آن واحد حيث يمثل الهدف التزام أي منظمة بتحسين العمل، أما العملية فتتضمن الجهود المبذولة لتحقيق هذا الهدف من خلال إشراك الجميع والتركيز بشدة على التنمية الفردية والتنظيمية والطرق المعمول بها وفلسفية والتي تعني الكرامة الإنسانية لجميع الأفراد" (بن شميلان، 2019)

- ***اجرائياً:*** سلسلة عمليات مترابطة ومستمرة تهدف إلى توفير بيئة عمل مناسبة للعاملين بالمنظمة من خلال تهيئة الظروف المادية والمعنوية، للوصول لرضا العاملين ومن ثم تحقيق أهداف المنظمة.

6.1. نموذج الدراسة:

صممت الباحثة نموذج الدراسة لتوضيح دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز ويشتمل:

- **المتغير المستقل:** التمكين النفسي بإبعاده (الكفاءة – التأثير-الاستقلالية – معنى العمل)
- **المتغير التابع:** جودة الحياة الوظيفية.
- **المتغيرات الديموغرافية:** العمر – سنوات الخبرة – المرتبة العلمية.



شكل 1: نموذج الدراسة من إعداد الباحثة

ISSN: 2706-6495

2. الإطار النظري

1.2. التمكين النفسي:

تمهيد:

تواجه المنظمات في ظل العولمة والانفتاح الاقتصادي بمجموعة من المنافسات والتحديات، مما يتطلب الأمر تبني استراتيجية فعّالة تمكنها من تحقيق مزايا تنافسية وإرضاء للعملاء والحفاظ على بقائها واستمراريتها بالتالي فالتمكين له أثر فعّال وإيجابي على تحسين الأداء وعامل بإمكانه جعل المنظمة أكثر قدر على الاستجابة لبيئة المتغيرات وأكثر تقديراً لدم أفرادها وتشجعيهم على الابتكار ودفعهم للاحتراف في تأديتهم لعملهم. (محشوش، 2019)

1.1.2. مفهوم التمكين والتمكين النفسي:

هو مصدر مكّن ويعني التقوية والتعزيز لقوله عز وجل **{إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ}** سورة الكهف (84)، يعد مفهوم التمكين من الموضوعات الحديثة في الفكر الإداري والتي حظيت باهتمام المنظمات والمدراء وهو يعبر عن عملية إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية وفي استخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم لاتخاذ القار بمعناه الواسع. (محمدية، 2016)

برز مفهوم التمكين في مكان العمل أواخر الثمانينيات الميلادية، وفي الآونة الأخيرة نال اهتماماً متزايداً من قبل الأكاديميين والممارسين في قطاع الأعمال، ويعود مصدر هذا الاهتمام لما للتمكين من نتائج وآثار إيجابية على كل من المنظمات والموظفين على حدّ السواء.

وعلى مدى العقود الماضية سعى الباحثون للتمييز بين عدد من نماذج التمكين في مكان العمل أشهر نموذجين انتشرا في أدبيات التمكين هما: النموذج الاتصالي الهيكلي والنموذج النفسي، يركز النموذج الاتصالي الهيكلي على تفويض عملية اتخاذ القرارات من المستويات العليا إلى المستويات الأدنى في الهرم التنظيمي فضلًا عن توفير المعلومات والموارد للموظفين في المستويات الدُنيا، ومن ثم ينطوي التمكين الهيكلي على تفويض سلطة صنع القرار للموظفين مقترنة بسلطة تقديريَة كافية للتصرف بحرية، في حين ركز التمكين النفسي على التجربة النفسية للتمكين في مكان العمل وقد اكتسب مفهوم التمكين النفسي قبولًا واسعًا في كل من نظرية الإدارة و الممارسة . (العتيبي، 2018)

وقد عُرف التمكين النفسي بانه " مدى قدرة الفرد على توظيف وتنمية ما لديه من قدرات واستعدادات نفسية تجعله قادراً على التحكم اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف الحياة المختلفة " (كفافي، سالم، 2008)

وعُرف أيضاً على إنه" بناء تحفيزي يعمل على إثارة الإبداع واستمرار العمل رغم المعوقات يجعل العاملون لديهم الدافع للوصول إلى أعلى مستوى " (البيومي، 2020)

2.1.2. أهمية التمكين النفسي:

من خلال التعريفات السابقة للتمكين النفسي والاطلاع وجدت الباحثة إلى أنه تكمن أهميته في التالي:

- مهم جداً للأفراد العاملين لإنه يعزز لديهم الشعور الإيجابي تجاه المنظمة ورضا وظيفي.
- وجود أثر إيجابي بين تمكين الشخص وأدائه.
- يعمل التمكين النفسي على التغلب لبعض من السلوكيات السلبية في العمل.
- يؤدي التمكين النفسي إلى إشباع الحاجات الإنسانية كالاحتياجات تحقيق الذات واحتياجات الاحترام والتقدير.
- يساعد التمكين النفسي على زيادة الإبداع والتطوير للأفراد العاملين بالمنظمات.

3.1.2. متطلبات التمكين النفسي:

من خلال الأدبيات والدارسات التي تناولت موضوع التمكين النفسي فإننا نلمس هناك جانبين ضروريين لهذه العملية هما إدارة المنظمة من جهة والعاملين من جهة أخرى، ولكي يتحقق التمكين النفسي الناجح والفعال في المنظمة لابد من توافر مستلزمات ومتطلبات لدى طرفي المعادلة كما أشار لها (لعور،2014)

أ. بالنسبة لإدارة المنظمة:

- القيادة الممكنة:

وهي القيادة التي تهيئ الفرص للموظفين لتمكينهم عن طريق توفير الموارد والمعلومات وأن تفوض الصلاحيات وتشرك العمال في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وتحفيز موظفيها على الإبداع في العمل.

- الثقافة التنظيمية:

تأتي أهمية الثقافة التنظيمية كمتطلب من متطلبات التمكين النفسي كونه تساعد على غرس وإدامة القيم والسلوك المطلوبين من قبل المنظمة، وتساعد الأفراد في أداء واجباتهم بشكل صحيح.

- التكنولوجيا:

إن توافر التكنولوجيا وتوافقها مع تطرو القدرات البشرية التي تشغل المعدات والبرمجيات دون الاستعانة بجهات خارجية يساعد في تحقيق تمكين العمال.

- إدارة المعرفة:

وتعني الحصول على المعلومات والبيانات واستخلاص الجيد منها ومعالجتها وتخزينها وتسهيل عملية الرجوع إليها من قبل كافة أفراد المنظمة، وعليه فإن إدارة المعرفة هي مشروع ليس له نهاية كون المعرفة المتجددة والإمساك بالمعرفة الحالية والحصول على معرفة جديدة تزيد من خبرة الموظف ومهاراته ومكتسباته المعرفية التي تزيد من قدرته القيام بمهام العمل بكفاءة واستقلالية ومشاركة أوسع في اتخاذ القرار.

- تصميم العمل:

لكي يتحقق التمكين النفسي الفعال لابد للمنظمة أن تعمل على إعادة تصميم العمل ليبح بشكل جماعي وإن استخدام فرق العمل يتفق كثيراً مع التمكين.

ب. بالنسبة للعامل:

- التدريب:

لا يمكن تمكين العمال دون توفير التدريب الملائم حيث تمكين العاملين يتطلب اكتساب المعرفة والمهارة والأدوات اللازمة للتصرف الفعال بصفة مستمرة، ويعد التدريب أحد المكونات الأساسية لتمكين العمال وهو ما يستوجب تضمين جهود المنظمة برامج ومواد تدريبية مناسبة.

- الاتصال:

يعد الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية هو المفتاح الأساسي للتمكين النفسي للعمال، فالإدارة لا تستطيع حل أي مشكلة بمفردها لان المعلومات المتعلقة بالمشكلة ليست لديها وإنما لدى الأشخاص المنغمسين في المشكلة ولذلك يجب إشراك الأفراد في الحل لأنه بدون مشاركتهم لن تحل المشكلة ولن يكون هناك التزام وبدون التزام لن يتحقق التمكين.

ISSN: 2706-6495

- الثقة الإدارية:

أساس عملية التمكين النفسي هو الثقة، ثقة المديرين في اتباعهم فعندما يثق المدير بموظفيه يعاملونهم معاملة تفضيلية مثل إمدادهم بمزيد من المعلومات وحرية التصرف والاختيار، فالثقة من المدير تؤدي إلى تمكين سلطة الموظف.

- الدعم الاجتماعي:

لكي يشعر الموظفون بالتمكين النفسي فعلياً فلابد أن يشعروا بالدعم والتأييد من رؤسائهم وزملائهم، هذا من شانه يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة وفيما بعد تحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي والتزامه.

4.1.2. أساليب التمكين النفسي:

تناولت العديد من الأبحاث والكتابات إلى عدة أساليب للتمكين النفسي منها ما ذكره (محشوش، 2019)

- أسلوب القيادة الذاتية:

يعد تمكين المرؤوسين من الأساليب القيادية الحديثة التي تساهم في زيادة فاعلية المؤسسة وأسلوب القيادة خذا يقوم على دور القائد أو المدير في تمكين الموظفين، وهذا الأسلوب يشير إلى لأن المؤسسة الممكنة هي تلك المؤسسة التي تتضمن نطاق إشراف واسع، وتتضمن أيضاً منح صلاحيات أكبر للمستويات الإدارية الدنيا في المؤسسة، وهذا الأسلوب يركز بشكل خاص على تفويض الصلاحيات أو السلطات من أعلى إلى أسفل.

- أسلوب تمكين الأفراد:

تتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يسمى تمكين الذات ويبرز هذا التمكين عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ هذا، وعلى الرغم من أن التمكين هنا ينظر له على انه تجربة فردية في التحكم والسيطرة وتحمل المسؤولية إلا أن أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي وتمكين الفريق.

- أسلوب تمكين الفريق:

إن التركيز الفردي قد يؤدي على تجاهل عمل الفريق لذلك رأى بعض الباحثين أهمية كبرى لتمكين المجموعة أو الفريق، وقد بدأت فكرة التمكين الجماعي مع مبادرات دوائر الجودة في السبعينات والثمانيات من القرن الماضي والتمكين على هذا الأساس يقم على بناء القوة وتطويرها من خلال التعاون الجماعي والشراكة ويؤكد أن مل الفريق يعد أسلوباً يستخدم لتمكين العاملين ومتنوعاً لتطوير قدراتهم وتعزيز الأداء المؤسسي.

- أسلوب الأبعاد المتعددة في التمكين:

يقوم هذا الأسلوب على الجمع بين الأساليب السابقة ويرفض اعتماد بعد أحادي الجانب لتفسير مبدا التكوين ـ فلابد من أن يقوم على جوانب وأسس متعددة هذه الأسس هي التعليم والقيادة الناجحة والمراقبة الفاعلة والدعم التشجيع المستمر والهيكلة المناسبة والتفاعل بين هذه جميعاً، ومن هنا فإن الجميع يعملون شركاء ويأخذون زمام المبادرة بشكل جماعي من خلال تفاعل الفريق المنظم.

- أسلوب إدارة الجودة الشاملة:

رأى دعاة الجودة الشاملة ضرورة تغيير العمليات والأنشطة التي تعمل على أساسها المؤسسة تماشياً مع تمكين الموظفين، ويعود هذا الأسلوب إلى آراء العالم إدوارد ويقوم مفهوم إدارة الجودة الشاملة على مبدأ أساسي وهو عملية التحسين المتواصل والتدريجي في كل أبعاد المنظمة ومجالاتها من خلال انخراط الجميع ومشاركتهم الفاعلة في عملية التطوير وتحسين الجودة. (محشوش، 2019)

5.1.2. مستويات التمكين النفسي:

تطبق كثير من المنظمات اليوم برامج التمكين النفسي لكن ذلك يتم بدرجات متفاوتة ففي بعض المنظمات يعني التمكين تشجيع العمال على طرح الأفكار، بينما يحتفظ المديرون بالسلطة الأخيرة لاتخاذ القرار، وفي منظمات أخرى يعني التمكين إعطاء العمال حرية وسلطة كاملة لاتخاذ القرار وحددت خمسة مستويات يمكن للإدارة والفريق تطبيقها وهي كما حددها (محمدية، 2016: 23-24):

- المستوى الأول:

يتخذ الإداري القرارات ويعلم الفريق بها إلا أن الشائع هو أن المدراء يضعون القرارات دون علم الفريق.

- المستوى الثاني:

بهذا المستوى يقوم المدير بسؤال الفريق حول أي اقتراحات وبموجب هذه الاقتراحات يضع القرارات ويعلم الفريق بها.

- المستوى الثالث:

يتم في هذا المستوى حلقة مناقشة بين المدير والفريق والفرية بشكل مفصل وتتشكل من مجموعة الاقتراحات ومداخلاتهم التي قد يأخذ بها المدير أو لا يأخذ بها ثم يقرر ويعلم الفريق بقراراته النهائية.

- المستوى الرابع:

بهذا المستوى يستمر باء العلاقات ويكون هناك تعاون بين المدير والفريق ثن تقر القرارات بشكل نهائي بين المدير والفريق.

- المستوى الخامس:

يمارس العاملون الإدارة الذاتية من خلال فرق العمل ذاتية الإدارة بصنع واتخاذ القرار، وبالتالي يمكن للتمكين النفسي الجاح والاستمرار بالمنظمة وتحقيق نتائج إيجابية للفرد والمنظمة من خلال التركيز على إقامة تكوين الثقة بين الإدارة والعاملين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر الحدود الإدارية والشخصية بين إداراتها ومواردها البشرية من خلال مجموعة المستويات السابقة.

6.1.2. معوقات التمكين النفسي:

من خلال الاطلاع والبحث وجدت الباحثة بإن التمكين النفسي يواجه العديد من العقبات والمعوقات التي تحول في بعض الأحيان من تطبيقه ومنها:

- زيادة العبء والمسؤولية على العاملين غير قادرين عليها.
- إساءة بعض العاملين في استخدام القوة الممنوحة لهم.
- تمسك بعض المنظمات بأسلوب المركزية.
- تخوف الإدارات العليا من فقدان السلطة عند تمكينها للعاملين في الإدارات الدنيا.
- الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تدعم الابتكار والتطوير.
- رفض بعض من المنظمات لتقبل ثقافة التغيير.
- عدم توفر عاملين مؤهلين لتطبيق التمكين النفسي كطرق اتخاذ القرار أو العمل في فرق العمل.

من السابق أعلاه يتضح أن للتمكين النفسي أهمية كبيرة بالنسبة للفرد (العامل) وبالنسبة للمنظمة فهو يعمل على تحسين أداء الفرد ويعزز فيهم أهمية عملهم وقيمة المهام التي يؤدونها ويساعد المنظمة على تحقيق التطور وتحقيق الأهداف والمحافظة على مكانتها، وعليه فالمنظمات التي تتبنى التمكين النفسي تحصل على قوة ومورد بشري فعال وتحقق التميز والقدرة على المنافسة.

ISSN: 2706-6495

2.2. جودة الحياة الوظيفية:

1.2.2. مفهوم جودة الحياة الوظيفية:

الجودة هي مصدر لجاد وتعني الإتقان والطبيعة الجيدة، وتعرف الجودة بانها "جل السمات والخصائص لمنتج التي تجعله قادرا على تلبية الاحتياجات المذكورة الصريحة أو الضمنية ." (المعاني،2021)

وتعرف كلمة الجودة أيضاً "طبيعة الشيْ ودرجة صلاحه، وقد تغير مفهومها بعد تطور علم الإدارة وظهور الإنتاج الكبير والثورة الصناعية والشركات الكبيرة وازدياد حدة المنافسة حيث أصبح لمفهوم الجودة أبعاداً جديدة ومتشعبة متشابهة، وتشير الجودة إلى القدرة على مقابلة توقعات العميل وإشباع احتياجاته. (لويزة، 2021)

وتشير الأدبيات إلى أن مفهوم جودة الحياة الوظيفية ظهر لأول مرة في عام 1972 خلال المؤتمر الدولي لعلاقات العمل، ولقد تعددت آراء الباحثين حول مفهوم جودة الحياة الوظيفية حيث عبر عنها بانها مصطلح عام يتضمن المبادرات الإدارية المتعددة لتحسين كفاءة التنظيم وزيادة الرضا الوظيفي للعاملين (الهداب، 2020)

وعرفها أيضاً (خان، 2020) على أنها التغيرات التي تقوم بها المنظمة والتي من شأنها تحسين نوعية الحياة الوظيفية لمستخدميها، وهذه التغيرات تركز على البحث عن طرق لجعل بيئة العمل أكثر فائدة وبما يؤدي إلى تخفيض القلق والضغوط لدى الأفراد.

2.2.2. أهمية تطبيق جودة الحياة الوظيفية.

ترى الباحثة أنه تكمن أهمية جودة الحياة الوظيفية وتطبيقها نظراً للعائد من ذلك من العوائد والمنافع الإيجابية كانخفاض الدوران الوظيفي، كما يسهم تطبيق جودة الحياة الوظيفية إلى تحقيق الأهداف والمصالح الخاصة بالمنظمة، وتتمثل أهميتها أيضاً تسهم في جعل الموظفين أكثر أداء والتزام وأكثر إنتاجية والرغبة الكبيرة في البقاء بالمنظمة.

3.2.2. أبعاد جودة الحياة الوظيفية:

تتمثل أبعاد جودة الحياة الوظيفية بحسب ما حددها (بوطالب، 2020) فيما يلي:

- العدالة التنظيمية:

تعتبر العدالة مسألة مهمة لدى الأفراد ومن بين العوامل التي تؤثر على تصرفات الموظفين، وتعرف بانها مدى إداك الموظفين للعدالة والأنصاف في القرارات التنظيمية التي تصدرها المؤسسة في مختلف المجالات والتي تؤثر على مخرجاتهم وتصرفاتهم.

- التمكين:

هو واحدة من التقنيات الفعالة لزيادة الإنتاجية للموظف والاستخدام الأمثل للقدرات الفردية والجماعية لتحقيق الأهداف التنظيمية، وهو عملية يتم من خلالها توسيع النفوذ للأفراد وزيادة قدراتهم لتحسين الأداء المستمر.

- الأمن الوظيفي:

يعرف الأمن الوظيفي بانه حالة ذهنية يرى فيها الموظف استقرار وظيفته مع المؤسسة التي يعمل فيها في المستقبل القريب وهي نتيجة ممارسات وسياسات هذه المؤسسة معه لكي يشعر بالأمن والاستقرار والطمأنينة وتناقص الأمن الوظيفي يشعر الموظف بالإحباط والقلق والتوتر مما يؤثر على حياته في العمل.

- التوازن بين الحياة الشخصية والوظيفية:

يشير التوازن بين الحياة الشخصية والوظيفية لتلك الممارسة التي تهدف لمساعدة الموظفين على إدارة أعمالهم بشكل أفضل وهي سياسات تستجيب للأسرة والعائلة والعمل في نفس الوقت، وهي مستوى الرضا الذي يتحقق من خلال الأدوار المتعددة في الحياة.

4.2.2. طرق قياس جودة الحياة الوظيفية:

اهتمت مجموعة الدراسات والبحوث في قياس جودة الحياة الوظيفية وان كانت قد اختلفت كل دراسة عن الأخرى في معايير قياس جودة الحياة الوظيفة في منظمات الأعمال، وقد تبين أن هناك أربع مجموعات من مقاييس جودة الحياة الوظيفية تتمثل كما ذكرها (ابوالحسن، 2021) في:

- مقياس الإنتاجية:

يمثل هذا النوع من المقاييس الجانب المادي الملموس من مقاييس جودة الحياة الوظيفية حيث يعتمد على بيانات مشتقة من السجلات والقوائم المالية للمؤسسة، وتتميز هذه المقاييس في أنها تعتمد على قياس الإنتاجية بشكل كمي ولكنها تواجه مشكلة اختلاف المقاييس في تعريفها ومدخلاتها وطريقة قياسهما.

- مقياس درجة الرضا:

تعتمد مقاييس الرضا عن العمل على استقصاء آراء العاملين باستخدام قوائم استقصاء معدة بها أسئلة محددة يتم توزيعها على العاملين لجمع البيانات وقياس الرضا العام عن العمل أو عن مكونات جودة الحياة الوظيفية، يعاب عليها أن هذه المقاييس لا تعتمد على مقاييس موضوعية أو كمية.

- مقاييس حركة وتدفق العمالة:

تشير هذه المقاييس إلى الالتزام التنظيمي وارتباط الفرد بعمله ومعدلات دوران العمالة والاضطرابات وتوقف العمل.

- المراجعة الإدارية لجودة الحياة الوظيفية:

يتم من خلال هذه الطريقة مراجعة ممارسات إدارة الموارد البشرية في المؤسسة وقدرتها على إدارة برامج جودة الحياة الوظيفية ومدى مقابلة هذه البرامج لتوقعات العاملين.

5.2.2. برامج تحسين جودة الحياة الوظيفية:

من خلال الاطلاع والبحث ترى الباحثة أن الهدف الأساسي من محاولات تحسين جودة الحياة الوظيفية يتمثل في إعداد قوة عمل راضية ومحفزة وذات ولاء عالٍ لأعمالها وعلى درجة عالية وقدرة فائقة على الإبداع والابتكار، ومن هذه البرامج التالي:

- توفير بيئة مادية مناسبة من حيث الأمان والنظام والراحة.
- نظام رواتب وأجور وحوافز مرضي.
- نشر روح الثقة والتعاون بين الإدارة والعاملين.
- إعادة تصميم الوظائف.
- الاهتمام بمصلحة وحقوق العاملين.
- ظروف عمل نفسية واجتماعية جيدة.

6.2.2. عوائق تطبيق جودة الحياة الوظيفية:

على الرغم من الأثار الإيجابية التي تعود على المنظمة من خلال تطبيق برامج جود الحياة الوظيفية إلا أن العديد من الأطراف في المنظمة لا يزالون يقامون الخطط والإجراءات التي من شأنها تطوير جودة الحياة الوظيفية، ومن أهم المعوقات الرئيسية التي تواجه تطبيق برامج جودة الحياة الوظيفية كما ذكرها (أبو الحسن، 2021) هي ما يلي:

- موقف الإدارة:

يتطلب تطبيق برامج جودة الحياة الوظيفية إضفاء الديمقراطية في مكان العمل فيجب أن تكون لدى المديرين الرغبة في مشاركة

الصلاحيات ومنحهم فرصة التعبير عن آرائهم والمشاركة بفاعلية في جميع أنشطة المنظمة، إلا أن ذلك صعب التنفيذ لان كثيراً من المديرين لايزالون يعتبرون التخلي عن جزء من صلاحيتهم بمثابة تهديد لوجودهم.

- موقف الاتحاد والنقابات العمالية:

قد يتولد عن الاتحادات والنقابات العمالية شعور بأن برامج جودة الحياة الوظيفية تؤدي إلى تسريع أداء العمل وتحسين الإنتاجية دون دفع أي عوائد كافية للعاملين، أي أن برامج جودة الحياة الوظيفية ماهي إلا وسيلة فقط لاستخراج المزيد من الأداء والإنتاجية من العاملين، فيجب على المديرين القيام بعملية ترويج لبرامج جودة الحياة الوظيفية.

- التكلفة المالية:

ترى الإدارة بان التكلفة الرأسمالية والمصاريف اليومية التشغيلية لبرامج جودة الحياة الوظيفية ضخمة تفوق قدرة المنظمات علاوة على أنه لا يوجد ما يضمن فاعلية ونجاح تطبيق هذه البرامج، وللرد على هذه المخاوف يجب تطبيق هذه البرامج بعناية وحذر ضمن ميزانية محددة مسبقاً للوصول للنتائج المرجوة.

3.2. جامعة الملك عبد العزيز:

تحمل جامعة الملك عبد العزيز اسم مؤسس المملكة العربية السعودية الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، وكان تأسيس هذه الجامعة في عام 1387هـ / 1967م بصفتها جامعة أهلية، هدفها نشر التعليم العالي في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وبجهود المخلصين من أبناء هذا الوطن تحول الحلم إلى حقيقة وخرجت الفكرة إلى حيز الوجود. (www.kau.edu.sa)

بدأت الجامعة عامها الدراسي الأول في عام (1388هـ - 1968م) بافتتاح برنامج الدراسة الإعدادية، بعدد قليل من الطلاب والطالبات (68 طلاب – 30 طالبات)، وفي العام التالي مباشرة افتتحت أول كلية في الجامعة (كلية الاقتصاد والإدارة) وفي العام الذي يليه أنشئت كلية الآداب والعلوم الإنسانية. (www.kau.edu.sa)

بعد أن صدر قرار مجلس الوزراء الموقر في عام (1391هـ) بضم الجامعة إلى الدولة، وتحولت بذلك من جامعة أهلية إلى حكومية، ولقد كان لتبني حكومة المملكة لهذه الجامعة الناشئة وما وفرته لها من دعم كبير، أثر واضح في تحولها إلى جامعة عصرية يبلغ عدد طلابها في الوقت الراهن (77095) طالب وطالبة وتحتل مكانة متميزة بين مؤسسات التعليم العالي في المملكة. (www.kau.edu.sa)

وتضم جامعة الملك عبد العزيز حرمين جامعيين منفصلين , طبقاً لما تقتضي به التعاليم الإسلامية , أحدهما للطلاب والآخر للطالبات , وكل منهما مزود بكافة المرافق الدراسية والثقافية والرياضية والترفيهية ومكتبة كبيرة مجهزة بأحدث التقنيات المكتبية لخدمة الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس، وفي غضون أربعة عقود وهي كل عمر الجامعة أصبحت جامعة الملك العزيز من أبرز مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي والإقليمي حيث تقدم برامج تعليمية لإعداد الخريجين لممارسة المهن المختلفة تتماشى مع المتطلبات التعليمية المتجددة للمجتمع. (www.kau.edu.sa)

وقد شهدت الجامعة منذ إنشائها تطوراً ونمواً مضطرداً كماً وكيفاً حتى أصبحت من أبرز جامعات المملكة من حيث عدد الطلاب والطالبات وتشعب وتعدد التخصصات النظرية والعلمية وتكاملها وانفرادها ببعض الكليات والتخصصات عن بقية جامعات المملكة مثل: علوم البحار، والأرصاد وعلوم الأرض والهندسة النووية والطيران والتعدين والهندسة الطبية. (www.kau.edu.sa)

وتعد جامعة الملك عبد العزيز رائدة في تعليم الفتاة السعودية تعليماً عالياً فقد تم افتتاح قسم الطالبات في نفس العام الذي افتتح فيه قسم الطلاب، يرأس معالي وزير التعليم العالي مجلس الجامعة والذي يضم في عضويته مدير الجامعة، ووكلاء الجامعة، وعمداء الكليات والعمادات المستقلة، وتقوم الجامعة بإدوار مهمه متمثلة في إعداد القوى البشرية المؤهلة تأهيلاً عالياً لخدمة المجتمع في مختلف

التخصصات ـ وقيام الجامعة بالبحث العلمي، والتشخيص العلمي لمشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والمشاركة في تقديم المعرفة وغرس القيم والمبادئ الأخلاقية والنهوض بالطبقات الاجتماعية. (www.kau.edu.sa)

3. الدراسات السابقة:

1.3. دراسات متعلقة بالتمكين النفسي "المتغير المستقل":

1. دراسة هزرشي آخرون (2021) بعنوان: قياس مستوى التمكين وأثره على الثقة التنظيمية من وجهه نظر موظفي المديرية المركزية لتوزيع الكهرباء والغاز بولاية الجلفة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التمكين النفسي و تأثير أبعاده على الثقة التنظيمية من وجهه نظر موظفي المديرية المركزية لتوزيع الكهرباء و الغاز بولاية الجلفة، حيث تم الاعتماد على الاستبانة كأداة الدراسة و تكونت عينة الدراسة من (74) مفردة، من مختلف مستويات موظفي المديرية المركزية، وتم الاعتماد على تحليل الانحدار المتعدد و تحليل التباين الأحادي، و كانت أهم النتائج المتوصل إليها وجود أثر لكل من بعد (الاستقلالية و التأثير) على الثقة التنظيمية من وجهه نظر موظفي المديرية المركزية و وجود فروق في تصورات و اتجاهات موظفي المديرية المركزية نحو بعد التمكين النفسي و الثقة التنظيمية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وقد أوصت الدراسة بضروه الاهتمام بكل الجوانب المتعلقة بتعزيز التمكين النفسي و الثقة التنظيمية من خلال تكريس ثقافة التعلم و الاتصال، وإعطاء الموظفين حرية أكبر في اتخاذ القرارات و تحمل المسؤولية.

2. دراسة جدي وآخرون (2021) بعنوان: أثر التمكين النفسي على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مؤسسة النقل الحضري وشبه الحضري بولاية تبسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التمكين النفسي بأبعاده (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والأثر) على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى عمال مؤسسة النقل الحضري وشبه الحضري بولاية تبسة، وقد تم الاعتماد على استبيان وزع على عينة متكونة من (75) عامل، وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وبرنامج (AMOS) في تحليل بياناته، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود أثر معنوي موجب ذو دلالة إحصائية للتمكين النفسي العام الذي فسر ما نسبته 75.9%من التباين في مستوى الاستغراق الوظيفي العام لدى العاملين بالمؤسسة محل الدراسة، في حين توصلت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد التمكين النفسي المتمثلة في: الاستقلالية والأثر، ووجود أثر غير دال لبعدي: المعنى والكفاءة. وعليه تم اقتراح جملة من التوصيات المهمة التي تهدف إلى تحسين مستوى التمكين النفسي في المؤسسة محل الدراسة لتعزيز الشعور بالاستغراق الوظيفي.

3. دراسة زروخي وآخرون (2020) بعنوان: أثر المناخ التنظيمي في تفعيل التمكين النفسي للموظفين-دراسة استطلاعية في مديرية التجهيزات العمومية لولاية الشلف:

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور المناخ التنظيمي في تفعيل التمكين النفسي لدى موظفي مديرية التجهيزات العمومية بولاية الشلف، حيث توزيع 49 استمارة استبيان وكانت 54 منها قابلة للمعالجة الإحصائية، و توصلت الدراسة إلى أن مستوى تقييم المبحوثين للمناخ التنظيمي السائد ولمستوى التمكين النفسي الذي يشعرون به جاء متوسطا، وخلصت إلى وجود علاقة تأثير معنوية وإيجابية بين متغيري الدراسة، حيث أن 4.4 %من التغير الحاصل في مستوى التمكين النفسي راجع إلى المناخ السائد، وبعد الدراسة والتحليل تم التواصل إلى النتائج التالية: مستوى توافر أبعاد المناخ التنظيمي السائد بالمديرية محل الدراسة متوسط من وجهة نظر أفراد العينة المدروسة، مستوى التمكين النفسي الذي يشعر به موظفو مديرية التجهيزات العمومية بولاية الشلف متوسط، راجع إلى التغير في المناخ التنظيمي السائد بما وبناء ا على النتائج المحصل عليها اقترحت التوصيات : منح الدعم و التحفيز الكافي للموظفين بالشكل الذي يساهم في الرفع من روحهم المعنوية وانتمائهم التنظيمي للمديرية، إعطاء الموظفين درجة عالية من الاختيار ومنحهم المزيد من الصلاحيات مما يزيد من ثقتهم بالمديرية التي يعملون بها، وتوفير مناخ تنظيمي مساند ومحفز على الإبداع والابتكار.

4. دراسة حمدي (2019) بعنوان "أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية، دراسة حالة في مؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط، الجزائر":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بمؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط، وقد اشتملت العينة على 137عاملا، حيث اعتمد الباحث من خلالها على التحليل الإحصائي الوصفي وتحليل الانحدار المتعدد، إضافة إلى معاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي واختبار اعتدالية التوزيع وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها: ارتفاع مستوى الشعور بالتمكين النفسي لدى العاملين مع تسجيل معدلات مرتفعة جدا فيما يتعلق ببعدي المعنى و الكفاءة و مرتفعة في بعد الاستقلالية ومعدلات متوسطة في تقرير التأثير أما معدلات السلوك المواطنة التنظيمية فقد توصل الباحث إلى مستوى مرتفع في المحور عموما ومستوى مرتفع جداً في أبعاد: الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، ومعدلات مرتفعة في السلوك الحضاري والضمير الحي، أما بخصوص النتيجة الرئيسية فقد توصل الباحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل أبعاد التمكين النفسي ما عدا بُعد الاستقلالية حيث سجل بعد الكفاءة أكبر أثر يليه التأثير فالمعنى في حين توصلت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التمكين النفسي تعزى لمتغير الأقدمية فقط، بينما لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التمكين النفسي وحتى سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لباقي المتغيرات الأخرى: الجنس والعمر والمستوى التعليمي والرتبة، وفي الأخير قدم الباحث جملة من التوصيات كان أبرزها التركيز على التدريب والتعليم المستمر للرفع من كفاءة العاملين، تثمين سلوك المواطنة التنظيمية من خلال إدخاله في معايير الترقية والتحفيزات، تصميم الوظائف بالتركيز على المقاربة التحفيزية وإثراء الوظائف أكثر بالتحديات والتجارب.

5. دراسة أحمد وآخرون (2019) بعنوان: أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي -دراسة ميدانية على مؤسسة مطاحن الجلفة:

الهدف من هذه الدارسة هو التطرق إلى التمكين النفسي ومعرفة مدى ممارسته في المؤسسات الاقتصادية بولاية الجلفة وقياس مستوى السلوك الإبداعي، ومحاولة معرفة أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي، و للإجابة على الإشكالية الرئيسة واختبار الفرضيات تم تطوير استبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة التي تطرقت للمتغيرين، كما تم اختيار عينة عشوائية مقدرة ب 50 عامل من مؤسسة مطاحن الجلفة وقد تمت المعالجة بالاعتماد على البرنامج الإحصائي الإصدار -19 وكانت نتائج الدراسة توفر مستوى توفر التمكين النفسي بأبعاده والسلوك الإبداعي بالمؤسسة مطاحن الجلفة بدرجة متوسطة، ووجود أثر إيجابي لأبعاد التمكين النفسي (المعنى، المقدرة، التأثير، الحرية) على السلوك الإبداعي، ووجود أثر للتمكين النفسي على السلوك الإبداعي بمؤسسة مطاحن الجلفة و أوصى الباحثون باعتماد التمكين أسلوبا و فلسفة للمؤسسة و لما له من اثر في تنمية السلوك الإبداعي لدى الموظفين، الاهتمام بالأفراد عن طريق تنظيم دورات تدريبية لتطوير واكتساب القدرات الإبداعية وأيضا لتنمية التمكين النفسي لدى الموظفين.

6. دراسة Daghriri (2021) بعنوان: An Analysis of the Relationship Between Self Leadership Strategies and Psychological Empowerment among Faculty Members at Najran University

هدفت هذه الدراسة إلى فهم العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الناشئة. تكونت عينة الدراسة من (340) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم عشوائيا للعام الدراسي 2017/ 2018. تم إنشاء استبيان يتكون من استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسي لغرض الدراسة، واستخدم الارتباط الكمي وطرق الانحدار التدريجي لتحليل البيانات التي تم جمعها. أظهرت النتائج أن استراتيجيات المكافآت الطبيعية وأنماط التفكير البناء وجود علاقة واضحة مع التمكين النفسي لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. في المقابل، لم تظهر الاستراتيجيات التي تركز على السلوك أي ارتباط بالتمكين

النفسي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تنصح هذه الدراسة بتعزيز القيادة الذاتية والتمكين النفسي لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ومزيد من مساعدتهم على زيادة كفاءتهم خلال حياتهم المهنية اللاحقة.

2.3. دراسات متعلقة بجودة الحياة الوظيفية "المتغير التابع ":

1. دراسة أوبخيتي وأخرى (2021) بعنوان: جودة الحياة الوظيفية وأثرها على أداء الموارد البشرية في الجزائر – دراسة حالة مؤسسة CERTAF بمغنية:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر جودة الحياة الوظيفية على أداء الموارد البشرية في مؤسسة CERTAF، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وزعت بطريقة عشوائية على (115) عامل في المؤسسة، حيث اعتمد الباحثين على المنهج الوصفي التحليلي وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية مجتمعة و أداء الموارد البشرية في المؤسسة محل الدراسة، وتشير الدراسة أيضاً إلى التمكين أكثر متغيرات جودة الحياة الوظيفية تأثيراً في أداء الموارد البشري ثم تليها العلاقات الاجتماعية، ثم الأمن و الصحة المهنية ثم نظام التعويضات ثم نظام الترقيات ثم الأمان و الاستقرار الوظيفي، كما ,ضحت الدارسة أن المؤسسة لا تدرك أهمية جودة الحياة الوظيفية في تحسين أداء الموارد البشرية على الرغم من إدراك العمال لذلك، وأوصت الدراسة توفير بيئة عمل صحية وقليلة المخاطر و ضرورة استيعاب أدارة المؤسسة لأهمية جودة الحياة الوظيفية و إمكانيتها في تحسين أداء الموارد البشرية، و القيام بعملية تقييم الأداء بصفة دورية .

2. دراسة مصلح (2020) بعنوان: الإدارة بالتجوال وأثرها على تحسين جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر العاملين في بلدية غزة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الإدارة بالتجوال على تحسين الجودة الوظيفية من وجهة نظر العاملين في بلدية غزة، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في بلدية غزة من الوظائف الإشرافية من وظيفة مدير دائرة و ما يندرج تحته من والإشرافية إلى الوظائف الإدارية التخصصية و البالغ عددهم (600) موظفاً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و كانت أداة الدراسة الأساسية لجمع البيانات عبارة عن الاستبانة حيث تم توزيعها على عينة عشوائية، وتوصلت الدراسة بإن ممارسة الإدارة بالتجوال كانت بدرجة كبيرة و أبعاد الإدارة بالتجوال حسب الأكثر ممارسة هي بعد الاتصال و العمل الجماعي حصل المرتبة الأولى، تلى ذلك اكتشاف الحقائق على المرتبة الثانية، ثم التطوير و الأبداع حصل المرتبة الثالثة، تلى ذلك التحفيز على المرتبة الرابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الإدارة بالتجوال و تحسين جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر العاملين في بلدية غزة، كما تبين أن أبعاد الإدارة بالتجوال تؤثر جميعها عل جودة الحياة الوظيفية للعاملين في بلدية غزة، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام البلدية بتوفير كافة متطلبات الأمن و الاستقرار الوظيفي للعاملين فيها و تعزيز واقع العمل الجماعي بعيداً عن الفردية، و العمل على تسحي نظم الأجور و تعزيز مبدأ المكافأة و التفكير المستمر في تغير أنماط القيادة و أنماط الإشراف المتبعة في البلدية و الدفع باتجاه تفعيل العاملين و مشاركتهم بالقرارات الصادرة في البلدية كي يكونوا جزءاً من تحمل مسؤولية نتائجها، و العمل على إعداد برامج تدريبية لتطوير و تعزيز و تنمية مهارات و خبرات و قدرات المدراء في بلدية غزة في ممارسة الإدارة بالتجوال و تفعيل دور العلاقة بين الإدارة بالتجوال و جودة الحياة الوظيفية مما يساعد في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للبلدية .

3. دراسة القحطاني (2020) بعنوان: جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق الأمان الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية:

هدفت هذه الدراسة الإجابة على السؤال ما دور جودة الحياة الوظيفية في تحقيق الأمان الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية الذين كانوا متواجدين

خلال فترة إجراء الدراسة الميدانية والبالغ عددهم (50) عضو هيئة تدريس، ونسبة لمحدودية مجتمع الدراسة فقد أتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل، واستخدم لهذه الدراسة المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون على واقع توافر جودة الحياة ومن أبرز ملامح واقع تحقيق جودة الحياة الوظيفية هو شعور العضو بمسؤولية تجاه العمل الذي يقوم به ويرغب في إكمال مشواره الوظيفي في الكلية ومن النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على واقع تحقيق الأمان الوظيفي ومن أبرز ملامح واقع تحقيق الأمان الوظيفي هو الشعور بالاستقرار والأمان الوظيفي داخل الكلية و عدم المعاناة من مشاكل صحية بسب عملهم، و أن أفراد الدراسة يرون أن جودة الحياة الوظيفية تسهم في تحقيق الأمان الوظيفي بدرجة كبيرة ومن أبزر هذه الإسهامات هي الرغبة في الإسهام بكل ما يرفع من المستوى العلمي في الكلية، ومن أهم التوصيات لهذه الدراسة أهمية استخدام الكلية لنتائج تقييم البرامج التدريبية في تطويرها في المستقبل، و أهمية إتاحة الفرصة لطرح الأفكار والمقترحات من خلال عقد لقاءات ومؤتمرات للمناقشة وطرح الأفكار، الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية بالكلية من خلال جعل بيئة العمل جاذبة للكوادر المتميزة.

4. دراسة النجار (2020) بعنوان: أثر أبعاد جودة الحياة الوظيفية على مستوي الرضا الوظيفي "دراسة ميدانية على المرأة العاملة بقطاع ريادة الأعمال بمنطقة الحدود الشمالية:

أجريت هذه الدراسة بهدف تحليل دراسة أثر جودة الحياة الوظيفية على مستوى الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بقطاع ريادة الأعمال بوصفه أحد روافد القطاع الخاص، من خلال إجراء دراسة ميدانية على العاملات بقطاع ريادة الأعمال بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، كما تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على (191) مبحوثة و قد تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V.20 تحليل البيانات و اختبار فرضيات الدراسة، ومن اهن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى اتجاهات العاملات نحو جودة الحياة الوظيفية كان متوسطاً في حين كان مستوى اتجاهاتهم بالنسبة لباقي الأبعاد (خصائص و ظروف العمل و الأجور و المكافآت و المزايا الوظيفية و الاستقرار و الأمان الوظيفي و تطوير القدرات البشرية) متوسطاً، وقد أوصى الباحث بضروه الاهتمام ببيئة العمل و العمل و الاهتمام نحو زيادة درجات الاستقرار الوظيفي و تقديم برامج تدريبية تطويرية تساعدهم على تطوير ذاتهن و رفع مستواهم العلمي .

5. دراسة عبد الستار (2020) بعنوان: القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم:

هدف البحث إلى رصد واقع جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدراس الحكومية في محافظة الفيوم و علاقتها بتطبيق ممارسات القيادة الخادمة من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية، وذلك لوضع آليات مقترحة لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدراس الحكومية في محافظة الفيوم في ضوء مدخل القيادة الخادمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (63) عبارة لقياس واقع ممارسات القيادة الخادمة للمديرين و علاقتها بجودة الحياة للعاملين بالمدارس الحكومية بمحافظة الفيوم وزعت على عينة عشوائية قوامها (600) من الإداريين و المعلمين بالمدراس الحكومية بمحافظة الفيوم، وتوصلن الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة وجودة الحياة الوظيفية للعاملين، وأوصى البحث بضرورة زيادة القدرات المعرفية و المهارات لدى مديري المدراس الحكومية و المشرفين و العاملين بخصائص و أبعاد القيادة الخادمة، وتطوير بيئة العمل المادية و الاجتماعية بم يحقق رضا العاملين عن عملهم و تحقيق جودة الحياة الوظيفية لديهم .

6. دراسة Shirazi (2019) بعنوان: A Study on the Relationship between Quality of Work Life and Job Enrichment among Electricity Operators:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة العملية (الوظيفية) والإثراء الوظيفي لدى مشغلي الكهرباء في المحافظة المركزية

بإيران، وتشملت عينة الدراسة على (80) عامل لنقل الطاقة الكهربائية في المحافظة المركزية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الوظائف المتاحة، ولغرض قياس جودة الحياة العملية (الوظيفية) تم استخدام استبانات وأظهرت النتائج بعد إجراء تحليل SPSS للبيانات واختبار مربع كاي و اختبار فيشر الدقيق انه يتمتع مشغلي الكهرباء بالمحطة المركزية بمعدل متوسط من الإثراء الوظيفي و كذلك معدل متوسط من جودة الحياة العملية (الوظيفية)، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود علاقة مباشرة و معنوية بين الإثراء الوظيفي و نوعية الحياة العملية (الوظيفية)، وأوصى الباحث إلى ضرورة تسليط الضوء على دور الإدارة في تنفيذ سياسات لتحسين الإثراء الوظيفي و جودة الحياة العملية (الوظيفية) نظراً لانخفاضهما لدى مشغلي الكهرباء بالمحطة المركزية .

3.3. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجد أن كثيرا من هذه الدراسات حديثة ما يشير إلى أن موضوع التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية من الموضوعات الحديثة والمهمة، واعتمدت معظم الدراسات من حيث المنهج على المنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث الأداة استخدام الاستبانة كأداة أساسية في الدراسة وتم الإجماع على أهمية تفعيل دور التمكين النفسي ورفع مستوى جودة الحياة الوظيفية في المنظمات، وتمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة الإطار النظري واختيار الأداة المناسبة واختيار المنهج المناسب.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع دور التمكين النفسي بأبعاد مختلفة عن الدراسات السابقة وهي الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل، وتميزت أيضا بتناول موضوع دور التمكين النفسي في تحقيق جودة الحياة الوظيفة للمرأة القيادية.

4. الفجوة البحثية

جدول 1: الدارسات السابقة والفجوة البحثية وما يميز الدراسة الحالية

	الدراسات السابقة	الفجوة البحثية	الدراسة الحالية
متغيرات الدراسة	ركزت اغلب الدراسات السابقة التي تناولت عن التمكين النفسي من الجانب التنظيمي أو عام	لم يتم ربط التمكين النفسي بجودة الحياة الوظيفية	ربطت الدراسة الحالية بين دور التمكين النفسي في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من جانب بيئة العمل
أبعاد الدراسة (المتغير المستقل)	اتفقت اغلب الدارسات على الأبعاد: الكفاءة والتأثير	قلة الدراسات التي تناولت بعد معنى العمل	تناولت الدراسة الحالية أربعة أبعاد للتمكين النفسي: الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل
مجتمع الدراسة	طبقت الدراسات السابقة في عدد من الدول العربية على أجهزة حكومية ومحدود جداً في ساحة الأبحاث السعودية.	لم تطبق على القيادات النسائية الأكاديمية بالجامعات	طبقت الدراسة على جامعة حكومية سعودية وهي جامعة الملك عبد العزيز.

جدول 2: أبعاد التمكين النفسي

- تقصت الباحثة المبادئ والأبعاد المتعلقة بالتمكين النفسي في العديد من الدراسات منها:

م	الباحث/ السنة	الأبعاد							
		الكفاءة	معنى العمل	الاستقلالية	الأثر	التأثير	تقرير المصير	الأهمية	الاختيار	الجدارة
1	سعد فرج حمادي 2017	✓	✓	✓		✓				
2	مريم وعمران 2019	✓	✓		✓		✓			
3	عاشور لعور 2014	✓		✓		✓		✓		
4	روميصاء و رفيقه 2020			✓		✓		✓		
5	سعد العتيبي 2018	✓	✓			✓			✓	
6	2018Aghazadeh	✓	✓			✓			✓	
7	عبد المحسن نعساني 2013		✓	✓		✓				✓
8	أبو القاسم حمدي 2019	✓	✓	✓		✓				

وبناء على ما سبق نجد أن الدراسات لم تتفق على أبعاد محددة لكن معظمها اجتمعت على الأبعاد التالية (الكفاءة – التأثير – الاستقلالية- معنى العمل) وعليه اعتمدت الباحثة هذه الأبعاد في هذه الدراسة لمعرفة دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية في جامعة الملك عبد العزيز.

5. الدراسة الميدانية

1.5. منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف المرجو تحقيقيها اعتمدت الباحثة استخدام المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة لأن هذا المنهج يقدم وصفاً دقيقاً وكافياً لتحديد دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وبعد جمع البيانات وتحليلها وتفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة القيام بعمل تحليل إحصائي مناسب لها بهدف تقديم النتائج والتوصيات.

2.5. المجتمع والعينة:

1.2.5. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من القيادات النسائية الإدارية الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة فرع السليمانية حيت بلغ عددهم (101) من عميدات الكليات، وكيلات الكليات، ورئيسات ومشرفات الأقسام بالكليات.

2.2.5. عينة الدراسة: اعتمدت عينة عشوائية ونظراً لصغر حجم المجتمع تمت دراسته بالكامل تحقيقاً لأهداف الدراسة (المسح الشامل) حيث بلغت الاستجابات (93) من أصل (101).

3.5. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، للتعرف على دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة الحياة الوظيفية على القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة فرع السليمانية.

وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، كدراسة (أحمد، 2019) لمتغير التمكين النفسي، ودراسة (اوبختي، بوجنان،2021)، ودراسة (أبو قورة، 2019) لمتغير جودة الحياة الوظيفية، وستشمل الاستبانة ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

- الجزء الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة والمتغيرات الديموغرافية للعينة (العمر– سنوات الخبرة – المرتبة العلمية)
- الجزء الثاني: عبارات المتغير المستقل التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة – التأثير – الاستقلالية – معنى العمل)
- الجزء الثالث: عبارات المتغير التابع جودة الحياة الوظيفية.

ولقياس اتجاهات مفردات الدراسة نحو عبارات المتغير المستقل والتابع تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بالاختيارات الموضحة بالجدول أدناه وقد تم ربط كل اختيار بأوزان محددة:

جدول 3: الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة

الاختيارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
الأوزان	5	4	3	2	1
المتوسطات المرجحة للفقرات	(5 – 4.2)	(4.19 – 3.4)	(3.39 – 2.6)	(2.59 – 1.8)	(1.79 – 1)
المستويات	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً

4.5. حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة دور التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة-التأثير -الاستقلالية –معنى العمل) للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية من وجهة نظر القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز فرع السليمانية.
2. **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية -محافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، فرع السليمانية.
3. **الحدود الزمنية:** تمت هذه الدراسة خلال العام الجامعي 1443هـ-1444هـ /2022م.

5.5. الأساليب الإحصائية:

أجريت المعالجة الإحصائية وتحليلها للإجابة على تساؤلات الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تم استعمال المعاملات التالية في تحليل بيانات البحث وهي:

- معامل ثبات ألفا كرونباخ، لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة ولتتمكن الباحثة من مواصلة الدراسة.
- مقاييس الإحصاء الوصفي: لوصف خصائص عينة الدراسة باستخدام التكرارات والنسب المئوية، إضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة اتجاهات مقاييس الدراسة.
- معاملات الارتباط بين المتغيرات للتعرف على مدى قوة العلاقة التي تربط المتغيرات ببعضها البعض.
- تحليل الانحدار المتعدد (Enter) لاختبار تأثير أبعاد المتغير المستقل على المتغير التابع.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) : لمعرفة مدى وجود فروقات في آراء مفردات الدراسة في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

6.5. صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض أداة الدراسة على عدد من المتخصصين لتحكيمه وتصويبه ملحق (1)، لقياس ثبات أداة الدراسة والتأكد من حسن صياغة عباراتها وفهم المستجيبين لها ودقة الإجابة عليها تم حساب معامل ألفاكرونباخ للعبارات الفرعية المكونة لكل مقياس، والجدول التالي يوضح قيم معاملات ألفاكرونباخ.

جدول 4: يوضح قيم معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

رقم	المقياس	عدد العبارات	قيم معامل ألفاكرونباخ	تقدير الثبات
1	التمكين النفسي	17	0.911	ممتاز
2	جودة الحياة الوظيفية	10	0.864	جيد
	العام	**26**	**0.923**	**ممتاز**

نلاحظ في الجدول السابق الخاص بقيم معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة أن قيم المعامل تدل على أن 92% تمتع بثبات عال وبقدرتها على تحقيق أغراض الدراسة، ولبحث الاتساق الداخلي بين العبارات تم حساب معامل الارتباط بين العبارات الفرعية المكونة للمقياس والمتوسطات العامة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول 5: لقياس ارتباط العبارات المكونة للمقياس وأبعاده

المقياس/ أبعاده		العبارات	معامل الارتباط
التمكين النفسي	الكفاءة	1. لدي الثقة بالنفس والتصميم لإنجاز عملي بكفاءة.	.742**
		2. لدي الخبرة والمهارة لأداء العمل على الوجه المطلوب.	.848**
		3. أستطيع مواجهة التحديات أثناء قيامي بعملي.	.847**
		4. لدي الاستعداد لتحمل مسؤوليات أكبر.	.758**
	التأثير	5. أشارك في اتخاذ القرارات في محيط عملي.	.585**
		6. لدي دور فعال في عملية سير العمل.	.823**
		7. لدي تأثير في التطورات التي تحدث في بيئة عملي.	.884**
		8. أشارك في وضع الحلول لمعظم العقبات التي تحدث في عملي.	.916**
	الاستقلالية	9. تتوفر لدي صلاحيات للتصرف في مهام عملي.	.671**
		10. أستطيع أن أضع الآليات المناسبة لتنفيذ عملي.	.662**
		11. أشارك في صياغة أهدافي الوظيفية بشفافية .	.778**
		12. اتحمل في وظيفتي المسئولية المباشرة عن النتائج المحققة.	.843**
	معنى العمل	13. أنفذ مهامي في الوقت المحدد.	.360**
		14. ألم بالمهام المطلوب مني إنجازها.	.385**
		15. يجعلني عملي اشعر بالمسؤولية نحو جامعتي.	.478**
		16. أحرص على جودة الأداء في العمل.	.753**

جودة الحياة الوظيفية	1. لدي فهم عميق لرؤية ورسالة وأهداف العمل.	.536**
	2. لدي الخبرة والمهارة لأداء العمل على الوجه المطلوب.	.623**
	3. يؤخذ برأيي في العمل عند وضع الخطط المستقبلية.	.730**
	4. لدي الاستعداد لتحمل مسؤوليات أكبر.	.602**
	5. تتوفر لدي فرص للإبداع والتطوير في العمل.	.693**
	6. لدي دور فعال في عملية سير العمل.	.642**
	7. يتوفر لدي فرص التدريب لتلبية الاحتياجات المستقبلية في العمل.	.699**
	8. أشارك في وضع الحلول لمعظم العقبات التي تحدث في عملي.	.813**
	9. أعمل في بيئة تعزز العمل الجماعي وتتيح فرص الاتصال.	.766**
	10. أستطيع أن أضع الآليات المناسبة لتنفيذ عملي.	.604**

** يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية

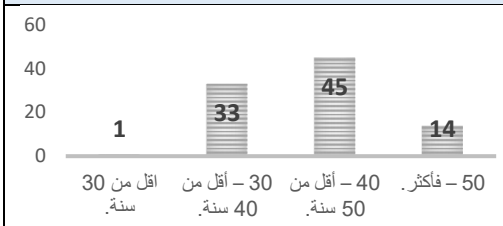
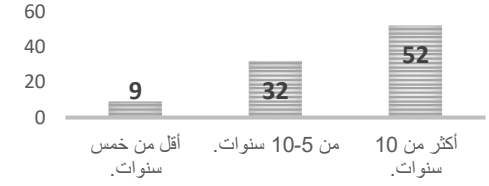
نستنتج من الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 01.0 بين العبارات والمتغير الذي تتبعه، مما يشير إلى أن الأداة ملائمة وقادرة على قياس ما وضعت له.

6. النتائج العامة للدراسة ومناقشتها:

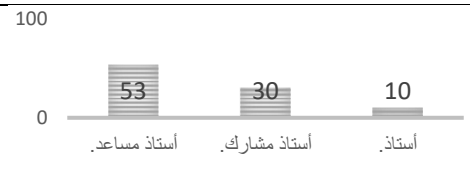
1.6. استعراض النتائج وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات وتفسير النتائج ومناقشتها والتي ستعرض بالاعتماد على تساؤلات الدراسة

جدول 6: التوزيع التكراري للمتغيرات الديموغرافية

المتغير الديموغرافي	العبارات	التكرارات	النسب	الرسم البياني
1. العمر	اقل من 30 سنة	1	1%	
	30 إلى أقل من 40 سنة	33	35%	
	40 إلى أقل من 50 سنة	45	48%	
	50 فأكثر	14	15%	
				شكل 2: الرسم البياني لمتغير العمر
2. سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات.	9	10%	
	من 5-10 سنوات.	32	34%	
	أكثر من 10 سنوات.	52	56%	
				شكل 3: الرسم البياني لمتغير سنوات الخبرة

ISSN: 2706-6495

3. المرتبة العلمية	أستاذ مساعد.	53	57%	
	أستاذ مشارك.	30	32%	
	أستاذ.	10	11%	

شكل 4: الرسم البياني لمتغير المرتبة العلمية

يتضح من الجدول السابق والخاص بتوزيع المفردات وفقاً المتغيرات الديموغرافية أن:

أعمار القياديات متفاوتة ألا أن الفئة العمرية "من 40 إلى أقل من 50 سنة " يقع بها أكبر عدد من مفردات العينة بنسبة 48%، يليها على التوالي الفئة العمرية "من 30 إلى أقل من 40 سنة " بنسبة 35%، ويليها الفئة العمرية "50 سنة فأكثر" بنسبة بلغت 15%، ثم بالمرتبة الأخيرة الفئة العمرية "أقل من 30 سنة" بنسبة 1%.

وبتوزيع المفردات وفقاً لسنوات الخبرة لوحظ أن الفئة " أكثر من 10 سنوات " يقع بها أكبر عدد من مفردات العينة بنسبة 56% يليها على التوالي الفئة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات " بنسبة 34%، وبالمرتبة الأخيرة لفئة "أقل من 5 سنوات" بنسبة 10%.

أما بتوزيع المفردات وفق المرتبة العلمية فلوحظ أن فئة " أستاذ مساعد " يقع بها أكبر عدد من مفردات العينة بنسبة 57% يليها على التوالي فئة " أستاذ مشارك " بنسبة 32%، وبالمرتبة الأخيرة لفئة " أستاذ " بنسبة 11%.

- مستوى التمكين النفسي من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز:

تهدف هذه الفقرة إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي لدى المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز من خلال تحليل استجابات أفراد الدراسة على عبارات المقياس باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة التمكين وأبرز أبعاده.

وللتعرف على مستوى التمكين النفسي من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدارسة حول عبارات المقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 7: الاستجابات حول التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز

العبارات		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً	الإجمالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
أ. الكفاءة:								**4.56**	**0.13**		مرتفع جداً
1. لدي الثقة بالنفس والتصميم لإنجاز عملي بكفاءة.	ت	66	27	0	0	0	93	4.71	0.46	2	مرتفع جداً
	%	71%	29%	0%	0%	0%	100%				
2. لدي الخبرة والمهارة لأداء العمل على الوجه المطلوب.	ت	50	41	2	0	0	93	4.54	0.52	8	مرتفع جداً
	%	54%	44%	2%	0%	0%	100%				

ISSN: 2706-6495

3. أستطيع مواجهة التحديات أثناء قيامي بعملي.	ت	56	33	4	0	0	93	4.58	0.56	6	مرتفع جداً
	%	60%	35%	4%	0%	0%	100%				
4. لدي الاستعداد لتحمل مسؤوليات أكبر.	ت	53	31	6	3	0	93	4.44	0.76	13	مرتفع جداً
	%	57%	33%	6%	3%	0%	100%				
ب. التأثير:								**4.52**	**0.08**		مرتفع جداً
5. أشارك في اتخاذ القرارات في محيط عملي.	ت	57	29	4	2	1	93	4.49	0.77	11	مرتفع جداً
	%	61%	31%	4%	2%	1%	100%				
6. لدي دور فعال في عملية سير العمل.	ت	61	29	2	1	0	93	4.59	0.61	5	مرتفع جداً
	%	66%	31%	2%	1%	0%	100%				
7. لدي تأثير في التطورات التي تحدث في بيئة عملي.	ت	53	33	3	4	0	93	4.45	0.76	12	مرتفع جداً
	%	57%	35%	3%	4%	0%	100%				
8. أشارك في وضع الحلول لمعظم العقبات التي تحدث في عملي.	ت	57	29	4	3	0	93	4.51	0.73	10	مرتفع جداً
	%	61%	31%	4%	3%	0%	100%				
ج. الاستقلالية:								**4.31**	**0.13**		مرتفع جداً
9. تتوفر لدي صلاحيات للتصرف في مهام عملي.	ت	30	43	15	5	0	93	4.05	0.84	16	مرتفع
	%	32%	46%	16 %	5%	0%	100%				
10. أستطيع أن أضع الآليات المناسبة لتنفيذ عملي.	ت	42	42	7	2	0	93	4.33	0.71	14	مرتفع جداً
	%	45%	45%	8%	2%	0%	100%				
11. أشارك في صياغة أهدافي الوظيفية بشفافية .	ت	43	38	6	5	1	93	4.26	0.88	15	مرتفع جداً
	%	46%	41%	6%	5%	1%	100%				
12. اتحمل في وظيفتي المسئولية المباشرة عن النتائج المحققة.	ت	61	29	2	1	0	93	4.61	0.59	4	مرتفع جداً
	%	66%	31%	2%	1%	0%	100%				
د. معنى العمل:								**4.65**	**0.14**		مرتفع جداً
13. أنفذ مهامي في الوقت المحدد.	ت	46	44	2	1	0	93	4.45	0.60	9	مرتفع جداً
	%	49%	47%	2%	1%	0%	100%				
14. ألم بالمهام المطلوب مني إنجازها.	ت	59	34	0	0	0	93	4.63	0.48	3	مرتفع جداً
	%	63%	37%	0%	0%	0%	100%				
	ت	66	24	1	1	1	93	4.65	0.67	7	مرتفع جداً

ISSN: 2706-6495

15. يجعلني عملي اشعر بالمسؤولية نحو جامعتي.	%	71%	26%	1%	1%	1%	100%			
16. أحرص على جودة الأداء في العمل.	ت	80	13	0	0	0	93	4.86	0.35	1	مرتفع جداً
	%	86%	14%	0%	0%	0%	100%				
التمكين النفسي								**4.51**	**0.15**		**مرتفع جداً**

يتضح من الجدول السابق والخاص بالتوزيع التكراري لعبارات مقياس التمكين النفسي أن كافة العبارات مستوى التمكين بها مرتفع جداً و العبارة التي حصدت على أعلى متوسط هي(أحرص على جودة الأداء في العمل) حيث بلغ متوسطها 4.86 وانحرافها المعياري 0.35 ثم عبارة (لدي الثقة بالنفس والتصميم لإنجاز عملي بكفاءة) بمتوسط 4.71 و انحراف 0.46، يليها عبارة (ألم بالمهام المطلوب مني إنجازها) بمتوسط 4.63 و انحراف 0.48، ثم تأتي بعدها عبارة (أتحمل في وظيفتي المسئولية المباشرة عن النتائج المحققة) بمتوسط 4.61 و انحراف 0.59، ثم جاءت عبارة (لدي دور فعال في عملية سير العمل) بمتوسط 4.59 و انحراف 0.61، تلتها عبارة (أستطيع مواجهة التحديات أثناء قيامي بعملي) بمتوسط 4.58 و انحراف 0.56، ثم عبارة (يجعلني عملي اشعر بالمسؤولية نحو جامعتي) بمتوسط 4.65 وانحراف0.67.

ثم جاءت عبارة (لدي الخبرة والمهارة لأداء العمل على الوجه المطلوب) بمتوسط 4.54 وانحراف 0.52، تليها عبارة (أنفذ مهامي في الوقت المحدد) بمتوسط 4.45 و انحراف 0.6، ثم جاءت عبارة (أشارك في وضع الحلول لمعظم العقبات التي تحدث في عملي) بمتوسط 4.51 و انحراف معياري 0.73، ثم عبارة (أشارك في اتخاذ القرارات في محيط عملي) بمتوسط 4.49 و انحراف معياري 0.77، يليها عبارة (لدي تأثير في التطورات التي تحدث في بيئة عملي) بمتوسط 4.45 و انحراف معياري 0.76، ثم جاءت عبارة (لدي الاستعداد لتحمل مسؤوليات أكبر) بمتوسط 4.44 و انحراف معياري 0.76، وتليها عبارة (أستطيع أن أضع الآليات المناسبة لتنفيذ عملي) بمتوسط 4.33 و انحراف معياري 0.71، ثم جاءت عبارة (أشارك في صياغة أهدافي الوظيفية بشفافية) بمتوسط 4.26 وانحراف معياري 0.88، وأخيراً عبارة (تتوفر لدي صلاحيات للتصرف في مهام عملي) بمتوسط 4.05 و انحراف معياري 0.84.

مستوى التمكين النفسي بشكل عام مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط 4.51 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.15، وكانت كافة محاوره الأربعة بمستوى مرتفع جداً بينما المحور الذي كان له أكبر متوسط هو (معنى العمل) حيث بلغ متوسطة 4.65 وانحرافه المعياري 0.14 يليه في الترتيب محور (الكفاءة) بمتوسط 4.56 وانحراف معياري 0.13 ثم محور (التأثير) بمتوسط 4.52 وانحراف معياري 0.08 وأخيراً محور (الاستقلالية) بمتوسط 4.31 وانحراف معياري 0.13.

- درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز:

تهدف هذه الفقرة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز من خلال تحليل استجابات أفراد الدراسة على عبارات المقياس باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللتعرف على درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدارسة حول عبارات المقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2706-6495

جدول 8: الاستجابات حول جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز

العبارات		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً	الإجمالي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1. لدي فهم عميق لرؤية ورسالة وأهداف العمل.	ت	48	40	3	1	1	93	4.43	0.71	1	مرتفع جداً
	%	52%	43%	3%	1%	1%	100%				
2. يؤخذ برأيي في العمل عند وضع الخطط المستقبلية.	ت	35	41	8	8	1	93	4.09	0.95	3	مرتفع
	%	38%	44%	9%	9%	1%	100%				
3. تتوفر لدي فرص للإبداع والتطوير في العمل.	ت	22	51	14	5	1	93	3.95	0.84	7	مرتفع
	%	24%	55%	15%	5%	1%	100%				
4.يتوفر لدي فرص التدريب لتلبية الاحتياجات المستقبلية في العمل.	ت	22	45	20	5	1	93	3.88	0.87	8	مرتفع
	%	24%	48%	22%	5%	1%	100%				
5. أعمل في بيئة تعزز العمل الجماعي وتتيح فرص الاتصال.	ت	29	38	19	7	0	93	3.96	0.91	5	مرتفع
	%	31%	41%	20%	8%	0%	100%				
6. لدي معرفة بحقوقي وواجباتي.	ت	30	46	13	4	0	93	4.10	0.79	2	مرتفع
	%	32%	49%	14%	4%	0%	100%				
7. أنعم في بيئة عملي بالثقة المتبادلة بين جميع الأطراف.	ت	34	31	21	7	0	93	3.99	0.95	4	مرتفع
	%	37%	33%	23%	8%	0%	100%				
8. أعمل في بيئة صحية ومريحة ومناسبة لطبيعة عملي.	ت	28	31	17	11	6	93	3.69	1.21	10	مرتفع
	%	30%	33%	18%	12%	6%	100%				
9. أشعر بالأمن والسلامة من الأخطار في مكان العمل.	ت	32	33	11	15	2	93	3.84	1.14	9	مرتفع
	%	34%	35%	12%	16%	2%	100%				
10. متاح لي فرص الترقية والتقدم الوظيفي في العمل.	ت	35	40	6	6	6	93	3.99	1.14	6	مرتفع
	%	38%	43%	6%	6%	6%	100%				
جودة الحياة الوظيفية								**3.99**	**0.16**		**مرتفع**

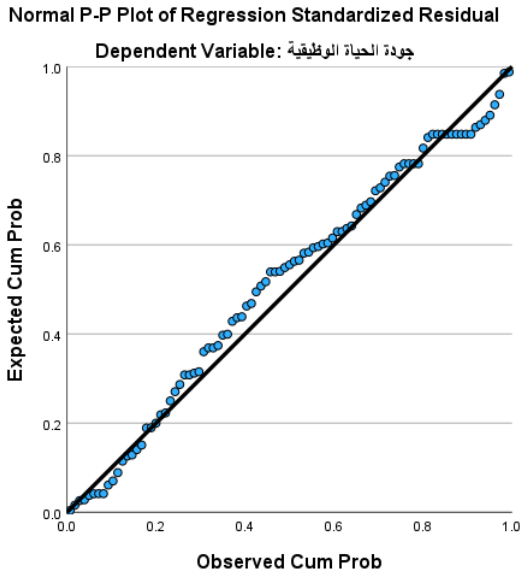
يتضح من الجدول السابق والخاص بالتوزيع التكراري لعبارات مقياس جودة الحياة الوظيفية أن جودة الحياة الوظيفية بشكل عام مرتفعة حيث بلغ المتوسط 3.99 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.16، وكانت أغلبية عباراته بمستوى مرتفع باستثناء العبارة التي حصدت أعلى متوسط (لدي فهم عميق لرؤية ورسالة وأهداف العمل) فقد كان مستواها مرتفع جداً حيث بلغ متوسطها 4.43 و انحرافها المعياري0.71، يليها عبارة (لدي معرفة بحقوقي وواجباتي) بمتوسط 4.1 و انحراف معياري 0.79، ثم جاءت عبارة (يؤخذ برأيي في العمل عند وضع الخطط المستقبلية) بمتوسط 4.09 و انحراف معياري 0.95، تلتها عبارة (أنعم في بيئة عملي بالثقة المتبادلة بين جميع الأطراف) بمتوسط 3.99 و انحراف معياري 0.95، بعدها عبارة (أعمل في بيئة تعزز العمل الجماعي وتتيح فرص الاتصال) بمتوسط 3.96 و انحراف معياري 0.91، ثم عبارة (متاح لي فرص الترقية والتقدم الوظيفي في العمل) بمتوسط 3.99 وانحراف معياري 1.14.

وجاءت بعدها عبارة (تتوفر لدي فرص للإبداع والتطوير في العمل) بمتوسط 3.95 وانحراف معياري 0.84، ثم عبارة (يتوفر لدي فرص التدريب لتلبية الاحتياجات المستقبلية في العمل) بمتوسط 3.88 وانحراف معياري 0.87، تلتها عبارة (أشعر بالأمن والسلامة من الأخطار في مكان العمل) بمتوسط 3.84 وانحراف معياري 1.14، وأخيراً عبارة (أعمل في بيئة صحية ومريحة ومناسبة لطبيعة عملي) بمتوسط 3.69 وانحراف معياري 1.12.

- أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) له التأثير الأكبر في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز:

تهدف هذه الفقرة إلى تحديد البعد الأكثر تأثيراً من أبعاد التمكين النفسي على جودة الحياة الوظيفية لدى المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

ولتحديد أي بعد من أبعاد التمكين النفسي له التأثير الأكبر على جودة الحياة الوظيفية تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد ونلاحظ بالشكل التالي أن النقاط تقترب من الخط وهذا يدل على أن البيانات تتوزع بشكل طبيعي، وهو أحد شروط دراسة الانحدار الخطي.



شكل 5: توزيع البواقي

جدول 9: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة F	مستوى الدلالة لقيمة F	Beta	قيمة t	مستوى الدلالة لقيمة t
.644[a]	0.415	15.584	.001	-0.046	-0.373	0.710
				0.133	1.144	0.256
				0.477	3.950	0.000
				0.168	1.568	0.120

من خلال الجدول السابق يمكن القول إن أبعاد التمكين النفسي تفسر 41.5 % من جودة الحياة الوظيفية، أما النسبة المتبقية تفسرها متغيرات أخرى. ومستوى الدلالة لاختبار F 0.001 أقل من مستوى المعنوية 0.05 هذا يشير إلى قابلية النموذج للاختبار، وقيمة دلالة اختبار t التي بلغت 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.05 لبعد الاستقلالية وذلك يعتبر دال إحصائياً. في حين نجد أن باقي الأبعاد غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05. وهو يشيرنا إلى أنه يوجد أثر متباين لأبعاد التمكين النفسي عند مستوى معنوية 0.05 على جودة الحياة الوظيفية.

- اختلاف وجهات النظر بين أفراد العينة حول التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) وتحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر-الخبرة-المرتبة العلمية):

تهدف هذه الفقرة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية لدى المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية (العمر، سنوات الخبرة، المرتبة العلمية)، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار المقارنات البعدية (LSD) لتحديد اتجاه الفروق عند وجودها.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق دالة إحصائياً في استجابات مفردات الدراسة حول التمكين النفسي وتحقيق جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية) استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى أنه لوحظ على متغير العمر أن فئة (أقل من 30 سنة) عدد تكراراتها أقل من 2 ولنتمكن من تطبيق اختبار تحليل التباين تطلب دمج فئات الفئة المذكورة مع الفئة الأكبر منها لتصبح فئات العمر كالاتي (أقل من 40 سنة – من 40 إلى أقل من 50 سنة – 50 سنة فأكثر)، وجاءت النتائج كما يوضحها بالجدول التالي:

جدول 10: نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA

المتغيرات الديموغرافية	فئات المتغير	مستوى التمكين النفسي			مستوى جودة الحياة الوظيفية		
		المتوسط	قيمة الاختبار	دلالة الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	دلالة الاختبار
العمر	اقل من 40 سنة	4.4	0.893	0.413	*3. 8	4.017	**0.021**
	40 – أقل من 50 سنة	4.6			4.0		
	50 سنة فأكثر	4.5			*4.3		
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات.	4.5	0.042	0.959	3.8	0.733	0.483
	من 5-10 سنوات.	4.5			3.9		

	أكثر من 10 سنوات.	4.5			4.0		
المرتبة العلمية	أستاذ مساعد.	4.4	2.963	0.057	*3.8	3.764	**0.027**
	أستاذ مشارك.	4.7			* 4.2		
	أستاذ.	4.6			*4.2		

نستنتج من الجدول السابق الخاص بتحليل التباين الأحادي أن المتغيرات الديموغرافية ليس لها تأثير على التمكين النفسي حيث أن دلالة الاختبار للمتغيرات الديموغرافية الثلاث أكبر من مستوى معنوية 0.05 وهذا يعني أن الفروق البسيطة في متوسطات استجابة كل فئة من فئات المتغيرات الديموغرافية حول التمكين النفسي ليست دالة إحصائياً، أما في مستوى جودة الحياة الوظيفية فهناك فروق دالة إحصائياً في متغير العمر و المرتبة العلمية فقط وللكشف عن الفروق تم حساب معامل (LSD) البعدي ولوحظ أن هناك فروق دالة إحصائياً بمتغير العمر بين الفئتين العمرية (أقل من 40 سنة) و (50 سنة فأكثر) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى مرتفع بمتوسط 3.78 وهو أقل من الفئة الأخيرة حيث كان مرتفع جداً بمتوسط 4.31، أما بمتغير المرتبة العلمية فكان هناك فروق بين المرتبة العلمية (أستاذ مساعد) و المرتبتين العلمية (أستاذ مشارك) و(أستاذ) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى مرتفع بمتوسط 3.84 وهو أقل من الفئة الثانية و الثالثة والتي كان مستواها مرتفع جداً بمتوسط 4.2.

2.6. مناقشة أسئلة الدراسة في ضوء النتائج:

1. **ما مستوى التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة، التأثير، الاستقلالية ومعنى العمل) من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز؟**

مستوى التمكين النفسي بشكل عام مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط 4.51 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.15، وكانت كافة محاوره الأربعة بمستوى مرتفع جداً بينما المحور الذي كان له أكبر متوسط هو (معنى العمل) حيث بلغ متوسطة 4.65 وانحرافه المعياري 0.14 يليه في الترتيب محور (الكفاءة) بمتوسط 4.56 وانحراف معياري 0.13 ثم محور (التأثير) بمتوسط 4.52 وانحراف معياري 0.08 وأخيراً محور (الاستقلالية) بمتوسط 4.31 وانحراف معياري 0.13.

2. **ما درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز؟**

جودة الحياة الوظيفية بشكل عام مرتفعة حيث بلغ المتوسط 3.99 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.16

3. **أي من أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) له التأثير الأكبر في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز؟**

أبعاد التمكين النفسي تفسر 41.5 % من جودة الحياة الوظيفية، أما النسبة المتبقية تفسرها متغيرات أخرى. بعد الاستقلالية يعتبر دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 في حين نجد أن باقي الأبعاد غير دالة إحصائياً، وهو يشيرنا إلى أنه يوجد أثر متباين لأبعاد التمكين النفسي عند مستوى معنوية 0.05 على جودة الحياة الوظيفية.

4. **ما الاختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة حول التمكين النفسي وتحقيق جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية)؟**

لا يوجد اختلافات معنوية في التمكين النفسي بحسب المتغيرات الديموغرافية حيث أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 بمتوسطات استجابة كل فئة من فئات المتغيرات الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية) حول التمكين النفسي.

أما بمستوى جودة الحياة الوظيفية فهناك اختلافات معنوية بحسب متغيرين (العمر و المرتبة العلمية) فقط أما سنوات الخبرة فلا يوجد بها اختلافات معنوية حيث أن بمتوسطات استجابة كل فئة من فئات العمر و المرتبة العلمية هناك فروق دالة إحصائياً فبمتغير العمر لوحظ اختلاف بين الفئتين العمرية (أقل من 40 سنة) و (50 سنة فأكثر) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى مرتفع بمتوسط 3.78 وهو أقل من الفئة الأخيرة حيث كان مرتفع جداً بمتوسط 4.31، أما بمتغير المرتبة العلمية فكان هناك فروق بين المرتبة العلمية (أستاذ مساعد) و المرتبتين العلمية (أستاذ مشارك) و(أستاذ) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى مرتفع بمتوسط 3.84 وهو أقل من الفئة الثانية و الثالثة والتي كان مستواها مرتفع جداً بمتوسط 4.2.

7. خلاصة الدراسة والاستنتاجات والتوصيات:

1.7. خلاصة الدراسة:

هدفت الباحثة من هذه الدراسة إلى التعرف على دور التمكين النفسي للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية بالتطبيق على القيادات النسائية بجامعة الملك عبد العزيز، وتمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: (ما دور التمكين النفسي بأبعاده للمرأة القيادية في تحقيق جودة حياتها الوظيفية) وضعت التساؤلات الفرعية للكشف عن مستوى التمكين النفسي بأبعاده (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) من وجهة نظر المرأة القيادية في جامعة الملك عبد العزيز، و الكشف عن درجة جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظرهن، و التعرف على أي من أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة والتأثير والاستقلالية ومعنى العمل) له التأثير الأكبر في تحقيق جودة الحياة الوظيفية، و ايضاً التعرف على اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة حول العلاقة بين التمكين النفسي وتحقيق جودة الحياة الوظيفية للمرأة القيادية بجامعة الملك عبد العزيز بحسب متغيراتهم الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة-المرتبة العلمية).

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يقدم وصفاً لمتغيرات الدراسة، ثم يدرس ويحلل العلاقات بينها، كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من أفراد العينة المكونة من القيادات الاكاديمية الإدارية القيادية في جامعة الملك عبد العزيز، والبالغ عددهن (101)، وكان الاستجابات (93) مفردة، وقسمت الدراسة إلى خمسة فصول كالتالي:

الفصل الأول: وضح الإطار العام للدراسة الذي اشتمل على مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وأهميتها، وأهدافها، ونموذجها الخاص، وشرح لمصطلحاتها.

الفصل الثاني: اشتمل على أدبيات الدراسة وتطرق لعرض الإطار النظري للتمكين النفسي، وجودة الحياة الوظيفة، ونبذة عن جامعة الملك عبد العزيز، تلى ذلك عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة والتعقيب عليها، ومن ثم الفجوة البحثية.

الفصل الثالث: قدم هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، وموضحاً مجتمع الدراسة والعينة، وإجراءات تصميم الأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، ومن ثم الحدود الموضوعية والزمنية والمكانية لها، والتحقق من صدق الأداة وثباتها.

الفصل الرابع: عرض هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، الذي اشتمل على تحليل الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة باستخدام التكرارات والنسب المئوية، وتحليل دور التمكين النفسي في تحقيق جودة الحياة الوظيفية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأجاب عن تساؤلات الدراسة للتوصل للنتائج من خلال تحليل الانحدار الخطي المتعدد، واختبار التباين الأحادي " أنوفا ".

الفصل الخامس: قدم الفصل الأخير عرضاً خلاصة واستنتاجات الدراسة، والتوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية.

2.7. استنتاجات الدراسة:

استندت النتائج التي توصلت إليها الباحثة للإجابة على تساؤلات البحث من خلال جمع البيانات باستخدام استبيان موجه للقيادات بجامعة الملك عبد العزيز حيث اتبع أسلوب المسح الشامل وبعد التحليل توصلنا للاستنتاجات التالية:

1. أن نسبة 48% من مفردات الدراسة هن من الفئة العمرية من 40 سنة إلى 50 سنة، وربما يعود ذلك إلى أن بهذا العمر يكون عضو هيئة التدريس قد أجتاز جزء كبير من مهامه للترقية وتفرغ للمهام القيادية، ونسبة 35%من الفئة العمرية "من 30 إلى أقل من 40 سنة "، والفئة العمرية "50 سنة فأكثر" بنسبة 15%، وأخيرة الفئة العمرية "أقل من 30 سنة" بنسبة 1%.
2. بتوزيع المفردات وفقاً لسنوات الخبرة لوحظ أن الفئة " أكثر من 10 سنوات " يقع بها أكبر عدد من مفردات العينة بنسبة 56% وفئة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات " بنسبة 34%، وبالمرتبة الأخيرة فئة "أقل من 5 سنوات" بنسبة 10%، وهذا يدل إلى أن جامعة الملك عبد العزيز تعتمد على القيادات الأكثر خبرة.
3. بتوزيع المفردات وفق المرتبة العلمية لوحظ أن فئة " أستاذ مساعد " يقع بها أكبر عدد من مفردات العينة بنسبة 57% يليها على التوالي فئة " أستاذ مشارك " بنسبة 32%، وبالمرتبة الأخيرة لفئة " أستاذ " بنسبة 11%. وهذا يشير إلى أن جامعة الملك عبد العزيز تهتم بتوفر الخبرة للمنصب القيادي بغض النظر عن المرتبة العلمية.
4. مستوى التمكين النفسي لمفردات الدراسة مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط 4.51 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.15، وكانت كافة محاوره الأربعة بمستوى مرتفع جداً والمحور الذي كان له أكبر متوسط هو (معنى العمل) حيث بلغ متوسطة 4.65 وانحرافه المعياري 0.14 يليه في الترتيب محور (الكفاءة) بمتوسط 4.56 و انحراف معياري 0.13 ثم محور (التأثير) بمتوسط 4.52 و انحراف معياري 0.08 و أخيراً محور (الاستقلالية) بمتوسط 4.31 و انحراف معياري 0.13، وذلك ما يتفق مع نتائج دراسة (حمدي 2019) والتي توصلت إلى أن مستوى الشعور بالتمكين النفسي سجل معدلات مرتفعة جداً لدى العاملين بمؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط الجزائر، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى وجود الوعي الكافي من أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك عبد العزيز بأهمية التمكين النفسي و دوره في العمل.
5. درجة جودة الحياة الوظيفية بشكل عام مرتفعة حيث بلغ متوسطها 3.99 من أصل 5 والانحراف المعياري 0.16، وكانت أغلبية عباراتها بمستوى مرتفع باستثناء العبارة التي حصدت أعلى متوسط (لدي فهم عميق لرؤية ورسالة وأهداف العمل) فقد كان مستواها مرتفع جداً حيث بلغ متوسطها 4.43 وانحرافها المعياري 0.71، وهذا ما يتفق نوعاً مع دراسة (القحطاني 2020) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون على واقع توافر جودة الحياة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن جامعة الملك عبد العزيز تهم بالمورد البشري وتحرص على تحسين جودة الحياة الوظيفة لهم من خلال تثقيفهم وتدريبهم وتوفير بيئة عمل مناسبة.
6. أبعاد التمكين النفسي تفسر 41.5 % من التغيرات بجودة الحياة الوظيفية، أما النسبة المتبقية تفسرها متغيرات أخرى، وقيمة دلالة اختبار t تبلغ 0.00 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 أي أن بعد الاستقلالية دال إحصائياً. في حين نجد أن باقي الأبعاد (الكفاءة – التأثير – معنى العمل) غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05. وهو يشيرنا إلى أنه يوجد أثر متباين لأبعاد التمكين النفسي عند مستوى معنوية 0.05 على جودة الحياة الوظيفية. وهذا ما يتفق نوعاً ما مع دراسة (جدي وآخرون، 2021) حيث توصلت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد التمكين النفسي المتمثلة في الاستقلالية والأثر ووجود أثر غير دال لبعدي: المعنى والكفاءة لدى العاملين في مؤسسة النقل الحضري وشبه الحضري بولاية تبسة.
7. المتغيرات الديموغرافية (العمر-سنوات الخبرة -المرتبة العلمية) ليس لها تأثير على التمكين النفسي حيث أن الدلالة الإحصائية للمتغيرات الديموغرافية الثلاث أكبر من مستوى معنوية 0.05 أي أن الفروق البسيطة في متوسطات استجابة كل فئة من فئات المتغيرات الديموغرافية حول التمكين النفسي ليست دالة إحصائياً وهذا يتفق مع دراسة (حمدي 2019) والتي توصلت إلى أنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التمكين النفسي تعزى لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي والرتبة لدى العاملين بمؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط الجزائر.

8. المتغير الديموغرافي سنوات الخبرة ليس له تأثير على جودة الحياة الوظيفية إلا أن هناك تأثير لمتغير العمر والمرتبة العلمية، وبالكشف عن الفروق لوحظ أن هناك فروق دالة إحصائياً بمتغير العمر بين الفئتين العمرية (أقل من 40 سنة) و (50 سنة فأكثر) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى أقل من الفئة الأخيرة أما بمتغير المرتبة العلمية فكان هناك فروق بين العلمية (أستاذ مساعد) والمرتبتين (أستاذ مشارك) و (أستاذ) حيث كان مستوى جودة الحياة الوظيفة للأولى أقل من الفئتين الأخرى.

3.7. التوصيات:

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

- إعطاء القيادات النسائية حرية أكبر في اتخاذ القرارات.
- يتوجب على الجامعة توفير مناخ مساند ومحفز على الإبداع والابتكار.
- إثراء الوظائف أكثر بالتحديات والتجارب.
- توفير بيئة عمل صحية وقليلة المخاطر.
- على الجامعة الاهتمام بجودة الحياة الوظيفة من خلال بيئة عمل جاذبة للكوادر القيادية المتميزة.
- تطوير بيئة العمل الاجتماعية بما يحقق رضا العاملين.

4.7. مقترحات لتوصيات مستقبلية:

بناء على النتائج توصي الباحثة إجراء عدد من الدراسات منها:

- دراسة للبحث عن عوامل أخرى لها تأثير على جودة الحياة الوظيفية حيث نتج من الدراسة أن التمكين النفسي يفسر 41% من التغيرات على جودة الحياة الوظيفية والنسبة المتبقية لمتغيرات أخرى.
- دراسة حول بيئة العمل والرضا الوظيفي للعاملين بالجامعة.
- إعادة الدراسة وتطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بأحد الجامعات السعودية.

8. المراجع:

1.8. المراجع العربية:

أبو الحسن، محمد عبد النظير وآخرون (2021). أثر جودة الحياة الوظيفية على تحقيق أهداف المنظمة: دراسة تطبيقية، كلية التجارة، جامعة الأزهر.

أحمد، دروم وآخرون (2019). أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي دراسة ميدانية على مؤسسة مطاحن الجلفة بولاية الجلفة، مجلة اقتصاد المال والأعمال، مج (3)، ع (3)، ص (477-500).

البيومي، أحمد البيومي علي (2020). التمكين النفسي وعلاقته بالطموح لدى معلم التربية الرياضية، جامعة أسيوط، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، مج (2)، ع (54)، ص (321)

الطيب، عبد الله عبد الخالق. (2019) أثر التمكين النفسي في الترقية الوظيفية بالجامعات السودانية دراسة حالة جامعة إفريقيا العالمية، جامعة إفريقيا العالمية (الخرطوم – السودان)، مجلة الأندلس، مج (5)، ع (19) ص (263-297)

العتيبي، سعد بن مرزوق، (2018). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل لدى العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض، المجلة العربية للإدارة، مج (38)، ع (4). ص (115- 143).

العمراوي، زكية، تمرابط، نورة، (2021). تحليل سوسيولوجي لعلاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي، جامعة أم البواقي، مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع (6)، ص (128).

القحطاني، عبد الله، (2020). جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق الأمان الوظيفي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ص (7).

الكعبي، سهام مطشر، (2018). برنامج التمكين النفس للمرأة القيادية في الدولة العراقية، مجلة الدنانير، ع (13)، ص (389).

النجار، سامر. (2020). أثر أبعاد جودة الحياة الوظيفية على مستوي الرضا الوظيفي "دراسة ميدانية على المرأة العاملة بقطاع ريادة الأعمال بمنطقة الحدود الشمالية"، المجلة العلمية للدراسات التجارية، مج (11)، ع (1)، ص (103-154).

الهداب، تغريد حمد، (2020). أثر جودة الحياة الوظيفية على الاحتراق الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من الموظفات الإداريات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، المجلة العربية للإدارة، مج (40)، ع (3) ص (237-238)

أبو قورة، شيرين محمود، (2019) مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الهجرة الخارجية، جامعة الأقصى – غزة، ص (125-150).

اوبخيتي، نصيرة، بوجنان، التوفيق. (2021) جودة الحياة الوظيفية وأثرها على أداء الموارد البشرية في الجزائر -دراسة حالة مؤسسة CERTAF بمغنية، مجلة الإنسانية والاجتماعية، مجلد (7)، العدد (2)، ص (23-42).

بن شميلان، عبد الوهاب بن شباب، (2019) كيفية تحسين جودة الحياة الوظيفية بالقطاع الحكومي السعودي وقياس أثرها على أداء العاملين، المجلة العربية للإدارة، مج (39) العدد (2)، ص (215-235).

بوطالب، جهيد، (2020). أثر جودة الحياة الوظيفية في التشارك المعرفي: دراسة تطبيقية على عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة جيجل، مجلة الاستراتيجية والتنمية، مج (10)، ع (1)، ص (187)

جدي، شوقي وآخرون (2021). أثر التمكين النفسي على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مؤسسة النقل الحضري وشبه الحضري بولاية تبسة، مجلة الدراسات العدد الاقتصادي، مج (12)، ع (2)، ص (179-198).

حمدي، أبوالقاسم الأخضر. (2019)، أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية دراسة حالة في مؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط الجزائر، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مجلد (15)، ع (1) ص (51 – 80).

خان، أحلام، (2020). جودة الحياة الوظيفية كمدخل لتحسين جودة الخدمات الصحية: دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية للصحة الجوارية، أبحاث اقتصادية وإدارية، مج (14)، ع (3)، ص (425)

خرموش، منى، بحري، صابر. (2021). تفعيل مدخل التمكين النفسي كاستراتيجية في تعزيز السلوك الإيجابي في المنظمة، مجلة العلوم الاجتماعية، مج (15)، العدد (2)، ص (74-82).

زروخي، فيروز وآخرون. (2020). أثر المناخ التنظيمي في تفعيل التمكين النفسي للموظفين-دراسة استطلاعية في مديرية التجهيزات العمومية لولاية الشلف. مجلة العلوم الإنسانية، مج (20)، ع (1)، ص (435-454).

شنافي، نوال. (2021). مساهمة جودة الحياة الوظيفية في تحقيق الالتزام التنظيمي، مجلة البحوث والدراسات التجارية، مج (5)، ع (1)، ص (196-206).

عبد الستار، محروس. (2020). القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم، مجلة دراسات تربوية، مج (26)، ع (1)، ص (125-209).

لعور، عاشور. (2014). التمكين النفسي وتأثيره على المواطنة التنظيمية لدى أفراد الحماية المدنية، جامعة سطيف 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

لويزة، جراد، (2021). إسهامات جودة الحياة الوظيفية في تنمية رأس المال الفكري، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، الجزائر.

مصلح، بلال عبد الله أحمد. (2020). الإدارة بالتجوال وأثرها على تحسين جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر العاملين في بلدية غزة، جامعة الأقصى. كلية الإدارة والتمويل، ص (7).

محشوش، فاطمة الزهراء. (2019). التمكين النفسي وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العمال الإداريين دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف، المسيلة، ص (11)

محمدية، عمر جهاد. (2016). أثر التمكين الوظيفي في السلوك الإبداعي لدى العاملين، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

كفافي، علاء، سالم، سهير. (2008). اتجاهات حديثة في التمكين النفسي، مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، جامعة القاهرة، ص (425).

هزرشي، طارق وآخرون. (2021). قياس مستوى التمكين النفسي وأثره على الثقة التنظيمية من وجهة نظر موظفي المديرية المركزية لتوزيع الكهرباء والغاز بولاية الجفلة، مجلة الإصلاحات الاقتصادية والاندماج في الاقتصاد العالمي، مج (15)، ع (1)، ص (61-80).

جامعة الملك عبدالعزيز (1443)، الخطة الاستراتيجية للعام الجامعي 1442-1443هـ، جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

المعاني، (2022)، /جودة /https://www.almaany.com /ar/dict/ar-ar

2.8. المراجع الأجنبية:

Pathak, D. and Srivastava, S. (2018). Investigating the mediating effect of psychological empowerment on quality of work life-organizational commitment relationship: a study on Indian IT sector managers. https://www.researchgate.net/publication/301887055

Shirazi, A. (2019). A Study on the Relationship between Quality of Work Life and Job Enrichment among Electricity Operators, Journal of Health Research in Community, No (2), pp.46-54.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الباحثة/ أمل بنت هلال الطلحي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.6

ISSN: 2706-6495

تقييم واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

Evaluating the Reality of Education Quality among Faculty Members and Department Heads in Palestinian Universities

إعداد الباحثان:

الدكتورة/ صفاء عبدالله محمد بشارات

باحثة تربوية، دكتوراه في التعلّم والتعليم، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

الدكتور/ حسام حسني قاسم القاسم

أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

Corresponding Author Email: Safaa.Bsharat@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنتها من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس مجالات جودة التعليم. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم جاءت مرتفعة في جميع المجالات ولدى مختلف الفئات الديموغرافية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، والجامعة، والمسمى الوظيفي). وأظهرت نتائج مربع إيتا (η^2) أن حجم الأثر كان ضئيلاً، مما يشير إلى أن المتغيرات الديموغرافية لم يكن لها تأثير جوهري في تقديرات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، ويعكس مستوى من الاتساق والاستقرار في جودة التعليم بين مختلف الفئات. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات وتقنيات التعلم الرقمي الحديثة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التفاعل مع الطلبة، وتعزيز وتثبيت سياسات جودة التعليم بصورة موحّدة في جميع الجامعات الفلسطينية، نظراً لثبوت ارتفاع مستوى الجودة واتساقها بين مختلف الفئات، والاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مع تطوير آليات المتابعة لضمان الحفاظ على المستوى المرتفع الحالي.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، الجامعات الفلسطينية، أعضاء هيئة التدريس، رؤساء الأقسام.

ISSN: 2706-6495

Evaluating the Reality of Education Quality among Faculty Members and Department Heads in Palestinian Universities

Dr. Safaa Abdullah Mohammed Bsharat

Educational Researcher – PhD in Learning and Education, An-Najah National University, Palestine

Dr. Hussam Hosni Qassem Al-Qassem

Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine

Abstract:

The study aimed to evaluate the reality of education quality among faculty members and department heads in Palestinian universities. The study adopted the descriptive approach, and its sample consisted of 500 faculty members and department heads, selected using a stratified random sampling method. The study tool was a questionnaire designed to measure the domains of education quality. The results indicated that the average ratings of faculty members and department heads for the education quality domains were high across all areas and demographic groups. The findings showed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the variables of gender, academic rank, years of experience, university, or job title. The results of Eta squared (η^2) indicated that the effect size was small, suggesting that demographic variables did not have a significant impact on the perceptions of faculty members and department heads, reflecting a level of consistency and stability in education quality across different groups. In light of the findings, the study recommended enhancing continuous training for faculty members on the use of modern digital learning tools and technologies to improve education quality and increase student engagement, reinforcing and standardizing education quality policies across all Palestinian universities due to the consistent high level of quality among various groups, and continuing to apply quality standards and academic accreditation while developing monitoring mechanisms to ensure the maintenance of the current high level.

Keywords: Education Quality, Palestinian Universities, Faculty Members.

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

تلعب المؤسسات التعليمية دوراً أساسياً في تحسين جودة التعليم من خلال اعتماد استراتيجيات شاملة تشمل تجديد وتحديث المناهج الدراسية لتواكب التطورات وتستوفي حاجات المتعلمين وسوق الشغل، والاستثمار في تحسين كفاءة المعلمين والإداريين التربويين عبر دورات تدريبية مستمرة وتقييمات احترافية فعّالة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة، وتقنيات رقمية حديثة فعّالة، بالإضافة إلى اعتماد أنظمة تقييم شاملة وتحليل البيانات لاتخاذ قرارات صائبة لتحسين مستمر، وتعزيز الشراكة المجتمعية الفعّالة مع أولياء الأمور والمؤسسات الأخرى لضمان تكامل الجهود نحو تحقيق تعليم بجودة مرتفعة.

شهدت العقود الأخيرة توسعاً ملحوظاً في تطبيق أنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي عالميًا، حيث أصبحت الجودة معيارًا أساسيًا للحكم على كفاءة الجامعات وقدرتها على المنافسة محليًا ودوليًا. وقد أكدت الأدبيات أن نظم ضمان الجودة تسهم في تحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز المساءلة الأكاديمية، ورفع مستوى مخرجات التعليم بما يتوافق مع المعايير الدولية (Harvey & Williams, 2010). كما تشير الدراسات إلى أن تبني ثقافة الجودة داخل الجامعات يعزز من فعالية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

نال مفهوم جودة التعليم اهتمام الباحثين والتربويين بالتساوي لما له فائدة في توفير البيانات والمعلومات التي تمكّن أصحاب القرار من اتخاذ قرارات صحيحة للإنفاق على التعليم ورفع نتائجه، وذلك نظرًا لأهميته الكبرى في تنمية وتعزيز العملية التعليمية كاملًا، حيث يُعَدُّ الاهتمام بجودة التعليم من الأعمدة الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع وآماله في أي دولة، وتحقيق أهداف التعليم والتدريس. إن جودة التعليم فرصة تخلقها الدول وتستثمرها الشعوب، وتُبذل من أجلها الوقت والجهد والمال والمثابرة. ونظرًا لأهميتها الكبيرة في عملية التحسين والتطوير، دفعت المفكرين إلى تسمية هذا العصر "عصر الجودة الشاملة"، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمواكبة المتغيرات الدولية والمحلية (الجعافرة، 2018).

ومع التحول الرقمي المتسارع، أصبحت جودة التعليم مرتبطة بمدى قدرة الجامعات على توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. فالتعلم الرقمي لا يُعد مجرد أداة مساندة، بل عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة التعليم، وتوسيع فرص الوصول، وتعزيز التفاعل والتعلم النشط (OECD, 2021). وقد أظهرت تقارير دولية أن المؤسسات التي دمجت التكنولوجيا بشكل استراتيجي ضمن أنظمة الجودة لديها حققت نتائج تعليمية أفضل وأكثر استدامة.

يُعد عضو هيئة التدريس محوراً رئيساً في تحقيق جودة التعليم، إذ تعتمد فعالية العملية التعليمية بدرجة كبيرة على كفاءته الأكاديمية ومهاراته التربوية وقدرته على توظيف استراتيجيات تدريس حديثة. وتشير الأدبيات إلى أن جودة الأداء الأكاديمي ترتبط بمدى انخراط أعضاء هيئة التدريس في التطوير المهني المستمر والتقويم الذاتي (Biggs & Tang, 2011). كما أن إشراك رؤساء الأقسام في عمليات التقويم والمتابعة يعزز من استدامة تطبيق معايير الجودة داخل المؤسسة.

إن تقييم جودة التعليم بصورة دورية يُعد من الركائز الأساسية لضمان التحسين المستمر، حيث يوفر بيانات كمية ونوعية تساعد في تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين. وقد أكدت دراسات أن غياب أنظمة تقويم واضحة يؤدي إلى تباين في الأداء وضعف في تحقيق الأهداف التعليمية (UNESCO, 2015). لذا فإن بناء مؤشرات قياس دقيقة لواقع جودة التعليم يمثل ضرورة استراتيجية في مؤسسات التعليم العالي.

على الرغم من سيطرة السلطة الفلسطينية على نظام التعليم وجهودها لتنفيذ تغييرات في المناهج الدراسية في المدارس والجامعات منذ إنشائها في عام 1996، إلا أن مناهج التدريس والتعلم السائدة في فلسطين لا تزال تركز بشكل كبير على المعلم في الممارسة العملية، وإن الاعتماد على أساليب التعليم التقليدية، التي تتميز بالتحليل السطحي للنصوص والحفظ عن ظهر قلب، قد وضع الجامعات

ISSN: 2706-6495

الفلسطينية في وضع متناقض. فمن ناحية، يقاومون القمع ويسعون إلى التحرر، بينما من ناحية أخرى، فإنهم يديمون عن غير قصد الممارسات القمعية من خلال النظام التعليمي الذي يستخدمونه، إن الطريقة التقليدية للتعليم التي تعتمد على الحفظ عن ظهر قلب والتعلم عن ظهر قلب تعيق القدرات الإبداعية والنقدية للطلاب، مما يعيق مشاركتهم في الشؤون المجتمعية والسياسية. ينبغي الأخذ في الاعتبار أن إسرائيل تعتبر التعليم "مُرسِّخًا فعالًا لنفس الميول الثقافية والإسلامية التي سادت الفئات الفكرية العربية لقرون، وبالتالي، فإن أسلوب التدريس التقليدي يُديم الاستعمار من خلال تغذية سلبية الطلاب وصمتهم (Jabali et al., 2024).

وتُعد مقاييس جودة أعضاء هيئة التدريس من المكونات الأساسية في نظام الجودة المتكامل، حيث تلعب دورًا أساسيًا في تحسين التعليم الجامعي، وهذا يؤثر بشكل ملحوظ على طلاب الجامعة من حيث صياغة شخصياتهم وتطوير قدراتهم وإبراز مواهبهم، وتعتمد هذه العملية على كفاءات الأستاذ الجامعي وقدرته على إعداد بيئة تعليمية مناسبة، وتحفيز طلابه، وتقوية التفاعل الإيجابي بينها. لذا؛ يُعتبر عضو هيئة التدريس العنصر المحوري في العملية التعليمية، حيث يساهم في تقدم المؤسسة التعليمية وتطويرها (هبال، 2020).

وفي ضوء ذلك، جاءت هذه الدراسة لتبحث في واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، يهدف الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء إلى كفاءة التدريس والتعليم، وطرق التقييم، وتأثير التعلم الرقمي على جودة التعليم لدى اعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، والعمل على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وتقديم توصيات علمية وعملية تسهم في تعزيز جود التعليم الجامعي في فلسطين.

1.1. مشكلة الدراسة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين تطوراً ملحوظاً في ظل التحولات الرقمية والصعوبات السياسية والاقتصادية التي تواجه الشعب الفلسطيني، إلا أن هذا التطور لا يوازيه بالضرورة تحسناً جلياً في جودة التعليم المقدم داخل المؤسسات الأكاديمية، وتُعتبر جودة التعليم من أهم الدعائم الأساسية لتطوير النظام التربوي في أي مجتمع، فهي تمثل الإطار الذي يضمن فعالية العملية التعليمية في الوصول إلى أهدافها، وإعداد خريجين يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين، وقادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي. وفي السياق الفلسطيني، تتجلى أهمية جودة التعليم في ظل الصعوبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، حيث تعمل الجامعات على تحسين برامجها الأكاديمية، وتعزيز كفاءة الكادر الأكاديمي، وتبني معايير الجودة والاعتماد بما يتماشى مع المتطلبات الوطنية والدولية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة(حمدان، 2023)، ودراسة (Abu Saa, 2024) إلى أن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية لا تزال تواجه تحديات متعددة، منها ضعف الموارد التقنية، وتفاوت مستوى تطبيق معايير الجودة بين الجامعات، إضافة إلى الحاجة إلى تطوير المناهج ووسائل التدريس لتلبية حاجات سوق العمل، لذلك، فإن التركيز على جودة التعليم يُعد ضرورة استراتيجية لضمان كفاءة النظام الجامعي الفلسطيني وتعزيز قدرته التنافسية إقليميًا ودوليًا، فرغم المساعي المبذولة من قبل وزارة التعليم العالي ومؤسسات الاعتماد وضمان الجودة، لا تزال هناك استفسارات حول مدى تحقق معايير الجدارة الأكاديمية والإدارية، ومدى إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بمبادئ الجودة وتطبيقاتها في بيئة التعليم الجامعي.

ويُلاحظ أن جودة التعليم تتأثر بعدة عوامل، منها، كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أساليب التدريس الحديثة، ومدى توافر بيئة دراسية تشجع الإبداع، وآليات تقييم منصفة وموضوعية، إضافة إلى سِمة القيادة الأكاديمية في الأقسام والكليات، التي تمثل جسر التواصل بين السياسات العليا والتنفيذ العملي للبرامج الأكاديمية. فقصور التواصل الإداري، ونقص الحوافز، وثقل العبء التدريسي، كلها عوامل قد تؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

وانطلاقاً من ذلك، تظهر الحاجة إلى دراسة علمية متعمقة تكشف واقع مستوى التعليم في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، بهدف التعرف إلى مستوى تطبيق معايير الجودة في مجالات: التخطيط الأكاديمي، المناهج، أساليب التدريس، التقويم، الخدمات الجامعية، والبحث العلمي، إلى جانب تحديد أبرز التحديات والعقبات التي تواجه تحقيق الجودة المنشودة، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولت جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، إلا أن معظمها ركز على جانب واحد من العملية التعليمية أو اقتصر على فئة محددة من أفراد المجتمع الأكاديمي، دون الربط الشامل بين مجالات الجودة المختلفة ومن منظور يجمع بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في آنٍ واحد. كما أن الدراسات السابقة لم تُعالج بشكل كافٍ مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على إدراك جودة التعليم، في ظل التحول الرقمي المتسارع والتحديات الوطنية الراهنة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة شاملة تقدم تصوراً اقعياً متكاملاً لواقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، بما يسهم في دعم متخذي القرار بمؤشرات علمية دقيقة تساعد في تطوير السياسات التعليمية وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي. وبالتالي، تُحدَّد مشكلة البحث في التالي:

ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

3.1. فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

4.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف إلى واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
- التعرف إلى ما أذا كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي) نحو واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.

ISSN: 2706-6495

5.1. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في كونها ستحقق الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الراهنة، من كونها تسعى إلى فهم واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، وتعيين مستوى كفايات التدريس، وبيئة التعلم، وأثر التعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة. كما تُسهم الدراسة في إغناء المكتبة الأكاديمية الفلسطينية والعربية بالأبحاث المتعلقة بجودة التعليم وفعالية العملية التعليمية، وتقديم نموذج مفاهيمي متكامل يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات، ما يساعد الباحثين المستقبليين في إجراء دراسات مشابهة أو مقارنات بين الجامعات الفلسطينية والدولية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في قدرتها على تقديم توصيات عملية للجامعات الفلسطينية وأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لتحسين جودة التعليم وتعزيز كفايات التدريس وتطوير بيئة التعلم. كما توفر الدراسة دلالات واضحة لصانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي لوضع سياسات واستراتيجيات تعتمد على النتائج العملية المتعلقة بالتعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة، بما يرفع كفاءة العملية التعليمية ويواكب المعايير الدولية للجودة الأكاديمية، ويُتوقع من نتائج الدراسة تقديم العون للباحثين التربويين في هذا المجال بعد الاطلاع على نتائج وتوصيات الدراسة.

6.1. حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة التعرف إلى واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

الحد المكاني: اقتصرت الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة خضوري، جامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله ونابلس)، والجامعة العربية الأمريكية) في الضفة الغربية من فلسطين.

الحد البشري: تحددت الدراسة بأعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة خضوري، جامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله، ونابلس)، والجامعة العربية الأمريكية).

الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024.

الحد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات التي استخدمها الباحثان في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات، والخروج بنتائج للإجابة عن تساؤلات الدراسة التي طَرحتها.

7.1مصطلحات الدراسة:

جودة التعليم (Education quality): هي بناء يعكس سمات الممارسات التعليمية للمعلمين المعروفة بعلاقتها الإيجابية بنتائج الطلاب، سواء منها المعرفية والعاطفية، حيث تعتمد على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب وتعزيز المعرفة (Nilsen & Gustafsson, 2016).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: على أنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، ويمكن قياسها إجرائيا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة المختلفة بهذه الصعوبات وسبل إيجاد الحلول المناسبة بشأنها والمعدة من قبل الباحثان.

ISSN: 2706-6495

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم جودة التعليم:

تعتمد الدول المتقدمة في الوقت الراهن على موضوع الجودة بالبحوث والدراسات والتقارير في كافة المجالات، كأداة لجودة التعليم العالي في رفع وتحسين وتطوير أداء الجامعة، فمن خلال البحوث والدراسات تسعى الدول إلى تقييم مستوى التعليم بشكل مستمر وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، وذلك لضمان أن مخرجات التعليم تلبي أعلى المعايير وتواكب المتطلبات المتغيرة لسوق العمل والمجتمع ككل بالأخص في ظل العصر الرقمي (Khuram et al,. 2023).

تعرف جودة التعليم على أنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، وهو القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم (Khoa et al., 2025).

ويعرفه برايتوريوس واخرون (Praetoriu, et al, 2018) مجموعة معينة من التدابير التي تهدف إلى تنظيم وتعزيز الجوانب البيئية في التعليم، حيث تتضمن جودة التعليم العديد من المؤسسات والمقاييس التعليمية بشتى أنواعها وصيغها المتباينة مثل هيئة التدريس والإدارة وأحوال العاملين الذين لديهم العديد من الروابط المباشرة أو غير المباشرة المتعلقة بالتعليم، وهناك ثلاثة أبعاد أساسية لجودة للتعليم إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب، وتعزيز المعرفة

في ضوء ذلك يعرفه الباحثان أنها عبارة مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة وتحقيق أهدافها ورسالتها التعليمية، وهي عبارة عن منظومة متكاملة من المدخلات والعمليات والمخرجات التي تتسم بالفعالية والكفاءة، وتهدف إلى تحقيق أقصى قيمة مضافة للطلبة والجامعات والمجتمع، من خلال ممارسات تعليمية وإدارية وبحثية فعالة، حيث تتضمن توافر المواصفات والمعايير العالمية في المناهج، والبيئة التعليمية، والإدارة، وأداء أعضاء هيئة التدريس بجميع أبعاده(التدريس، البحث العلمي، التطوير المهني والتقني، الخدمة المجتمعية)، بما يضمن تحقيق وتلبية احتياجات المستفيدين ، ويساهم بفاعلية تحقيق أهداف ورؤى ورسالة الجامعة.

2.1.2. أهداف جودة التعليم وأهميتها:

أشار الخضير وآخرون (2025) إلى أن الهدف من تحقيق جودة التعليم يكمن في تطوير مؤسسة التعليم من خلال التغيرات في السلوكيات والأساليب والنظم في المؤسسة، لضمان تحقيق التقدم والنمو من خلال تحسين مستوى الأداء في مختلف جوانب المؤسسة، كما أنها تؤثر على الأفراد وليس على المؤسسة فقط، حيث هناك عدة أهداف تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها من وراء تحقيق جودة التعليم ومنها:

- أن تكون المؤسسة هي الأفضل دائماً مع وجود أقل قدر ممكن من التقلبات في جودة المخرجات.
- أن تكون المؤسسة التعليمية هي الأسرع في تقديم أفضل الخدمات التعليمية.
- التحسين المستمر في المؤسسة من خلال تحسين الجودة وتخفيض معدل الفاقد في العمليات.
- تحسين جودة التدريس والتعليم للوصول إلى تحقيق الأهداف.
- تحسين رضا الطلبة والهيئة التدريسية من خلال إكسابهم المهارات والمعارف التي تشبع احتياجاتهم لمواجهة سوق العمل.
- زيادة ثقة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال شعورهم بأهمية دورهم الوظيفي.

3.1.2. أبعاد جودة التعليم:

تُعتبر جودة التعليم تصوّراً متعدد الأبعاد، تتداخل فيه عناصر مختلفة لتشكيل بيئة تعليمية ناجعة ومحفزة. وفي هذا السياق، يرى كل من بريتوريوس وآخرون (Pretorius et al., 2018)، ونيلسن وجوستافسون (Nielsen & Gustafsson, 2016) أن هناك ثلاثة أبعاد جوهرية تشكل الدعامة لجودة التعليم، وهي:

- **إدارة الفصل الدراسي (Classroom Management):** يركز هذا البعد على فعالية تنظيم البيئة التعليمية داخل الفصل. ويشمل ذلك القدرة على خلق جو تعليمي مُنظم ومنضبط، يتيح للطلبة التركيز على التعلم ويقلل من المشتتات. تتضمن إدارة الفصل الدراسي الفعالة وضع قواعد واضحة، التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة، واستخدام استراتيجيات تدريسية تحافظ على مشاركة الطلبة واندماجهم، مما يسهم في تحقيق الغايات التعليمية بكفاءة.
- **دعم الطلاب (Student Support):** يتعلق هذا البعد بتوفير كل ما يلزم لمساندة النمو الأكاديمي والشخصي للطلاب. يشمل ذلك الدعم الأكاديمي (مثل المساعدة في فهم المواد الدراسية، تقديم تغذية راجعة بناءة، وتوجيههم نحو مصادر التعلم)، والدعم النفسي والاجتماعي (مثل تقديم المشورة، تهيئة بيئة آمنة وداعمة، والاهتمام بالاحتياجات الفردية للطلاب). الهدف هو ضمان شعور الطلاب بالانتماء والدعم، مما يعزز من تحصيلهم الأكاديمي ورفاههم العام.
- **تعزيز المعرفة (Knowledge Enhancement):** يركز هذا البعد على عمق ونوعية المحتوى التعليمي، وكيفية تقديمه للطلاب لضمان اكتسابهم للمعرفة والمهارات المطلوبة. يتضمن ذلك تحديث المناهج الدراسية باستمرار لتواكب أحدث التطورات، استعمال طرق تدريس مبتكرة تشجع على التفكير النقدي وحل المشكلات، وربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية. الهدف هو تجاوز التلقين إلى بناء فهم عميق ومستدام لدى الطلاب، وتزويدهم بالمعارف والقدرات التي تؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل.

4.1.2. خصائص نظام الجودة في التعليم العالي:

يقدم تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي مجموعة من الخصائص، منها الاستخدام الأمثل للموارد المادية وال بشرية المتاحة، وتقديم خدمات تلبي احتياجات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وخلق بيئة مناسبة تعزز من معنويات جميع العاملين، وتقليل التكاليف مع تلبية المتطلبات الاجتماعية، وتعمل أيضا على توفير أدوات ومعايير لقياس الجودة، والتركيز على التدريب والتعليم المستمر، - التركيز على خدمة المجتمع، واعتماد التخطيط والتوجيه، بالإضافة إلى حلقات الجودة وروح الفريق، وتعمل تقديم حوافز ومكافآت، والعمل على التجديد والتحسين المستمر، والاعتراف بالأداء الفعال، وإجراء مقارنات تجديدية، والعمل على إدارة العمليات وتحسينها، وتطبيق التفكير المنظم، وتقوم بإجراء التقييم الذاتي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، تعزيز القيادة والديمقراطية، وتطوير نظام الاتصالات، وتعمل على تعزيز التعاون بين القيادات في مختلف الكليات، وتقوم بقياس الجودة بشكل مستمر، وتعزيز الرؤى الثاقبة، والتكامل، والمنافسة بين الجامعات(فتيحة ومصيبح، 2019).

2.2. الدراسات السابقة:

قام الباحثان بعرض الدراسات العربية والأجنبية وفق محور جودة التعليم بطريقة متناغمة من الأحدث إلى الأقدم، تدعيماً لأهمية تعزيز جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، مع التعقيب على الدراسات السابقة من رأي الباحثان وبيان تميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الأخرى.

كانت أولى الدراسات التي تطرق لها الباحثان هدفت **دراسة صالح وآخرون (2025)** التعرف إلى واقع جودة التعليم الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، واستخدم البحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه، وتمثلت أداة البحث في الاستبانة وتكونت عينة البحث من (202) تم اختيارهم عشوائياً من المجتمع الأصلي (1886) وتمثل هذه النسبة أكثر من 10% من

أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (مدرس، أستاذ مساعد ، أستاذ) ممن لهم دراية وخبر في هذا المجال ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: توافر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني بجامعة الفيوم بنسب مختلفة من حيث درجة التحقق في الواقع الفعلي من وجهة نظر عينة البحث، فرغم تحقق بعض المعايير بنسبة مرتفعة وتحقق البعض الأخر بنسب متوسطه، إلا أن إجمالي المحور جاء بدرجة تحقق متوسطة بوزن نسبي (0,17)، ومتوسط شدة الاستجابة له (0,72)، وذلك دلالة على أن هذه المعايير لا تعمل بمعزل عن باقي المعايير الاخرى، وإنها تحتاج إلى المزيد من الجهد للتدعيم واستدامة ومساندة تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني بجامعة الفيوم.

فيما كان الغرض من **دراسة خوا وآخرون (Khoa et al., 2025)** هو تحديد العوامل التي تؤثر على جودة التعليم المحاضرين في كلية إدارة الأعمال في جامعة الاقتصاد، وتستند هذه الدراسة إلى الأساس النظري ومنهج البحث من أجل تقديم نتائج البحث التي يمكن من خلالها استنتاج العوامل التي تؤثر على جودة تعليم المحاضرين جودة التعليم، وتشمل أساليب البحث ما يلي: أساليب البحث النوعي العثور على المحتوى الأساسي للوثائق، والعثور على المشكلات المتعلقة بموضوع البحث وتحديد المشاكل التي تحتاج إلى حل؛ مناهج البحث الكمي استخدام العوامل المعرفية التي تؤثر على جودة التعليم والنظر في مستوى تأثير كل عامل مؤثر في جودة التعليم العوامل ذات الصلة؛ بالإضافة إلى ذلك، تم تطبيق أسلوب المقابلات المتعمقة مع فريق من خبراء التعليم تم تطبيق أسلوب المقابلات المتعمقة مع فريق من خبراء التعليم لوضع مقترحات لتحسين جودة التعليم للمعلمين.

وهدفت **دراسة أكرام وآخرون (Ikram et al, 2025)** إلى تحديد مستويات جودة التعليم، واستخدام التكنولوجيا، ورضا الطلاب، وتأثيرها على رضا الطلاب. كما يسعى إلى معرفة كيف يؤثر استخدام التكنولوجيا، كعامل وسيط، على جودة التعليم ورضا الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الخاصة الباكستانية، كشفت النتائج أن مؤسسات التعليم العالي الخاصة الباكستانية تتمتع بمستوى متوسط من الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم والرغبة في التعلم. علاوة على ذلك، تُظهر البيانات وجود علاقة إيجابية مهمة بين الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم، في حين وُجد أن دور الرغبة في التعلم كموَسِّط يؤثر سلبًا على الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم.

هدفت **دراسة (Abu Saa, 2024)** إلى تقييم جودة التعليم في برامج الدراسات العليا بجامعة فلسطين التقنية - خضوري من وجهة نظر الطلاب. شارك في الدراسة 109 طالب وطالبة. تضمنت منهجية البحث استخدام استبيان يتكون من 20 عبارة لقياس جودة التعليم في برامج الدراسات العليا. كشفت النتائج عن متوسط درجات 3.38 مع انحراف معياري قدره 0.91، مما يشير إلى مستوى جودة متوسط. علاوة على ذلك، لم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) في إدراك جودة التعليم بين طلاب الدراسات العليا في جامعة فلسطين التقنية - خضوري بناءً على متغيرات مثل الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي. وفي الختام، طرحت الدراسة عدة توصيات. من أهمها منح الطلاب في برامج الدراسات العليا مزيدًا من الاستقلالية في اختيار الممتحنين الخارجيين لأطروحاتهم البحثية، وتوفير مساحات مخصصة داخل مكتبة الجامعة لطلاب الدراسات العليا، إلى جانب ساعات عمل أطول.

فيما أثارت **دراسة (حمدان، 2023)** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية لتحقيق جودة المصادر المستخدمة، وملاءمة الأهداف لحاجات الهيئة الأكاديمية والطلبة، والموازنة بين التكلفة وفعالية استخدام الموارد المادية؛ لإحداث التغير الإيجابي لدى الهيئة الأكاديمية والطلبة، بالإضافة إلى واقع تصورات أعضاء الهيئة الأكاديمية، وبيان أثر عدد من المتغيرات الديموغرافية على ذلك. تم استخدام المنهج الوصفي)الكمي، النوعي(لملاءمته لهذا النوع من الدراسات، وقد تمت الدراسة على ثلاث جامعات فلسطينية، كانت النتائج للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة واقع جودة الإدارة جاءت بدرجة عالية، توافقت نتائج الاستبانة مع النتائج التي كشفت عنها المقابلات مع إدارة التعليم الإلكتروني في أن البنية التحتية التي تشكل القاعدة الأساسية للتعليم الإلكتروني، لم تصل للمستوى المعقول في الجامعات الفلسطينية بسبب عوائق خارجة عن السيطرة، وإن شبكة الإنترنت أصبحت شريكا أساسيا للمؤسسات التعليمية في وظيفتها التربوية؛

لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني وتحسينه وتطبيقه بالصورة الأفضل، ويجب إخضاعه لمبادئ ومعايير الجودة التي من خلالها يتم التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافه.

هدفت **دراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020)** التعرف إلى جودة التعليم من وجهة نظر إدارة أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي الخاص: هل يتوسط سلوك التزام أعضاء هيئة التدريس؟ أولاً، كيف ترتبط ممارسات إدارة الموارد البشرية المحددة مثل الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والتعويضات والاستقلال الوظيفي بسلوك الالتزام الذي يؤثر بدوره على جودة التعليم؟ ثانياً، كيف يلعب سلوك التزام أعضاء هيئة التدريس دور الوسيط في الروابط بين ممارسات إدارة الموارد البشرية المحددة هذه والتعليم الجيد؟ للإجابة على هذه الأسئلة، تم إنشاء إطار نظري باستخدام نظرية الرهان الجانبي كأساس له. باستخدام مقاييس القياس التي تم إنشاؤها لتقييم جوانب مختلفة من الأمن الوظيفي والتعويضات والاستقلال الوظيفي وسلوك التزام أعضاء هيئة التدريس والتعليم الجيد، تم تطوير أداة مسح لاختبار الفرضيات المختلفة التي تنطوي عليها نظرية الرهان الجانبي، تشير النتائج إلى أن سلوك التزام أعضاء هيئة التدريس يتوسط بشكل كبير بين التعليم الجيد والأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والتعويضات والاستقلال الوظيفي في الجامعات الخاصة في بنغلاديش.

تشير **دراسة مخول (Makhoul, 2019)** التعرف إلى الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم العالي وأثرهما على تحسين عملية التدريس والتعلم، حيث تهدف هذه الورقة إلى دراسة العلاقة بين اعتماد التعليم العالي وتعزيز التدريس والتعلم في المؤسسات الأكاديمية. استندت هذه الدراسة إلى تصميم نوعي توضيحي، حيث أجريت مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس الأفراد الذين يشغلون مناصب دائمة أو في طريقهم إلى العمل الدائم في كليات إدارة الأعمال في الجامعات اللبنانية، والجامعات الأخيرة التي أجريت المقابلات معها إما معتمدة من قبل جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال الجامعية (AACSB) أو تسعى حاليًا للحصول على الاعتماد، وشملت العينة 30 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من أربع مؤسسات مختلفة للتعليم العالي في لبنان، وبعد مراجعة شاملة للأدبيات السابقة، وبناءً على نتائج المقابلات التي أجريت لغرض هذا البحث، استنتج المؤلف أن AACSB تعمل كآلية توجيهية مثالية تتضمن معايير تقييم فعالة لجودة التعلم والجامعات، كما يوجد نقص في القواسم المشتركة والمعايير بين وكالات الاعتماد.

بينما تناولت **دراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016)** التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق جودة التعليم المطلوبة في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وقد تم إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالمستجدات التكنولوجية بشكل عام، وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة التصميم الوصفي التحليلي، واستندت عملية جمع البيانات على استبانة تم إعدادها لتقييم احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في أربعة مجالات هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتعزيز إجراءات ضمان الجودة، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وقد كشفت النتائج عن حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى التدريب في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وتوصي الدراسة بوضع برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام المستحدثات التكنولوجية، وتلبية احتياجاتهم في البحث العلمي، والتدريس الجامعي، وخدمة المجتمع، وتلبية متطلبات المقررات من حيث معايير الجودة ومؤشرات الأداء.

3.3. التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى تباين الموضوعات والسياقات التي تناولت موضوع جودة التعليم في الجامعات، حيث ركّز عدد من الدراسات على جودة التعلم الإلكتروني وواقع تطبيق معاييره من منظور أعضاء هيئة التدريس، بينما تناولت أبحاث أخرى المؤثرات في جودة التعليم الجامعي مثل استخدام التكنولوجيا، رضا الطلبة، والبيئة الداعمة للتعليم. كما اهتمت بعض الأبحاث بتقييم جودة البرامج الدراسية والدراسات العليا، في حين ركّزت دراسات أخرى على إدارة التعلم الإلكتروني والبنية التحتية والتحديات التقنية المرتبطة بها. ومن خلال مراجعة هذه الدراسات، يتضح أنها أسهمت في بناء فهم أعمق لعناصر جودة التعليم الرقمي، لكنها اتسمت بالتفاوت في

مجالاتها ومنهجياتها البحثية، مما أوجد الحاجة إلى دراسات أوسع وأشمل تجمع بين الجوانب الأكاديمية والإدارية في الإطار الجامعي.

تتميز الدراسة الحالية بتقديمها معالجة علمية شاملة لواقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من خلال منظور تكاملي يجمع بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، الأمر الذي يمنحها بعدًا تحليليًا أعمق مقارنة بالدراسات التي ركزت على فئة واحدة فقط. إذ يُسهم هذا المنظور الثنائي في الكشف عن مستوى الاتساق بين السياسات الأكاديمية والتطبيقات الفعلية داخل الأقسام والكليات، ويعزز فهم العلاقة بين القيادة الأكاديمية والممارسات التدريسية في ضوء معايير الجودة المعتمدة. كما تنفرد الدراسة بتناولها لمجالات الجودة بصورة منهجية مترابطة تشمل التخطيط الأكاديمي، والمناهج، وأساليب التدريس، وأنظمة التقويم، والخدمات الجامعية، والبحث العلمي، بما يعكس رؤية شمولية لطبيعة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية.

وتكتسب الدراسة أهميتها من سياقها الوطني الذي يتسم بتحديات سياسية واقتصادية متداخلة، إلى جانب التحولات الرقمية المتسارعة التي فرضت أنماطاً جديدة من التعليم والتفاعل الأكاديمي. ومن هذا المنطلق، لا تقتصر الدراسة على التشخيص الوصفي للواقع، بل تسعى إلى إنتاج مؤشرات كمية دقيقة يمكن البناء عليها في تطوير السياسات التعليمية، وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي والإداري، ودعم ثقافة التحسين المستمر داخل مؤسسات التعليم العالي. كما تمثل نتائجها قاعدة بيانات علمية تسهم في توجيه الخطط الاستراتيجية نحو تبني ممارسات جودة أكثر فاعلية واستدامة في البيئة الجامعية الفلسطينية

3. منهجية البحث:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية التحليلية منهجاً للدراسة، لأنها تقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الدرجة من خلال وصفها وتحليلها من عدة متغيرات ووجهات نظر مختلفة، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج ذات معنى ودلالة تفيد في تقديم صورة واقعية لمشكلة الدراسة. كما طبق الباحثان الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

2.3. مجتمع الدراسة

: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام العاملين في الجامعات الفلسطينية، وذلك على النحو الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية (1355) عضوًا، إضافة إلى (94) رئيس قسم، وفي جامعة فلسطين التقنية – خضوري بلغ العدد (486) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(52) رئيس قسم. أما في جامعة القدس المفتوحة – فرعي رام الله ونابلس فقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (80) عضوًا، وعدد رؤساء الأقسام (30) رئيسًا. وفي الجامعة العربية الأمريكية بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (545) عضوًا، يقابلهم (68) رئيس قسم، بينما بلغ العدد في جامعة الخليل (439) عضو هيئة تدريس و(68) رئيس قسم، وفي جامعة بيرزيت (545) عضو هيئة تدريس و(37) رئيس قسم. وبهذا فإن المجتمع الكلي للدراسة قد بلغ (3450) فرداً موزعين بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية المذكورة.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وهي: جامعة النجاح الوطنية، وبيرزيت، وجامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة فلسطين التقنية، والجامعة العربية الأمريكية. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (390) عضواً، بنسبة (78%) من عينة الدراسة. كما توزعت هذه العينة على مختلف الرتب الأكاديمية، ابتداءً من رتبة مدرس/محاضر، ثم أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وصولًا إلى رتبة أستاذ، مما أتاح شمولية وتنوعاً في التمثيل الأكاديمي. بينما تكونت هذه الفئة من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية المشار إليها،

حيث بلغ عددهم (110) رئيس قسم، بنسبة (22%) من عينة الدراسة. وقد شملت هذه الفئة رؤساء أقسام من تخصصات مختلفة تمثل العلوم الإنسانية، والعلوم التطبيقية، والعلوم التربوية، والتخصصات الطبية وغيرها، الأمر الذي عزز شمولية العينة ومثّل مختلف التخصصات الأكاديمية.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	290	58.0
	أنثى	210	42.0
الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	130	26.0
	جامعة بيرزيت	73	14.6
	جامعة الخليل	65	13.0
	جامعة القدس المفتوحة	79	15.8
	جامعة فلسطين التقنية	79	15.8
	الجامعة العربية الأمريكية	74	14.8
الرتبة العلمية	مدرس/ محاضر	65	13.0
	أستاذ مساعد	90	18.0
	أستاذ مشارك	246	49.2
	أستاذ	99	19.8
سنوات الخبرة	من 5 سنوات فأقل	48	9.6
	من 6-10 سنوات	84	16.8
	أكثر من 10 سنوات	368	73.6
المسمى الوظيفي	عضو هيئة التدريس	390	78.0
	رئيس قسم	110	22.0

اتضح من الجدول (1) ان ما نسبته (58.0%) من أفراد عينة المجتمع هم من الذكور، بينما تشكل الاناث (42.0%)، كما واتضح ان النسبة الاعلى من العينة هم من جامعة النجاح الوطنية (26.0%)، وجامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله، نابلس) ويشكلون (15.8%)، بينما جامعة فلسطين التقنية خضوري تشكل نسبة (15.8)، ثم الجامعة العربية الأمريكية (14.8)، وجامعة بيرزيت (14.6%)، وكانت النسبة الأقل في جامعة الخليل ويشكلون (13.0%). أما الرتبة العليمة، فقد شكّل أستاذ مشارك النسبة الأكبر (49.2%)، تليه فئة أستاذ (19.8%)، ثم أستاذ مساعد (18.0%)، وأخيراً فئة مدرس/ ومحاضر (13.0%). وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، يتضح أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة يمتلكون خبرة أكثر من 10 سنوات (73.6%)، بينما بلغت نسبة أصحاب الخبرة من (6-10 سنوات) (16.8%)، في حين كانت النسبة الأقل لمن لديهم خبرة (5 سنوات فأقل) (9.6%). كما أتضح أن (78.0%) من افراد العينة هم من أعضاء هيئة التدريس، بينما بلغت نسبة رؤساء الأقسام (22.0%).

4.3. أداة الدراسة:

وصف المقياس: تكون المقياس من (33) فقرة في صورته النهائية وشمل أربعة مجالات وهي كالتالي: كفاءة التدريس والتعلم (10) فقرات، وبيئة التعلم (8) فقرات، وتأثير التعلم الرقمي (9) فقرات، وتقييم أداء الطلبة (6) فقرات، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد اطلاعه على المراجع المتعددة، والتصنيفات المختلفة المتعلقة بجودة التعليم، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع جودة التعليم مثل دراسة (صالح وآخرون، 2025) ودراسة (حمدان، 2023)، قامت الباحثة بوضع إطار عام للمقياس وتم تحديد المجالات والفقرات للمقياس، وذلك بقصد عرضها على محكمين متخصصين لمعرفة مدى مناسبة الأداة لقياس واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

تصحيح المقياس: تمّ الاستجابة على فقرات مقياس جودة التعليم من خلال مقياس ليكرث الخماسي: (كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، ثم قليلة درجتان، وينتهي بقليلة جداً بدرجة واحدة. وبذلك تراوحت الدرجات القصوى للمقياس بين (33 x 5) =(165).

صدق المقياس:

أولاً: الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (13) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية، لأجل التأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ الذين اجمعوا على صلاحية المقياس كما هو مع إجراء بعض التعديلات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء: للتأكد من صدق البناء لمقياس جودة التعليم، تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من خارج العينة الأصلية، والجدول (2) يوضح ذلك. وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات في مجالات المقياس الأربعة، وهي: كفاءة التدريس(qb1–qb10) ، بيئة التعلم (qc1–qc8)، تأثير التعلم الرقمي (qd1–qd9)، وتقييم أداء الطلبة (qe1–qe6)، ارتبطت بدرجة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.01). ويتضح من الجدول (8)، ملحق (و) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.584 – 0.800)، وهي قيم مرتفعة تفوق الحد الأدنى المقبول (0.30) وتدل على اتساق داخلي قوي للفقرات. وبصورة عامة، فإن هذه النتائج تؤكد أن فقرات المقياس تقيس بصورة متماسكة البعد الكلي لجودة التعليم، مما يعزز من صدق البناء للأداة. وتم استخراج صدق الاتساق الداخلي أيضا من خلال ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية والجدول (3) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.914**-0.923**) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط دالة وقوية.

جدول (2): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة التعليم والدرجة الكلية للمحور

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم			
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	**0.778	0.000
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	**0.794	0.000
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	**0.646	0.000

ISSN: 2706-6495

4	أشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	**0.694	0.000
5	أقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	**0.708	0.000
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	**0.741	0.000
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	**0.748	0.000
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلاءم مع التعلم الرقمي.	**0.689	0.000
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	**0.716	0.000
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	**0.797	0.000
المجال الثاني: بيئة التعلم			
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	**0.793	0.000
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	**0.762	0.000
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	**0.767	0.000
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	**0.755	0.000
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	**0.748	0.000
6	أنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	**0.800	0.000
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	**0.797	0.000
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخًا آمنًا وخاليًا من التنمر والتمييز.	**0.813	0.000
المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي			
1	استخدام التعلم الرقمي وتقنياته يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	**0.803	0.000
2	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	**0.725	0.000
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	**0.755	0.000
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	**0.755	0.000
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	**0.804	0.000
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	**0.722	0.000
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	**0.835	0.000
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	**0.755	0.000

9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	**0.797	0.000
المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة			
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	**0.835	0.000
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	**0.825	0.000
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	**0.756	0.000
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	**0.811	0.000
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	**0.798	0.000
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	**0.824	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم

		معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
(جودة التعليم)	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	**0.914	0.000
	المجال الثاني: بيئة التعلم	**0.940	0.000
	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	**0.928	0.000
	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	**0.923	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين جدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائيّاً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$) وبذلك تُعد جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثالثاً: الصدق العاملي لمقياس جودة التعليم

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)) لمقياس جودة التعليم على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية مكونة من (100) من أعضاء ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

أ. التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)

للتأكد من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي تمّ أجراء اختبار كايزر ماير أولكن (Kaiser-Meyer- Olkin) (KMO)، وبارتلت (KMO and Bartletts). حيث يكون الحد الأدنى لقيمة التشبع (0.40). وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس يتكون من (4) مجالات، و(33) من أصل (33) فقرة كان عدد الفقرات قبل إجراء التحليل العاملي، حيث لم يتم حذف أي فقرة. تم التعامل مع كل مجال من هذا المقياس بشكل مستقل عند إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري اختبار KMO وبارتلت لكل مجال على حدة، وتم استخراج العوامل الرئيسية لكل مجال بشكل منفصل، لضمان دقة النتائج وملاءمة البنية النظرية للمقياس. وفيما يأتي العوامل التي أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم:

المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم: أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن قيمة KMO بلغت (0.887) مما يدل على ملاءمة العينة لإجراء التحليل، كما جاءت نتيجة اختبار Bartlett دالة إحصائياً (Sig = 0.000)، وبينت النتائج أن هذا المجال يتكون من عامل واحد يفسر نسبة (53.7%) من التباين الكلي، حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.64 – 0.81)، حيث تشبع على هذا العامل (10) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.371)، والتباين المفسر (53.71%)، والجدول (4)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (4) تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال كفاءة التدريس والتعلم

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	0.466
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	0.935
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	0.827
4	أشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	0.593
5	أقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	0.498
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	0.464
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	0.435
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.	0.481
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	0.477
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	0.418
الجذر الكامن		**5.371**
التباين المفسر		**%53.71**

المجال الثاني: بيئة التعلم: أظهرت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.891) بما يعكس جودة الترابطات البينية، كما كان اختبار Bartlett دالاً (Sig = 0.000). وتبين أن المجال يتكون من عامل واحد يفسر (60.8%) من التباين، حيث جاءت معاملات التحميل العاملي بين (0.74 – 0.82)، مما يدل على أن جميع الفقرات تسهم بدرجة كبيرة في قياس مفهوم بيئة التعلم وتؤكد تجانس البعد، حيث تشبع على هذا العامل (8) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.865)، والتباين المفسر (60.818%)، والجدول (5)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (5) تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال بيئة التعلم

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	0.840
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	0.776
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	0.584
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	0.536

5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	0.411
6	أنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	0.420
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	0.466
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخاً آمناً وخالياً من التنمر والتمييز.	0.442
الجذر الكامن		**4.865**
التباين المفسر		**%60.818**

المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي: أظهرت نتائج التحليل أن قيمة KMO بلغت (0.867) مع دلالة اختبار Bartlett (Sig = 0.000)، مما يؤكد ملاءمة النموذج. وقد استخرج عامل واحد يفسر (59.8%) من التباين الكلي، حيث تراوحت معاملات التحميل بين (0.72 – 0.83)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات تمثل بعداً متجانساً يعكس بوضوح تأثير التعلم الرقمي على العملية التعليمية، حيث تشبع على هذا العامل (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.385)، والتباين المفسر (59.83%)، والجدول (6)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (6) تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير التعلم الرقمي

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	استخدام التعلم الرقمي وتقنياته يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	0.485
2	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	0.906
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	0.711
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	0.563
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	0.455
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	0.408
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	0.497
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	0.424
9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	0.452
الجذر الكامن		**5.385**
التباين المفسر		**%59.83**

المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة: أوضحت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.852)، وجاء اختبار Bartlett دالًا (Sig = 0.000). وقد أظهر التحليل أن المجال يتكون من عامل واحد يفسر (65.4%) من التباين، حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.74 – 0.84)، مما يعكس قوة تمثيل الفقرات للبعد واستقرار بناء مجال تقييم أداء الطلبة حيث تشبع على هذا العامل (6) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (3.925)، والتباين المفسر (65.42%)، والجدول (7)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ISSN: 2706-6495

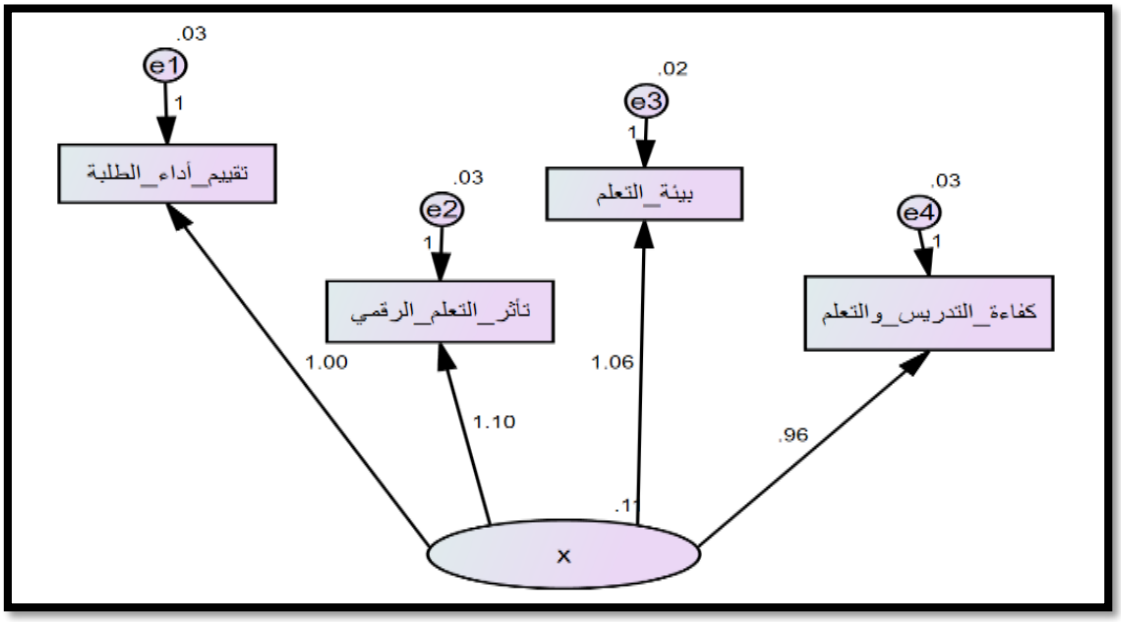
جدول (7) تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تقييم أداء الطلبة

الرقم	الفقرة	تشبع الفقرات
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	0.925
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	0.578
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	0.573
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	0.474
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	0.449
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	0.401
الجذر الكامن		3.925
التباين المفسر		%65.42

ب. التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

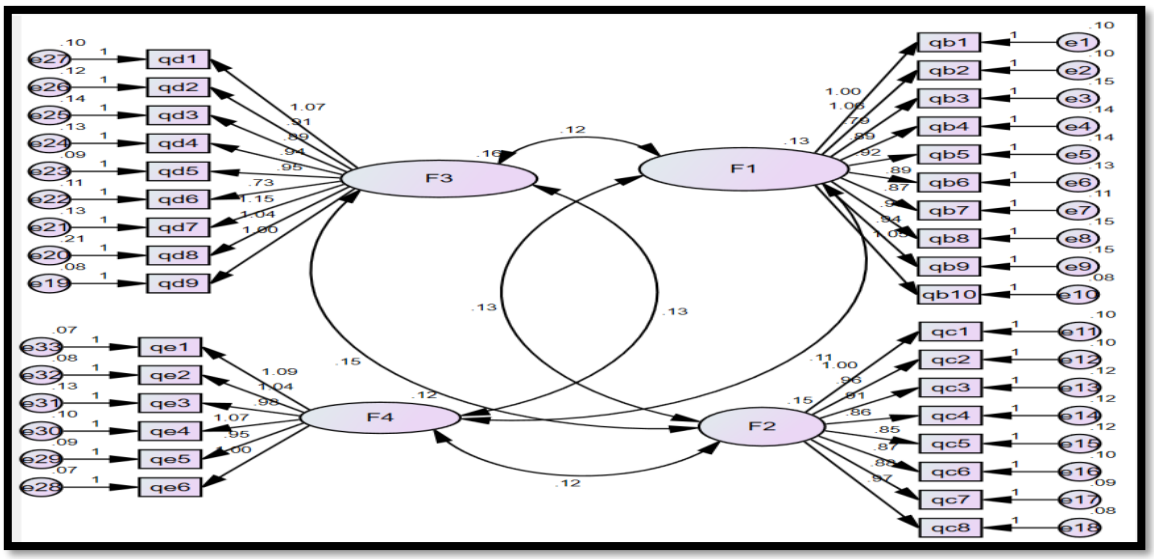
بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة التعليم، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم والبالغ عددها أربع مجالات، كما هو موضح في الشكل (1)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددهم (33) فقرة كما هو موضح في الشكل (2).

شكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم (البنية العاملية للمقياس)



ISSN: 2706-6495

شكل (2) التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس جودة التعليم



يتضح من الشكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم، حيث تتكون البنية العاملية للمقياس من (4) مجالات، وهي: كفاءة التدريس والتعليم، وبيئة التعلم، وتأثير التعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة، حيث تراوحت قيم معامل التحديد لمجالات المقياس بين (0.96 و1.10).

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس في مداها الأمثل، كما يوجد الجدول (8).

جدول (8) مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس جودة التعليم

مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات	القيمة	القيمة المثلى
مربع كاي	7.933	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية	2	---
مربع كاي المعياري	3.967	أقل من 5
مؤشر حسن المطابقة	0.966	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المعياري	0.979	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن	0.984	أكبر من 0.90
مؤشر توكر لويس	0.953	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المتزايد	0.984	أكبر من 0.90
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.002	أقل من 0.05

يتبين من الجدول (8) أن مؤشـــرات جودة المطابقة لنموذج مجالات جودة التعليم هي قيم جيدة، وتعبر عن جودة المطابقة. ويشـــير الجدول أن قيم المؤشرات (GFI, NFI, CFI, TLI, IFI) زادت عن 0.9 وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها الأمثل، وجاءت قيمة (RMR) وهي أقل من 0.05 وهي تدل على قيم جيدة لجودة المطابقة. وفيما يخص التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (33) فقرة كما هو موضح في الشكل (2)، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة

التعليم وفقراتها على مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لفقرات المقياس (Coodness of Fit) في مداها المقبول.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل ألف كرونباخ (Cronbach Alpa) للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (9)، أن معامل ألفا كرونباخ لمجالات جودة التعليم، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.969)، وهي معاملات مناسبة لتطبيق أداة الدراسة

جدول (9) معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس

		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
(جودة التعليم)	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	10	0.903
	المجال الثاني: بيئة التعلم	8	0.907
	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	9	0.914
	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	6	0.892
	المجال الكلي	33	0.969

يتضح من جدول (9) أن معامل الثبات العام مرتفع حيث بلغ (0.983)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

5.3. متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات الديموغرافية

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى)
- الجامعة: وله ستة مستويات (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة، جامعة فلسطين التقنية، الجامعة العربية الأمريكية).
- الرتبة العلمية: وله أربع مستويات (مدرس/ محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).
- سنوات الخبرة: لها ثلاثة مستويات: (من 5 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المسمى الوظيفي: وله مستويان (عضو هيئة التدريس، رئيس قسم).

ب. المتغيرات التابعة

تتمثل في استجابة عينة الدراسة على مقياس جودة التعليم، ويهدف ذلك إلى تقييم واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

6.3. إجراءات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد أداة الدراسة المتمثلة بمقياس جودة التعليم.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

- الحصول على تسهيل مهمة.
- حوسبة مقياس جودة التعليم باستخدام تطبيقات Google Drive.
- تطبيق المقياس على عينة الدراسة المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس المفتوحة (فرع رام الله، نابلس)، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة خضوري، الجامعة الأمريكية).
- جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (spss)، وبرنامج (Amos).
- النتائج وتفسيرها.

7.3. المعالجات الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ البيانات الناتجة عن الاستبانة وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وبرنامج (Amos). وتم توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة، حيث شملت الإحصاءات الوصفية مثل النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والوزن النسبي لتوضيح خصائص اتجاهات عينة الدراسة. كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لقياس صدق فقرات الاستبانة، واختبار معامل ثبات ألفا كرونباخ لتحديد مدى ثبات أداة الدراسة. وللكشف عن الفروق بين اتجاهات أعضاء العينة بحسب متغيراتهم، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمتغيرات التي تنقسم إلى فئتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمتغيرات التي تتضمن أكثر من فئتين، مع احتساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) لتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لأهم النتائج ومناقشتها وفقاً لترتيب أسئلتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته والذي ينص على: ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عنها فقد قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، لكل فقرات الاستبانة ولمجالها الكلي، وفيما يلي توضيحاً لهذه النتائج الاستبانة ولمجالها الكلي، ويبين الجدول (10) هذه النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس جودة التعليم

الرقم	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	4.31	0.44	86.28	3	كبيرة جداً
2	المجال الثاني: بيئة التعلم	4.30	0.42	86.05	4	كبيرة جداً
3	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	4.33	0.42	86.51	1	كبيرة جداً
4	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	4.33	0.43	86.67	2	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجالات ككل		**4.32**	**0.39**	**%86.38**		**كبيرة جداً**

تظهر نتائج الجدول (10) أن درجة جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية جاء على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.32) وانحراف معياري بلغ (0.39)، حيث جاءت جميع مجالات بدرجة كبيرة جداً، واحتل المجال الثالث (تأثير التعلم الرقمي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.42)،

في حين جاء المجال الرابع (تقييم أداء الطلبة) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.43)، وجاء المجال الأول (كفاءة التدريس والتعلم) المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.44)، يليه بالمرتبة الأخيرة المجال الثاني (بيئة التعلم) بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.42).

- تحليل فقرات مجالات مقياس جودة التعليم كما يلي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس جودة التعليم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم						
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	4.37	0.54	87.4	1	كبيرة جداً
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	4.28	0.50	85.6	10	كبيرة جداً
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	4.30	0.51	86	6	كبيرة جداً
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	4.31	0.50	86.2	5	كبيرة جداً
5	أُقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	4.30	0.52	86	7	كبيرة جداً
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	4.33	0.52	86.6	2	كبيرة جداً
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	4.33	0.52	86.6	3	كبيرة جداً
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.	4.29	0.54	85.8	9	كبيرة جداً
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	4.30	055	86	8	كبيرة جداً
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	4.32	0.52	86.4	4	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.31	0.44	%86.28		كبيرة جداً

ISSN: 2706-6495

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
المجال الثاني: بيئة التعلم						
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	4.29	0.51	85.8	7	كبيرة جداً
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	4.28	0.49	85.6	8	كبيرة جداً
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	4.30	0.49	86	5	كبيرة جداً
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	4.31	0.51	86.2	4	كبيرة جداً
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	4.32	0.50	86.4	1	كبيرة جداً
6	أنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	4.30	0.50	86	6	كبيرة جداً
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	4.31	0.49	86.2	3	كبيرة جداً
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخًا آمنًا وخاليًا من التنمر والتمييز.	4.31	0.48	86.2	2	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.30	0.42	%86.05		كبيرة جداً
المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي						
1	استخدام تقنيات التعلم الرقمي يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	4.31	0.50	86.2	9	كبيرة جداً
2	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	4.31	0.48	86.2	7	كبيرة جداً
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	4.31	0.49	86.2	8	كبيرة جداً
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	4.33	0.51	86.6	4	كبيرة جداً

ISSN: 2706-6495

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	4.33	0.52	86.6	5	كبيرة جداً
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	4.33	0.49	86.6	3	كبيرة جداً
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	4.32	0.53	86.4	6	كبيرة جداً
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	4.35	0.53	87	2	كبيرة جداً
9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	4.35	0.51	87	1	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.33	0.42	%86.51		كبيرة جداً
المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة						
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	4.35	0.51	87	2	كبيرة جداً
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	4.32	0.49	86.4	4	كبيرة جداً
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	4.31	0.49	86.2	6	كبيرة جداً
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	4.32	0.49	86.4	5	كبيرة جداً
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	4.33	0.50	86.6	3	كبيرة جداً
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	4.36	0.52	87.2	1	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.33	0.43	%86.67		كبيرة جداً

كما يشير جدول (11)، أن الدرجة الكلية للمجال الأول (كفاءة التدريس والتعلم) جاءت بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وانحراف معياري بلغ (0.44)، حيث احتلت الفقرة الأولى (أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37)، بينما احتلت الفقرة الثانية (استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.28). وفي المجال الثاني (بيئة التعلم) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (4.30) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث احتلت الفقرة الخامسة (أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32)، بينما احتلت الفقرة الثانية (أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.28). وفي المجال الثالث (تأثير التعلم الرقمي) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (4.33) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث احتلت الفقرة التاسعة (أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35)، بينما جاءت الفقرة الأولى (استخدام تقنيات التعلم الرقمي يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31). وفي المجال الرابع (تقييم أداء الطلبة) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (4.33) وانحراف معياري بلغ (0.43)، حيث احتلت الفقرة السادسة (أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم)، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36)، بينما جاءت الفقرة الثالثة (أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي)، المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟؟للإجابة عنها فقد قام الباحثان بفحص الفرض السابق واستخدمت الدراسة اختبار (t-Test) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وتم عرض نتائج كل جدول على حدة على النحو التالي:

وقد أنبثق عنه الفرضيات الآتية:

نتائج فحص الفرضيّة الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (12) تبين ذلك.

جدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	ذكر	290	4.3034	.44643	498	-.635-	0.525	.436
		انثى	210	4.3286	.42194				
2	بيئة التعلم	ذكر	290	4.2875	.42475	498	-.965-	0.335	.415
		انثى	210	4.3238	.40136				
3	تأثير التعلم الرقمي	ذكر	290	4.3161	.42378	498	-.590-	0.556	.421

		انثى	210	4.3386	.41868			
4	تقييم أداء الطلبة	ذكر	290	4.3224	.44126	498	-.686-	0.493	.430
		انثى	210	4.3492	.41632			
	الدرجة الكلية للمجالات	ذكر	290	4.3074	.40153	498	-.776-	0.438	.394
		انثى	210	4.3351	.38345			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (12)، لاختبار (ت) للعينات المستقلة إلى ان المتوسطات الحسابية لواقع جودة التعليم جاءت بدرجة كبيرة لكلا الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للذكور (4.30)، وللإناث (4.33)، مما يدل إلى أن استجابات الإناث كانت أعلى بدرجة بسيطة من الذكور نحو واقع جودة التعليم. فقد تبين إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعاً لمتغير الجنس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.525)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في مجال بيئة التعلم (0.335)، وفي مجال تأثير التعلم الرقمي كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.556)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في مجال تقييم أداء الطلبة (0.493)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في المجال الكلي لجودة التعليم (0.438) وهذه القيمة أكبر من القيمة المفترضة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق في جميع مجالات مقياس جودة التعليم والدرجة الكلية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مفهوم جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية يُنظر إليه على أنه قيمة مؤسسية ومهنية أكثر من كونه تجربة شخصية تتأثر بالفروق الفردية أو النوع الاجتماعي. فالسياسات الجامعية، والبرامج التدريبية، وأطر الاعتماد الأكاديمي، كلها تُطبق بصورة موحدة على أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام على كلا الجنسين. كما أن المهام التدريسية والإدارية في الجامعات الفلسطينية لا تميّز بين الذكور والإناث من حيث الواجبات أو فرص التطوير المهني، وهو ما يسهم في تقليص الفروق الإدراكية بين الجنسين فيما يخص جودة التعليم.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس كان كبيراً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدارجة الكلية، وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.394-0.436).

نتائج الفرضيّة الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) ونتائج الجدول (13، 14) توضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

الرقم	المجال	الرتبة العلمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	مدرس/ محاضر	65	4.34	0.430
		استاذ مساعد	90	4.33	0.482
		استاذ مشارك	246	4.29	0.425
		أستاذ	99	4.33	0.427

2	بيئة التعلم	مدرس/ محاضر	65	4.34	0.408
		استاذ مساعد	90	4.29	0.433
		استاذ مشارك	246	4.28	0.404
		أستاذ	99	4.35	0.430
3	تأثير التعلم الرقمي	مدرس/ محاضر	65	4.35	0.438
		استاذ مساعد	90	4.30	0.410
		استاذ مشارك	246	4.31	0.415
		أستاذ	99	4.36	0.439
4	تقييم أداء الطلبة	مدرس/ محاضر	65	4.38	0.443
		استاذ مساعد	90	4.35	0.415
		استاذ مشارك	246	4.30	0.418
		أستاذ	99	4.37	0.465
	الدرجة الكلية للمجالات	مدرس/ محاضر	65	4.35	0.382
		استاذ مساعد	90	4.32	0.401
		استاذ مشارك	246	4.30	0.388
		أستاذ	99	4.35	0.411

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الرتبة العلمية.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.251	3	.084	.438	.726	0.003
		داخل المجموعات	94.631	496	.191			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.440	3	.147	.851	.467	0.005
		داخل المجموعات	85.528	496	.172			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.243	3	.081	.456	.713	0.003
		داخل المجموعات	88.356	496	.178			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.638	3	.213	1.147	.330	0.007
		داخل المجموعات	91.945	496	.185			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	.333	3	.111	.713	.544	0.004
		داخل المجموعات	77.085	496	.155			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (13)، ملحق(و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير الرتبة العلمية جاءت بدرجة كبيرة في جميع الرتب العلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمدرس/ المحاضر (4.35) وانحراف معياري(0.382)، وللأستاذ المساعد (4.32) وانحراف معياري(0.401)، وللأستاذ المشارك(4.30) وانحراف معياري(0.388)، وللأستاذ(4.35) وانحراف معياري (0.411)، وبلغ أعلى متوسط لمن رتبتهم العلمية أستاذ ومحاضر(4.35)، وأقل متوسط حسابي لمن رتبتهم العلمية أستاذ مشارك (4.30)

تبين من الجدول (14)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.726)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.467) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.713) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.330) ومجال مقياس جودة التعليم (0.544) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرتبة العليمة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية، وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.003-0.007). وتشير هذه النتيجة إلى أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة التعليم متقارب بغض النظر عن اختلاف رتبهم العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). وهذا يعكس اتجاهاً مؤسسياً عاماً في الجامعات الفلسطينية يسعى إلى ترسيخ ثقافة موحّدة نحو جودة التعليم، بحيث تكون الممارسات الأكاديمية خاضعة لمعايير واضحة ومحددة، مما يقلّل من أثر الفروق الوظيفية في إدراك جودة العملية التعليمية.

ويرى الباحثان أيضاً أن هذا التشابه في التصورات قد يعكس دور برامج التوجيه الأكاديمي والتدريب المستمر الذي يُقدّم لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن الرتبة العلمية، مما يسهم في توحيد الفهم والمعايير المتعلقة بجودة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016) إذ خلصت إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مختلف الرتب العلمية بحاجة إلى التدريب المستمر في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

نتائج الفرضيّة الثالثة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) ونتائج الجدولين (15، 16) تبين ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	5 سنوات فأقل	48	4.32	0.447
		من 6-10 سنوات	84	4.37	0.508
		أكثر من 10 سنوات	368	4.30	0.417
2	بيئة التعلم	5 سنوات فأقل	48	4.31	0.394

		من 6-10 سنوات	84	4.37	0.452
		أكثر من 10 سنوات	368	4.29	0.408
3	تأثير التعلم الرقمي	5 سنوات فأقل	48	4.31	0.390
		من 6-10 سنوات	84	4.41	0.422
		أكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.424
4	تقييم أداء الطلبة	5 سنوات فأقل	48	4.36	0.439
		من 6-10 سنوات	84	4.42	0.431
		أكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.428
	الدرجة الكلية للمجالات	5 سنوات فأقل	48	4.32	0.381
		من 6-10 سنوات	84	4.39	0.416
		أكثر من 10 سنوات	368	4.30	0.390

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.320	2	.160	.840	.432	0.003
		داخل المجموعات	94.562	497	.190			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.487	2	.244	1.417	.243	0.006
		داخل المجموعات	85.481	497	.172			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.721	2	.361	2.040	.131	0.008
		داخل المجموعات	87.878	497	.177			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.802	2	.401	2.170	.115	0.009
		داخل المجموعات	91.782	497	.185			
	مقياس جودة التعليم	بين المجموعات	.553	2	.276	1.786	.169	0.007
		داخل المجموعات	76.865	497	.155			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (15)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الفئات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمن لديهم خبرة 5 سنوات فأقل (4.32) وانحراف معياري (0.381)، وللفئة من 6-10 سنوات (4.39) وانحراف معياري (0.416)،

وللفئة ذات أكثر من 10 سنوات (4.30) وانحراف معياري (0.390)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للفئة من 6-10 سنوات (4.39)، وأقل متوسط حسابي للفئة أكثر من 10 سنوات (4.30).

تبين من الجدول (16)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.432)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.243) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.131) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.115) ومجال مقياس جودة التعليم (0.169) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي. وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير سنوات الخبرة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.003-0.007).

ويعزو الباحثان بأنّ سنوات الخبرة لم تكن عاملاً محدداً في تقييم جودة التعليم لأنّ البيئة المؤسسية وسياسات إدارة الموارد البشرية داخل الجامعات الفلسطينية تلعب دوراً أكثر تأثيراً في تشكيل تصورات العاملين حول جودة التعليم، بحيث يشعر الجميع بدرجة متقاربة من الالتزام والمسؤولية تجاه تطوير العملية التعليمية بغضّ النظر عن خبرتهم الوظيفية. وترى الباحثة أن استقرار تصورات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام حول جودة التعليم، بغض النظر عن متغير سنوات الخبرة، قد يعكس وجود ثقافة مؤسسية قوية داخل الجامعات الفلسطينية تركز على المعايير الموحدة للجودة والالتزام بالخطط الأكاديمية والإجرائية. كما أن الممارسات الإدارية والتدريب المستمر لجميع الموظفين تساهم في تعزيز فهم مشترك لمعايير جودة التعليم. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020)التي أكدت أنّ جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي لا تتأثر فقط بالعوامل الشخصية أو الخبرة المهنية، بل تتأثر بشكل أكبر بعوامل ثانية.

نتائج الفرضيّة الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) والجدولين (17، 18) توضح ذلك.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	الجامعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.456
		جامعة بيرزيت	73	4.34	0.459
		جامعة الخليل	65	4.32	0.460
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.26	0.463
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.33	0.419
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.27	0.339
2	بيئة التعلم	جامعة النجاح الوطنية	130	4.32	0.457
		جامعة بيرزيت	73	4.27	0.385

		جامعة الخليل	65	4.34	0.439
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.414
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.33	0.402
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.27	0.363
3	تأثير التعلم الرقمي	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.436
		جامعة بيرزيت	73	4.33	0.400
		جامعة الخليل	65	4.38	0.433
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.488
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.394
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.30	0.357
4	تقييم أداء الطلبة	جامعة النجاح الوطنية	130	4.37	0.455
		جامعة بيرزيت	73	4.34	0.423
		جامعة الخليل	65	4.37	0.431
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.26	0.460
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.409
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.30	0.384
	الدرجة الكلية للمجالات	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.421
		جامعة بيرزيت	73	4.32	0.378
		جامعة الخليل	65	4.35	0.404
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.425
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.381
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.29	0.330

جدول (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الجامعة.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.473	5	.095	.495	.780	0.005
		داخل المجموعات	94.409	494	.191			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.426	5	.085	.492	.782	0.005
		داخل المجموعات	85.542	494	.173			

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.534	5	.107	.600	.700	0.006
		داخل المجموعات	88.065	494	.178			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.807	5	.161	.869	.502	0.009
		داخل المجموعات	91.776	494	.186			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	.470	5	.094	.603	.698	0.006
		داخل المجموعات	76.948	494	.156			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (17)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير الجامعة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الجامعات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجامعة النجاح الوطنية (4.34) وانحراف معياري (0.421)، وجامعة بيرزيت(4.32) وانحراف معياري (0.378)، وجامعة الخليل (4.35) وانحراف معياري(0.404)، وجامعة القدس المفتوحة (4.27) وانحراف معياري (0.425)، وجامعة فلسطين التقنية خضوري (4.34) وانحراف معياري(0.381)، والجامعة العربية الأمريكية (4.29) وانحراف معياري (0.330). وبلغ أعلى متوسط حسابي لجامعة الخليل (4.35)، وأقل متوسط حسابي لجامعة القدس المفتوحة (4.27).

تبين من الجدول (18)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير الجامعة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.780)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.782) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.700) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.502) ومجال مقياس جودة التعليم (0.698) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي. وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجامعة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.005-0.009).

وتعزو الباحثة ايضا أن هذا التشابه في التقديرات قد يكون مرتبطاً بـ تبادل الخبرات والممارسات الأكاديمية بين الجامعات المختلفة، مثل المشاركة في المؤتمرات، والورش التدريبية المشتركة، والمشاريع البحثية المتنوعة، مما يسهم في توحيد مستوى الفهم والتطبيق لمعايير جودة التعليم. كما أن التركيز على المعايير الوطنية للجامعة والاعتماد الأكاديمي يجعل أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام يلتزمون بأساليب موحدة في التدريس والتقييم، وأن البرامج التدريبية والدعم المؤسسي المستمر تساعد في الحفاظ على مستوى متقارب في جودة الأداء الأكاديمي بين جميع الجامعات الفلسطينية.

تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمدان (2023)، التي تناولت واقع جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية، إذ أظهرت أن جودة إدارة التعليم جاءت بدرجة عالية ومتقاربة بين الجامعات.

نتائج الفرضيّة الخامسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (19) تبين ذلك.

جدول رقم (19) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

الرقم	المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	عضو هيئة تدريس	390	4.32	0.447	498	.134	0.894	0.000
		رئيس قسم	110	4.31	0.399				
2	بيئة التعلم	عضو هيئة تدريس	390	4.30	0.422	498	-.149-	0.882	0.000
		رئيس قسم	110	4.31	0.390				
3	تأثير التعلم الرقمي	عضو هيئة تدريس	390	4.34	0.424	498	1.233	0.218	0.003
		رئيس قسم	110	4.28	0.409				
4	تقييم أداء الطلبة	عضو هيئة تدريس	390	4.34	0.435	498	.677	0.499	0.001
		رئيس قسم	110	4.31	0.418				
	الدرجة الكلية للمجالات	عضو هيئة تدريس	390	4.32	0.398	498	.512	0.609	0.001
		رئيس قسم	110	4.30	0.379				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (19)، لاختبار(ت) للعينات المستقلة إلى أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي جاءت كبيرة لكلا المجموعتين. فقد بلغ المتوسط الكلي لأعضاء هيئة التدريس (4.32)، ورؤساء الأقسام (4.30). وكما يشير الجدول إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.894)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.882) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.218) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.499) ومجال مقياس جودة التعليم (0.609) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي. وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير المسمى الوظيفي كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.003-0.000).

ويعزو الباحثان هذه النتائج، بأن كلًا من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام يتشاركون بيئة العمل الأكاديمية نفسها، ويتعرضون للمعايير والسياسات ذاتها المتعلقة بجودة التعليم داخل الجامعة، مما يجعل إدراكهم لمستوى الجودة متقاربًا دون فروق جوهرية ناجمة عن اختلاف المسمى الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مخول (Makhoul, 2019) فقد بينت الدراسة أن معايير الاعتماد الأكاديمي، تُسهم في توحيد الرؤية والممارسات بين مختلف المستويات الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية، سواء لدى أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين الأكاديميين.

ISSN: 2706-6495

5. ملخص نتائج البحث:

1. أظهرت النتائج أن درجة واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.32).
2. جاءت جميع مجالات جودة التعليم بدرجة كبيرة جداً، وجاء ترتيبها على النحو الآتي:
   - المجال الثالث :تأثير التعلم الرقمي في المرتبة الأولى.
   - المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة في المرتبة الثانية.
   - المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم في المرتبة الثالثة.
   - المجال الثاني :بيئة التعلم في المرتبة الرابعة.
3. أظهرت نتائج تحليل الفقرات أن جميع فقرات المقياس جاءت بدرجة كبيرة جداً، مما يعكس ارتفاع مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لممارسات جودة التعليم في مختلف أبعادها.
4. بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية.
5. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، مع حجم أثر منخفض.
6. وأكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية.
7. كذلك، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجامعة، مما يدل على تقارب مستوى إدراك جودة التعليم بين الجامعات الفلسطينية محل الدراسة.
8. وأخيراً، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس/ رئيس قسم) في جميع المجالات والدرجة الكلية.
9. تشير النتائج مجتمعة إلى وجود ثقافة مؤسسية موحدة نحو جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، قائمة على معايير أكاديمية واضحة، وبرامج تدريبية، وسياسات تنظيمية تسهم في توحيد التصورات والممارسات بغض النظر عن المتغيرات الشخصية أو الوظيفية.

6. التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تمّ تقديم التوصيات الآتية:

1. تعزيز التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات وتقنيات التعلم الرقمي الحديثة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التفاعل مع الطلبة.
2. تعزيز وتثبيت سياسات جودة التعليم بصورة موحّدة في جميع الجامعات الفلسطينية، نظراً لثبوت ارتفاع مستوى الجودة واتساقها بين مختلف الفئات.
3. الاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مع تطوير آليات المتابعة لضمان الحفاظ على المستوى المرتفع الحالي.
4. بناء نظام وطني موحد لمؤشرات جودة التعليم يضمن الاستمرارية والاتساق بين الجامعات، ويسهم في توحيد الممارسات الأكاديمية والتقويمية.
5. إجراء تقييمات دورية لمختلف مجالات جودة التعليم لضمان الاستمرارية في التحسين، وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تطوير مستقبلي.

7. المقترحات:

- دراسة عوامل أخرى محتملة تؤثر على جودة التعليم مثل الثقافة المؤسسية، الموارد المادية، أو تفاعل الطلاب.
- إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات لتحديد أفضل الممارسات الممكن تبنيها.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول جودة التعليم في ضوء متغيرات أخرى مثل نوع الكلية (علمية/إنسانية)، أو نمط التعليم (وجاهي/مدمج/إلكتروني كامل).
- اقتراح بناء نموذج تطويري متكامل يعزز التكامل بين جودة التعليم، والتعلم الرقمي، وفاعلية الأداء الأكاديمي في ضوء التحول نحو الجامعات الذكية.

8. المصادر والمراجع:

1.8. المراجع العربية:

الجعافرة، عبد السلام. (2017). درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك والعقبة في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعي*، 1(32)، 67-99.

حمدان، رباب. (2023). *جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية واستراتيجية تطويرية مقترحة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

الخضير، عبير، والعجمي، محمد، وإسماعيل، علي. (2025). معوقات تحقيق جودة التعليم الثانوي بدولة الكويت وسبل مواجهتها. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*.30(1)، 153-176.

صالح، هدى، وسليمان، السعيد، وزكي، ايلين. (2025). واقع جودة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 19(4)، 86-120.

فتيحة، طويل، ومصيبح، صليحة. (2019). جودة التعليم العالي والتطور التكنولوجي. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 3(7)، 103-122.

هبال، نوري عبدالله. (2020). دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين. *مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية*، 355-75.

2.8. المراجع الأجنبية:

Abouelenein, Y. A. ifhg M. (2016). Training needs for faculty members: Towards achieving quality of university education in the light of technological innovations. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1180-1193.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 3–36. https://doi.org/10.1080/13538321003679457

Ikram, M., Kenayathulla, H. B., & Saleem, S. M. U. (2025). Unlocking the potential of technology usage in fostering education quality and students' satisfaction: a case of Pakistani higher education. *Kybernetes,* 54(3), 1938-1965.

Jabali, O., Hamamra, B., & Ayyoub, A. (2024). Critical thinking, assessment, and educational policy in Palestinian universities. *International Journal for Educational Integrity*, *20*(1), 12.

Joarder, M. H. R., Ali Ashraf, M., & Ratan, S. R. A. (2020). Quality Education from Faculty Management Perspectives in Private Higher Education: Does Faculty Commitment Behaviour Mediate?. *International Journal of Education and Practice*, *8*(1), 190-206.

Khoa, B. Q., Vi, H. P. T., Hoang-Tien Nguyen, A. D., Ngoc, N. M., & Hoai, N. (2025). Factors affecting education quality Faculty of Business Administration at University of Economic Finance in HCMC. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation,* 6(2), 489-500.

Khuram, S., Rehman, C. A., Nasir, N., & Elahi, N. S. (2023). *A bibliometric analysis of quality assurance in higher education institutions: Implications for assessing university's societal impact*. *Evaluation and Program Planning, 99*. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102319

Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences,* 35(4), 235-250.

Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: Relationships across countries, cohorts and time* (p. 166). Springer Nature.

OECD. (2021). *The state of higher education: Digitalisation and the future of universities*. OECD Publishing.

Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, *50*, 407-426.

Saa, J. W. A. (2024). The Reality of the Quality of Education in Postgraduate Programs at Palestine Technical University—Kadoorie from Students' Point of View. In *Board Diversity and Corporate Governance* (pp. 617-629). Cham: Springer Nature Switzerland.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتورة/ صفاء عبدالله محمد بشارات، الدكتور/ حسام حسني قاسم القاسم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.7

ISSN: 2706-6495

الفهم الإنساني للمعنى المعماري بين الإحساس بالقصدية وحدود الخوارزمية

The Human Understanding of Architectural Meaning between a Sense of Intentionality and the Limits of Algorithms

إعداد:

الباحثة/ إيمان حيدر نجم*

باحثة ماجستير، قسم هندسة العمارة، كلية الهندسة، جامعة النهرين، جمهورية العراق

Email: emanhaider146@gmail.com

الدكتور/ أرشد عبد الجبار عبد الله العنزي

أستاذ مساعد، قسم هندسة العمارة، كلية الهندسة، جامعة النهرين، جمهورية العراق

Email: dr.alanizi@gmail.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى توضيح القصدية بوصفها بنية وجودية للوعي الإنساني، وبيان دورها في تأسيس المعنى المعماري، وتحليل الفارق بين القصدية الإنسانية والتوجّه الخوارزمي في الذكاء الاصطناعي، من حيث الأفق القيمي والزمني والتجربة المعاشة، وتحديد حدود الذكاء الاصطناعي في إنتاج المعنى في العمارة، والكشف عن مدى إمكان اختزال القصدية إلى وظيفة مبرمجة. يستند البحث إلى التأصيل الفلسفي للقصدية كما صاغها برنتانو وطوّرها هوسرل، مؤكدًا أن القصدية ليست حاسّة بيولوجية، بل شرط دلالي يجعل الرؤية رؤيةً لشيء، والسمع إدراكًا لخطاب، فتنتظم المعطيات الحسية ضمن وحدة معنوية. وفي السياق المعماري، تتجلى القصدية بوصفها العلاقة الوجودية التي تحوّل المبنى من مادة وشكل إلى فضاء يُعاش، حيث يتكوّن المعنى عبر التفاعل الحسي والزمني مع المكان، كما يظهر في تنظير نوربرغ–شولتز، وفي الطرح النقدي لبيتر آيزنمان الذي ينقل القصدية من نية المصمّم إلى فعل إدراكي يتشكّل أثناء التجربة.

وفي المقابل، يبيّن البحث أن ما يُنسب إلى الذكاء الاصطناعي من قصدية لا يتجاوز كونه توجّهًا مبرمجًا نحو أهداف محددة سلفًا، يفتقر إلى الدافع الداخلي ووحدة المعنى المرتبطة بالقيم والزمن والتجربة المعاشة. ومن ثمّ يخلص البحث إلى ضرورة التمييز بين القصدية بوصفها توجّهًا وظيفيًا يمكن محاكاته، وبين منح المعنى بوصفه فعلًا وجدانيًا إنسانيًا لا ينفصل عن الوعي، والذاكرة، وملكة الحكم، وهو ما يرسّخ حدود الذكاء الاصطناعي في إنتاج المعنى المعماري.

الكلمات المفتاحية: إنتاج المعنى، الإدراك المعماري، التحليل الظاهراتي، الأنظمة التوليدية، ملكة الحكم، التجربة المعيشة

ISSN: 2706-6495

The Human Understanding of Architectural Meaning between a Sense of Intentionality and the Limits of Algorithms

Eman haider Najim

Master's Researcher, Department of Architectural Engineering, College of Engineering, Al-Nahrain University, Republic of Iraq

Assist. Prof. Dr. Arshad Abdul Jabbar Abdullah Alanizi

Assistant Professor, Department of Architectural Engineering, College of Engineering, Al-Nahrain University, Republic of Iraq

Abstract:

This research examines the notion of intentionality as the foundational framework of human awareness. People don't think of perception as just passively taking in information. Instead, they see it as an active interaction in which the self opens up to the environment and gives things meaning. The research is based on the philosophical ideas of intentionality that Brentano and Husserl came up with. It makes the point that intentionality is not a biological sense, but a semantic condition that makes seeing an object and hearing a discourse a perception, which organizes sensory data into a meaningful whole. In architecture, intentionality shows up as the existential relationship that turns a building from matter and form into a space that people live in. This is where meaning is created through sensory and temporal interaction with the space. The Norberg-Schultz theory and Peter Eisenman's critical approach both show how intentionality shifts from the designer's intention to a perceptual act that takes shape during experience.

On the other hand, the study shows that the intentionality that people provide to artificial intelligence is only a programmed way of reaching pre-set goals. It doesn't have any inherent purpose or a single meaning that connects values, time, and lived experience. The research comes to the conclusion that it is important to make a distinction between intentionality as a functional orientation that may be copied and the act of assigning meaning as a human, emotional act that is always connected to awareness, memory, and judgment. This difference shows how limited artificial intelligence is when it comes to creating meaning in architecture.

Keywords: Meaning production, Architectural perception, Phenomenological analysis, Generative systems, Judgment, Lived experience

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

يُعدّ مفهوم القصدية أحد المرتكزات الأساسية في الفلسفة الحديثة، إذ يشير إلى أن الوعي الإنساني ليس كيانًا مغلقًا أو حالةً محايدة، بل هو دائمًا توجّه نحو موضوع ما، سواء أكان هذا الموضوع موجودًا في العالم الخارجي أم قائمًا في الذهن (Brentano, 1995, p. 88). وقد امتد هذا الفهم من جذوره المدرسية عند توما الأكويني، الذي ميّز بين الوجود الخارجي والوجود الذهني للأشياء (Aquinas, 1981, pp. 231–233)، إلى بلورته المنهجية عند هوسرل، حيث أصبحت القصدية تعبيرًا عن انفتاح الوعي على العالم ومنح الظواهر أفقها الدلالي ضمن التجربة المعاشة (Husserl, 2001, pp. 558–561).

في المجال المعماري، يتجلّى هذا المفهوم بوصفه العلاقة التي تحوّل المبنى من مادةٍ وشكلٍ إلى فضاء يُختبر ويُعاش، حيث يتكوّن إدراك المكان عبر تفاعل وجودي بين الإنسان ومحيطه (Norberg-Schulz, 1980, pp. 5–8). كما يكشف الطرح النقدي لبيتر آيزنمان عن أن المعنى لا يُختزل في نية تصميمية مسبقة، بل يتشكّل أثناء التجربة الإدراكية ذاتها (Eisenman, 2004). وفي مقابل هذا التصور، يثير إدخال الذكاء الاصطناعي في التصميم تساؤلًا حول طبيعة ما يُسمّى بالقصدية الخوارزمية، خاصة إذا ما اعتُبرت القصدية خاصية مرتبطة بالوعي البشري لا بمجرد المعالجة الشكلية أو اللغوية (Searle, 1980, pp. 424–426). ومن هنا، تنبع الحاجة إلى تمييز دقيق بين التوجّه المبرمج وبين البنية الوجودية التي تمنح الفضاء معناه.

1.1. مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في الالتباس النظري الذي نشأ مع تصاعد حضور الذكاء الاصطناعي في التصميم المعماري، حيث بات يُنسب إلى الأنظمة الخوارزمية ما يشبه القصدية الإنسانية، وكأن القدرة على توجيه العمليات نحو هدف محدد تكافئ البنية الوجودية التي يتأسس عليها الوعي البشري. فالتشابه الظاهري في النتائج الشكلية بين الفعل الإنساني والإنتاج الخوارزمي أخفى الفارق الجوهري بين توجّه ينبثق من تجربة معاشة، مشبعة بالقيم والذاكرة والزمن، وبين توجيه مبرمج مسبقًا نحو غاية محددة سلفًا. ومن هنا يبرز الإشكال: هل يمكن اختزال القصدية إلى وظيفة تنظيمية قابلة للبرمجة، أم أنها شرط إنساني لا يتحقق إلا داخل أفق التجربة والوعي وملكة الحكم؟

يتعمّق هذا الإشكال في العمارة تحديدًا، لأن الفضاء المعماري لا يُختبر بوصفه شكلًا هندسيًا فحسب، بل بوصفه مجالًا للعيش والانتماء والدلالة. وإذا أُلغِي التمييز بين القصدية الإنسانية والتوجّه الخوارزمي، اختُزل المعنى إلى ناتج حسابي، وفُصل الفعل المعماري عن جذره الوجودي. وعليه، تتمحور المشكلة حول الحاجة إلى إعادة تحديد مفهوم القصدية في سياق العمارة المعاصرة، وبيان ما إذا كان الذكاء الاصطناعي قادرًا على إنتاج معنى، أم أنه يظل محصورًا في حدود التنفيذ التقني لعلاقات شكلية بلا أفق وجودي.

2.1. أسئلة البحث:

1- هل يمكن اختزال القصدية إلى توجّه وظيفي قابل للبرمجة، أم أنها بنية وجودية خاصة بالوعي الإنساني لا تتحقق إلا ضمن أفق التجربة المعاشة؟

2- ما الفارق الجوهري بين القصدية الإنسانية المرتبطة بملكة الحكم والزمن والقيم، وبين التوجّه الخوارزمي الذي ينفذ غاية محددة سلفًا؟

3- هل يستطيع الذكاء الاصطناعي إنتاج معنى معماري حقيقي، أم أن نتائجه تبقى محصورة في تنظيم علاقات شكلية دون امتلاك أفق دلالي أو وجودي؟

ISSN: 2706-6495

3.1. فرضية البحث:

ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أن إنتاج المعنى في العمارة يتأسس على القصدية بوصفها خاصية وجودية للوعي الإنساني، لا على مجرد توجيه وظيفي نحو غاية محددة. وعليه، فإن التوجّه الخوارزمي في الذكاء الاصطناعي، مهما بلغت دقته، يظل إطارًا مبرمجًا يفتقر إلى الأفق القيمي والزمني المرتبط بالتجربة المعاشة وملكة الحكم. ومن ثمّ، فإن التشابه في النتائج الشكلية لا يعني تكافؤًا في المصدر أو الدلالة، إذ يبقى المعنى مرتبطًا بالفعل الإنساني لا بالمعالجة الحسابية.

4.1. أهداف البحث:

1- توضيح القصدية بوصفها بنية وجودية للوعي الإنساني، وبيان دورها في تأسيس المعنى المعماري.

2- تحليل الفارق بين القصدية الإنسانية والتوجّه الخوارزمي في الذكاء الاصطناعي، من حيث الأفق القيمي والزمني والتجربة المعاشة.

3- تحديد حدود الذكاء الاصطناعي في إنتاج المعنى في العمارة، والكشف عن مدى إمكان اختزال القصدية إلى وظيفة مبرمجة.

5.1. أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة إلى إعادة ضبط المفاهيم الفلسفية في ظل التوسع المتسارع لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التصميم المعماري، حيث بات من الضروري التمييز بدقة بين القصدية بوصفها بنية وجودية للوعي الإنساني، وبين التوجّه الخوارزمي القابل للبرمجة. إذ يسهم البحث في تفكيك الالتباس المفاهيمي الذي يساوي بين إنتاج الشكل وإنتاج المعنى، ويعيد توجيه النقاش نحو الأساس الوجودي الذي يجعل الفضاء المعماري مجالًا للعيش والدلالة لا مجرد تكوين هندسي.

كما تكمن أهميته في إغناء الخطاب المعماري المعاصر برؤية تحليلية تربط بين الفلسفة والعمارة، وتؤكد أن المعنى لا ينشأ من العلاقات الشكلية وحدها، بل من التجربة الإنسانية المرتبطة بالزمن وملكة الحكم والسياق القيمي. ومن ثمّ، يقدّم البحث إطارًا نظريًا يساعد على تقييم دور الذكاء الاصطناعي في العمارة تقييمًا نقديًا متوازنًا، يحدد إمكاناته دون إغفال حدوده الوجودية في إنتاج المعنى.

6.1. مصطلحات البحث:

- **القصدية (Intentionality)** تُعرَّف القصدية بأنها الخاصية التوجّهية للوعي، أي كون كل فعل ذهني موجّهًا نحو موضوع ما، سواء أكان موجودًا في العالم الخارجي أم قائمًا في الذهن. وهي السمة التي تميّز الظواهر النفسية عن الظواهر الفيزيائية، إذ لا يوجد إدراك أو تخيّل أو تذكّر بلا موضوع يتجه نحوه الوعي (Brentano, 1995, pp. 88–91). وقد طوّر هوسرل هذا المفهوم وجعله أساسًا للظاهراتية، مؤكدًا أن القصدية تعبّر عن انفتاح الوعي على العالم ومنح الظواهر أفقها الدلالي ضمن التجربة المعاشة (Husserl, 2001, pp. 558–561).

- **القصدية المعمارية:** تشير القصدية المعمارية إلى العلاقة الوجودية التي يتشكّل عبرها إدراك المكان، بحيث لا يُختبر المبنى بوصفه شكلًا ماديًا فحسب، بل بوصفه فضاءً يُعاش ضمن سياق دلالي. فالمكان ليس حاوية محايدة، بل بنية معنوية تتكوّن من خلال تفاعل الإنسان مع محيطه (Norberg-Schulz, 1980, pp. 5–8, 18–23). كما يبيّن آيزنمان أن المعنى لا يُفرض مسبقًا من نية المصمّم، بل يتكوّن أثناء التجربة الإدراكية (Eisenman, 2004).

- **القصدية المبرمجة (Programmed Intentionality):** تدلّ على التوجّه الخوارزمي نحو هدف محدّد سلفًا ضمن نظام اصطناعي، حيث تتحقق الغاية عبر تنفيذ تعليمات ومعايير مبرمجة مسبقًا، دون امتلاك أفق قيمي أو تجربة ذاتية. فهي ليست قصدية بالمعنى الفلسفي المرتبط بالوعي، بل توجيه وظيفي نحو نتيجة مرسومة خارجيًا (Searle, 1980, pp. 424–426).

7.1. حدود البحث:

ينحصر هذا البحث في دراسة القصدية من منظور فلسفي–ظاهراتي، وتحليل علاقتها بإنتاج المعنى في العمارة، مع التركيز على التمييز بين القصدية الإنسانية والتوجّه الخوارزمي في أنظمة الذكاء الاصطناعي. ولا يتناول البحث الجوانب التقنية التفصيلية للخوارزميات أو الأداء الهندسي للأنظمة التوليدية، كما لا يعتمد على دراسة ميدانية أو معالجة إحصائية. وعليه، تظل نتائجه ضمن الإطار النظري التحليلي الهادف إلى بيان الفارق الوجودي والدلالي بين الفعل الإنساني والإنتاج الخوارزمي في المجال المعماري.

2. منهجية البحث:

يعتمد البحث المنهج التحليلي الظاهراتي، من خلال دراسة مفهوم القصدية في جذوره الفلسفية وتحليل تطوّره المفاهيمي، ثم تطبيقه على المجال المعماري بوصفه تجربة معيشة لا مجرد تكوين شكلي. كما يوظّف البحث منهج المقارنة النقدية لتمييز القصدية الإنسانية عن التوجّه الخوارزمي في أنظمة الذكاء الاصطناعي.

3. الإحساس بالقصدية الحس الانساني والذكاء الاصطناعي:

أولاً: التأصيل الفلسفي لمفهوم القصدية

تُعدّ القصدية أحد المفاهيم المحورية في الفلسفة الحديثة ونظرية المعرفة، إذ تشير إلى أن الوعي الإنساني ليس حالةً محايدة أو جوهرًا مغلقًا على ذاته، بل هو دائمًا وعيٌ بشيء ما. فكل فعل ذهني سواء كان إدراكًا، أو تفكيرًا، أو تخيّلًا، أو تذكّرًا ينطوي على توجّه نحو موضوع محدد، قد يكون كيانًا خارجيًا محسوسًا أو مضمونًا ذهنيًا مجردًا. وبذلك، فإن الوعي لا يُفهم بوصفه مخزنًا للصور أو الأفكار، بل بوصفه علاقة قصدية تربط الذات بالعالم (Brentano, 1995, p. 88).

تعود الجذور الأولى لفكرة القصدية إلى الفلسفة المدرسية (Scholastic) في العصور الوسطى، ولا سيما عند توما الأكويني، الذي ميّز بين الوجود الخارجي للأشياء ووجودها الذهني، معتبرًا أن الموضوعات تحضر في العقل من خلال المعنى المقصود لا من خلال ماديتها الفيزيائية. وقد شكّل هذا التمييز الأساس المبكر لفكرة توجّه العقل نحو موضوعه، وإن ظل ضمن إطار لاهوتي ميتافيزيقي أكثر منه تحليلًا في بنية الوعي ذاته (Aquinas, 1981, p. 231–233). وهذا ما يميز الحس الانساني تمييزًا صارخًا عن الذكاء الاصطناعي.

غير أن الصياغة الحديثة الدقيقة لمفهوم القصدية ظهرت مع الفيلسوف النمساوي فرانز برنتانو في كتابه Psychology from an Empirical Standpoint الصادر عام 1874. إذ اعتبر برنتانو أن القصدية هي الخاصية الفارقة التي تميّز الظواهر النفسية عن الظواهر الفيزيائية، مؤكّدًا أن كل ظاهرة نفسية تحتوي في ذاتها على موضوع تتجه نحوه. ووفقًا لهذا التصور، فإن ما يحدّد الطبيعة النفسية للفعل الذهني ليس محتواه المادي، بل كونه موجّهًا نحو شيء ما، سواء كان هذا الشيء موجودًا فعليًا في العالم الخارجي أم لا (Brentano, 1995, p. 88–91).

وقد قام إدموند هوسرل، تلميذ برنتانو، بتطوير مفهوم القصدية وجعله الأساس المنهجي للفينومينولوجيا (الظاهراتية). رفض هوسرل اختزال الوعي إلى مجرد تمثيلات داخلية، وأكّد أن القصدية تعبّر عن انفتاح الوعي على العالم، حيث تُعطى الأشياء دائمًا ضمن أفق من المعنى. فالوعي، عند هوسرل، لا ينسخ العالم داخل ذاته، بل يمنح الظواهر دلالتها من خلال التجربة المعاشة، وهو ما يجعل المعنى ظاهرة قصدية بالدرجة الأولى (Husserl, 2001, p. 558–561).

ولا تُعدّ القصدية حاسةً بيولوجية على غرار البصر أو السمع، بل هي بنية عقلية وجودية تجعل الحواس ذات دلالة. فالعين ترى، غير أن القصدية هي التي تجعل الرؤية متجهة إلى شيء معين بوصفه ذي معنى؛ والأذن تسمع، لكن القصدية هي التي تحوّل السمع إلى

ISSN: 2706-6495

إدراك للحن أو كلمة أو خطاب. ومن دون القصدية، تبقى المعطيات الحسية مجرد انطباعات مبعثرة تفتقر إلى الوحدة الدلالية (Husserl, 1970, pp. 88–90) وهذا يفتقر اليه الذكاء الاصطناعي.

ثانياً: القصدية في العمارة

في المجال المعماري، تتجلى القصدية بوصفها المبدأ الذي يحوّل المبنى من كيان مادي إلى موضوع قصدي. فالمبنى لا يُختبر فقط من خلال شكله أو مادته، بل من خلال ما يقصده الإنسان فيه ويُسقطه عليه من معانٍ: فالبيت لا يُدرك بوصفه مأوى فيزيائيًا فحسب، بل بوصفه فضاءً للانتماء والهوية والذاكرة. ومن ثمّ، فإن المعنى المعماري لا ينبثق من الخصائص التقنية أو الشكلية وحدها، بل من العلاقة القصدية التي تنشأ بين الإنسان والفضاء (Norberg-Schulz, 1980, pp. 5–8). وهذا ما لا يمكن ان يحس به الذكاء الاصطناعي حيث تنشأ العلاقة بين روح الانسان والفضاء.

ضمن هذا الإطار الظاهراتي، استخدم نوربرغ–شولتز مفهوم القصدية لفهم المكان المعماري، مؤكدًا أن إدراك المكان لا يتحقق عبر التحليل الوظيفي أو الهندسي فقط، بل عبر تجربة العيش في المكان. فالمكان، وفق هذا التصور، ليس حاوية محايدة للنشاط الإنساني، بل بنية دلالية تتشكل من خلال تفاعل الإنسان مع محيطه، أي من خلال القصدية بوصفها علاقة وجودية بين الذات والفضاء (Norberg-Schulz, 1980, p. 18–23).

ثالثاً: القصدية وملكة الحكم والبعد القيمي

لا يمكن اختزال القصدية في ثنائية الخير والشر، لأنها في أصلها ليست حكمًا أخلاقيًا، بل بنية توجّهية للوعي الإنساني. فالقصدية تعبّر عن اتجاه الفعل الذهني نحو موضوع أو غاية، بينما يُعدّ الحكم القيمي فعلًا لاحقًا يتأسس على منظومة أكسيولوجية أوسع ومن هنا، فإن ما يُنسب إلى الذكاء الاصطناعي من قصدية لا يتجاوز كونه اتجاهًا مبرمج مسبقًا، سواء أكان موجّهًا إلى حماية الإنسان أم إلى إلغائه، إذ إن الفاعل القصدي الحقيقي في هذه الحالة هو المبرمج لا الآلة ذاتها. وعلى خلاف ذلك، ترتبط القصدية الإنسانية ارتباطًا عضويًا بملكة الحكم، بوصفها قدرة تستند إلى مخزون سابق من القيم والتجربة والمعنى، لكنها تتجه في آنٍ واحد نحو المستقبل، فتحكم على الحاضر في ضوء ما يمكن أن يكون لا ما هو كائن فقط. فالقصدية الإنسانية لا تكتفي بتنفيذ غاية محددة، بل تنفتح على الاحتمال، والمراجعة، والمسؤولية، والقلق الوجودي تجاه النتائج. أما الذكاء الاصطناعي، وإن أمكن برمجته على اتخاذ قرارات أو تحقيق أهداف، فإنه يظل عاجزًا عن امتلاك هذا البعد الوجودي للقصدية، لافتقاره إلى الدافع الداخلي ووحدة المعنى التي تربط الفعل بالقيمة والزمن. ولذلك، قد تتشابه نتائج الفعل الإنساني والفعل الخوارزمي، غير أن الأسباب التي تقود إليها تختلف جذريًا؛ إذ تصدر عند الإنسان عن شبكة مترابطة من القيم والمعاني، بينما تصدر عند الذكاء الاصطناعي عن عمليات حسابية منفصلة عن أي أفق أكسيولوجي أو مسؤولية وجودية.

ضمن هذا الإطار الظاهراتي، استخدم نوربرغ–شولتز مفهوم القصدية لفهم المكان المعماري، مؤكدًا أن إدراك المكان لا يتحقق عبر التحليل الوظيفي أو الهندسي فقط، بل عبر تجربة العيش في المكان. فالمكان، وفق هذا التصور، ليس حاوية محايدة للنشاط الإنساني، بل بنية دلالية تتشكل من خلال تفاعل الإنسان مع محيطه، أي من خلال القصدية بوصفها علاقة وجودية بين الذات والفضاء (Norberg-Schulz, 1980, p. 18–23).

تتسم القصدية الإنسانية بطابعها المتبدّل، إذ لا ترتبط القصدية بالموضوع في ذاته، بل بكيفية توجّه الوعي نحوه ضمن سياق قيمي–وجودي محدد. فالفاعل الإنساني قد يتجه إلى الفعل نفسه بغايات مختلفة جذريًا، بحيث يمكن لذاتين أن تتعاملا مع الموضوع ذاته بينما تختلف القصدية اختلافًا تامًا؛ إذ يتحول الفعل الواحد، تبعًا لاتجاه الوعي، من ممارسة ذات بعد ما إلى بعد آخر (ذي قصد آخر).

ويكشف هذا التبدّل أن القصدية ليست ثابتة أو معيارية، بل تتشكل من خلال الحس الإنساني بوصفه قدرة على إعادة توجيه المعنى وفق السياق والدافع والنية. ومن هنا، فإن ما يميّز الحس الإنساني ليس ثبات الاتجاه فقط، بل قابليته للتحوّل تجاه الموضوع نفسه، وهو تحوّل لا يُعد خللًا معرفيًا أو أخلاقيًا، بل شرطًا أساسيًا للمعنى والحرية والمسؤولية. فالحياة الإنسانية لا تُعاش وفق مسطرة واحدة أو مسار خطّي مغلق، بل تقوم على التعدد، والاختلاف، وإمكان تغيير الاتجاه. وعندما تُلغى هذه القابلية على التبدّل، ويُستعاض عنها بحدّية صارمة أو مسار واحد مغلق، يفقد الفعل بعده الإنساني ويتحوّل إلى تنفيذ آلي، الأمر الذي يبرز الفارق الجوهري بين القصدية المتجذّرة في الحس الإنساني والقصدية الصورية التي يمكن محاكاتها برمجيًا دون أن تمتلك القدرة على التحوّل أو إعادة توجيه المعنى.

أصبحت القصدية الأساس الفلسفي لفهم المعنى بوصفه نتاج علاقة حية بين الذات والموضوع، لا خاصية ثابتة كامنة في الأشياء ذاتها. ولذلك ارتبط مفهوم القصدية لاحقًا بمفهوم الإحساس بالمعنى، باعتباره تجربة وجودية لا يمكن ردّها إلى المعالجة العقلية أو الإدراك الحسي وحدهما، بل تقوم على تلازم الوعي والعالم في تجربة واحدة (Zahavi, 2003, pp. 13–15).

تتجلى القصدية المعمارية بوصفها علاقة معقّدة بين الفعل، والمعنى، والسياق، ولا يمكن اختزالها في مجرد إضفاء رمزي مباشر على الشكل. فالممارسات المعمارية التقليدية في الكنائس التاريخية، مثل وضع الدرج داخل المبنى لا خارجه، أو توجيه صوت الجرس إلى الفضاء العام دون اقتحام النسيج السكني المجاور، تعبّر عن قصدية واعية تحكم علاقة المبنى بمحيطه الاجتماعي والوجودي. ويشير برج الكنيسة، بوصفه عنصرًا مرئيًا في الخارج، إلى ما يحدث في الداخل دون أن يكشفه مباشرة، وهو ما يصفه بيتر آيزنمان بوصفه علاقة دلالية غير مباشرة، حيث لا يعمل البرج كرمز ديني فقط، بل كإشارة مفاهيمية إلى حدث داخلي مؤجَّل الفهم، لا يُستكمل إلا بالدخول والتجربة (Eisenman, 2004, p. 75). هنا لا تُفهم القصدية بوصفها "اضفاء معنى جاهز للمبنى، بل بوصفها توجيهًا إدراكيًا وزمنيًا يدفع المتلقي من الخارج نحو الداخل، ومن الرؤية إلى العيش.

ويُظهر هذا المثال أن القصدية ليست مرادفًا للمعنى الرمزي بحد ذاته، بل هي الإطار الذي يسمح للمعنى بأن يتشكل عبر التجربة. فالمعنى لا يُفرض على المبنى من الخارج، بل ينشأ من شبكة علاقات مكانية، اجتماعية، وتاريخية، تجعل الفضاء المعماري حاملًا لإمكانية الفهم لا لمعناه النهائي. ومن هنا، فإن الخلط بين القصدية واضفاء المعنى يؤدي إلى قراءة تبسيطية للعمارة بوصفها مجرد حاملة لرموز، في حين أن القصدية تعمل على مستوى أعمق، يتمثل في تنظيم شروط ظهور المعنى لا في تحديده مسبقًا (Norberg-Schulz, 1980, pp. 18–23).

ويتضح هذا الفرق بصورة أشد عند إدخال الذكاء الاصطناعي في عملية التصميم. فحين يُنتج الذكاء الاصطناعي شكلًا لمسجد اعتمادًا على مفردات شكلية أو عناصر أيقونية جاهزة، فإن إسلامية المبنى لا تتحقق تلقائيًا، لأن القصدية لا تكمن في الشكل ولا في الأيقونة بحد ذاتها، بل في الوعي الذي يستخدمها وفي فهمه للعلاقات الاجتماعية والثقافية التي تمنحها معناها (Searle, 1980, pp. 424–426).. فالذكاء الاصطناعي قادر على توليد أنماط وأيقونات، لكنه عاجز عن تقييم ما إذا كان توظيف هذه الأيقونات يحمل دافعًا قيميًا خيريًا أو يوظَّف في سياق إقصائي أو استعراضي. إن الحكم على هذا الاستخدام لا ينتمي إلى الخوارزمية، بل إلى القصدية الإنسانية التي تسبق التصميم وتوجّه استخدام الرموز ضمن أفق أكسيولوجي وزمني محدد

وعليه، فإن القصدية المعمارية لا تُقاس بنتيجة التصميم وحدها، بل بالفعل الواعي الذي يختار الرمز، ويضعه في سياقه، ويدرك تبعاته الاجتماعية والمعنوية. وقد تتشابه المخرجات الشكلية بين التصميم الإنساني والتصميم الخوارزمي، غير أن الاختلاف الجوهري يكمن في أن القصدية الإنسانية تظل مرتبطة بالحس الإنساني وبملكة الحكم، بوصفها قدرة على مساءلة الدوافع وتقييم النتائج، في حين يظل الذكاء الاصطناعي محصورًا في تنفيذ علاقات شكلية لا تمتلك وعيًا بمعناها أو بأبعادها القيمية.

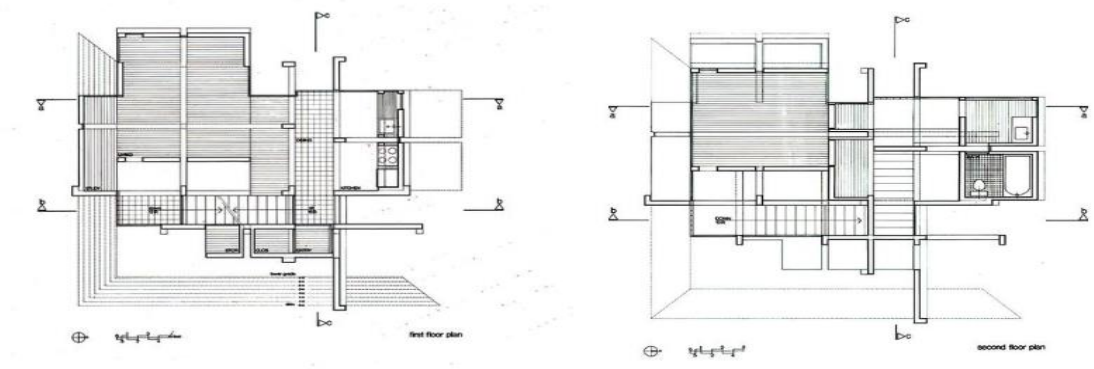
ISSN: 2706-6495

رابعاً: القصدية عند آيزنمان والتحول الإدراكي

يقدّم بيتر ايزنمان طرحًا نقديًا جذريًا لمفهوم القصدية في العمارة، يقوم على تفكيك العلاقة التقليدية بين نية المصمّم، والشكل المعماري، والمعنى الناتج. فبينما تفترض العمارة الكلاسيكية والحداثية أن القصدية فعل واعٍ يسبق التصميم[1]، وأن المعنى يُسقَط من ذات المصمّم إلى الشكل المعماري، يرى آيزنمان أن هذا النموذج لم يعد صالحًا في العمارة المعاصرة. إذ يؤكد أن المعنى لا يتكوّن بوصفه نتيجة مباشرة لنية مسبقة، بل ينشأ من خلال عملية قراءة وتأويل تحدث أثناء التجربة، وليس قبلها. ومن هذا المنظور، تصبح القصدية غير مركزية وغير مكتملة، ولا يمكن اختزالها في قرار تصميمي أو وظيفة واضحة، بل تتوزع بين الشكل، والبنية، والمتلقي. ويذهب آيزنمان إلى أن العمارة لا ينبغي أن "تقول" شيئًا محددًا أو تمثّل معنى ثابتًا، بل أن تُنتج حالة من الانزياح الإدراكي تُجبر المتلقي على إعادة بناء المعنى ذاتيًا. وبذلك، تتحول القصدية من خاصية ذهنية للمؤلف إلى عملية إدراكية–حسية تتشكل داخل التجربة المعمارية نفسها Peter Eisenman . (2004). هذا الطرح يكتسب أهمية خاصة في سياق مقارنة العمارة بالذكاء الاصطناعي، إذ يبيّن أن القصدية المعمارية ليست خوارزمية قابلة للبرمجة، بل تجربة إنسانية مفتوحة لا تتحقق إلا عبر الوعي، والزمن، والتفاعل الحسي مع الفضاء.

مثال تطبيقي: يقدّم آيزنمان مشروع House VI كما في الشكل (1) بوصفه تطبيقًا عمليًا لنقد القصدية الوظيفية والمعنوية في العمارة. ففي هذا المشروع، لم ينطلق التصميم من نية وظيفية مسبقة، ولا من رغبة في التعبير الرمزي أو الجمالي، بل من منطق شكلي تركيبي مستقل عن الاستخدام اليومي للسكن. على سبيل المثال، يتضمّن البيت عمودًا يقسم طاولة الطعام إلى نصفين، وسلّمًا لا يؤدي إلى وظيفة واضحة، إضافة إلى عناصر إنشائية تبدو وكأنها تعيق الاستعمال بدل أن تخدمه. هذه القرارات لم تكن أخطاء تصميمية، بل مقصودة بوصفها تعليقًا نقديًا على افتراض أن العمارة يجب أن تكون دائمًا خادمة للوظيفة أو المعنى.

يشرح آيزنمان أن هذه العناصر لم تُدرج بقصد إرباك المستخدم، بل لكشف أن ما نعدّه منطقيًا في العمارة ليس حقيقة طبيعية، بل نتيجة أنماط إدراكية وعادات ذهنية مسبقة (Eisenman, 1976, pp. 7–9). فالمتلقي، عند دخوله الفضاء، لا يستطيع تفسيره مباشرة عبر الوظيفة، فيضطر إلى إعادة بناء المعنى ذاتيًا. هنا تنتقل القصدية من كونها نية المصمّم إلى فعل إدراكي يقوم به المستخدم.



[1] على الرغم من الأهمية النقدية للطرح التفكيكي الذي يقدّمه آيزنمان في زعزعة مركزية المعنى الجاهز، فإن هذا البحث يرفض تبنّي المنظور التفكيكي الذي يجعل القصدية لاحقة بالكامل للتجربة المعمارية. إذ يرى البحث أن القصدية في الحسّ الإنساني سابقة من حيث الأصل الوجودي والوعي القصدي، وإن كانت غير حتمية في نتائجها أو مغلقة في تمظهرها. فالقصدية الإنسانية تنطلق من ذاتٍ واعية، ثم تتفاعل مع التجربة وتُعاد صياغتها أثناء التلقي، من دون أن تُلغى أسبقيتها. ويلاحظ البحث أن إزاحة القصدية إلى ما بعد الفعل بالكامل، كما في الطرح التفكيكي، تُنتج مقاربة مع منطق الذكاء الاصطناعي القائم على توليد المعنى لاحقًا عبر عمليات تركيب واحتمال، من دون وعي قصدي أو توجّه ذاتي سابق. إن هذا البحث يميّز بوضوح بين الانفتاح التأويلي المشروع في العمارة، وبين تحويل إنتاج المعنى إلى عملية غير قصديّة، لما في ذلك من اختزال للحسّ الإنساني ودوره الجوهري في تشكيل المعنى المعماري

ISSN: 2706-6495

شكل (1) مشروع House VI بيتر ايزنمان

المصدر: https://eisenmanarchitects.com/House-VI-1975

ويُعدّ هذا المثال تطبيقيًا على فكرة آيزنمان الأساسية:

أن القصدية لا تُزرع في الشكل قبل التجربة، بل تتكوّن أثناء التفاعل الحسي الإدراكي مع الفضاء. فالشكل لا يقول معناه، بل يضع المتلقي في حالة توتّر إدراكي تجعله واعيًا بعملية الإدراك نفسها. وبهذا، تتحول العمارة من موضوع ذي معنى جاهز إلى تجربة مفتوحة تتشكل فيها القصدية لحظة بلحظة (لاحقة).

أن القصدية المعمارية ليست خوارزمية يمكن برمجتها، بل تجربة إدراكية إنسانية تعتمد على الوعي، والزمن، والتفاعل الذاتي. وعلى عكس الذكاء الاصطناعي الذي ينتج أشكالًا مقنعة بناءً على أنماط جاهزة، فإن عمارة آيزنمان تُنتج معنى غير قابل للتنبؤ، لأنها تُفعِّل القصدية داخل المتلقي لا داخل النظام.

خامساً: القصدية ومنح المعنى في سياق الذكاء الاصطناعي

في النقاش الفلسفي المتعلّق بالعمارة والذكاء الاصطناعي، يقتضي التمييز بدقّة بين القصدية ومنح المعنى، لأن الخلط بينهما يؤدي إلى إشكال معرفي وقيمي. فالقصدية تشير إلى التوجّه نحو غاية أو هدف محدّد، وهي يمكن – نظريًا – برمجتها ضمن أنظمة اصطناعية بوصفها توجيهًا وظيفيًا أو سلوكيًا نحو نتيجة مرسومة مسبقًا. أمّا منح المعنى فلا يُختزل في تحديد الهدف أو صياغة الفكرة التصميمية لغويًا، بل هو فعل وجداني إنساني خالص، يتأسس على المشاعر، والتجربة المعيشة، والتحسّس الجسدي للفضاء، وما يرافقه من قبول أو نفور، ألفة أو اغتراب. فالمعنى لا يُنتج حسابيًا ولا يُستخلص من البيانات، بل يتكوّن عبر علاقة ذات حيّة بالعالم، علاقة تتضمن الانفعال، والذاكرة، والتجربة الزمنية. وبناءً على ذلك، فإن ما يقدّمه الذكاء الاصطناعي من فكرة تصميمية أو شرح مفاهيمي لا يمثّل منحًا للمعنى، بل توصيفًا أو تمثيلًا لغويًا لمعانٍ مستعارة من التجربة الإنسانية نفسها. فالآلة لا تحقد ولا تحب ولا تنفر، ولا تمتلك قدرة التحسّس المباشر للفضاء بوصفه ملائمًا أو غير ملائم، بل تتعامل مع العلاقات بوصفها أنماطًا قابلة للمعالجة. ومن هنا، يخلص هذا البحث إلى أن القصدية قد تكون هدفًا نهائيًا موجِّهًا للفعل، في حين أن منح المعنى هو الأساس الوجداني الذي يجعل هذا الهدف ذا قيمة، وهو ما يرسّخ استحالة اعتبار الذكاء الاصطناعي مانحًا للمعنى في العمارة، مهما بلغت قدرته على التحليل أو التعبير اللغوي.

إن ما يُسمّى بالقصدية في الذكاء الاصطناعي لا يتجاوز كونه قصدية مبرمجة أو Programmed Intentionality، أي توجيه سلوكي محدَّد سلفًا نحو غاية مُعرَّفة خارجيًا، سواء صيغت بلغة أخلاقية (حفظ الإنسان، تعظيم المنفعة) أو بلغة وظيفية (حفظ الذات، الاستمرارية). وحتى في أكثر السيناريوهات تقدّمًا، حيث يُفترض وعي الآلة، تبقى الغاية التي تتحرك نحوها مستعارة من الإنسان، وغير نابعة من تجربة ذاتية أو موقف قيمي معاش.

ISSN: 2706-6495

4. الخاتمة:

سعى هذا البحث إلى إعادة تفكيك مفهوم القصدية بوصفه البنية التي يقوم عليها الوعي الإنساني، وإلى بيان دوره الحاسم في تأسيس المعنى داخل التجربة المعمارية. ومن خلال التأصيل الفلسفي لمفهوم القصدية وتتبّع تطوّره من جذوره المدرسية إلى بلورته الظاهراتية، تبيّن أن القصدية ليست نية عابرة أو توجيهًا وظيفيًا، بل انفتاحًا وجوديًا يجعل العالم حاضرًا في أفق المعنى. وفي المجال المعماري، اتضح أن الفضاء لا يكتسب دلالته من خصائصه الشكلية أو التقنية وحدها، بل من العلاقة الحيّة التي تنشأ بين الإنسان والمكان، علاقة تتداخل فيها الذاكرة، والزمن، وملكة الحكم، والتجربة المعاشة.

وفي المقابل، كشف تحليل ما يُسمّى بالقصدية في الذكاء الاصطناعي أن ما يبدو توجّهًا نحو غاية لا يعدو كونه تنفيذًا مبرمجًا ضمن حدود خوارزمية محددة سلفًا. فالتشابه في المخرجات الشكلية لا يعني تكافؤًا في المصدر، لأن المعنى لا يتكوّن من انتظام العلاقات الهندسية، بل من حضور ذاتي يمنح الفضاء بعده الوجودي. ومن هنا، يرسّخ البحث ضرورة التمييز بين إنتاج الشكل وإنتاج المعنى، وبين التوجّه البرمجي والقصدية الإنسانية.

5. الاستنتاج:

يخلص البحث إلى أن القصدية الإنسانية تمثل شرطًا لا غنى عنه لإنتاج المعنى في العمارة، لأنها ترتبط بوعي قادر على التوجّه، والمراجعة، وإعادة التأويل ضمن أفق قيمي وزمني متحوّل. أما الذكاء الاصطناعي، مهما بلغت قدرته على التحليل والتوليد، فيظل محصورًا في إطار علاقات حسابية تفتقر إلى التجربة الداخلية التي تمنح الفعل دلالته. وعليه، فإن الفارق الجوهري بين الإنسان والآلة لا يكمن في مستوى الإتقان الشكلي، بل في امتلاك أفق المعنى ذاته، وهو أفق لا يتحقق إلا عبر الحس الإنساني.

6. التوصيات:

1- ضرورة التمييز المنهجي في الخطاب المعماري بين إنتاج الشكل وإنتاج المعنى، وعدم مساواة التوجّه الخوارزمي بالقصدية الإنسانية.
2- التعامل مع الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة مساعدة في تنظيم المعطيات وتحليل الأنماط، لا بديلاً عن الحس الإنساني وملكة الحكم في عملية التصميم.
3- إدماج البعد الفلسفي والظاهراتي في مناهج تعليم العمارة، لتعزيز فهم العلاقة بين الإنسان والفضاء بوصفها علاقة وجودية لا تقنية فقط.
4- إعادة النظر في تقييم المشاريع المعمارية بحيث لا يقتصر الحكم على الكفاءة الشكلية أو التقنية، بل يشمل قدرتها على توليد تجربة معيشة ذات معنى.

7. المقترحات:

1- إجراء دراسات تطبيقية تقارن بين تجارب المستخدمين في فضاءات مصممة بشريًا وأخرى مدعومة بالذكاء الاصطناعي، لبحث أثر القصدية في إدراك المعنى.
2- تطوير أطر نظرية تُعيد تعريف دور الذكاء الاصطناعي داخل العملية المعمارية ضمن حدود واضحة لا تلغي مركزية الإنسان.
3- التوسع في دراسة العلاقة بين القصدية وملكة الحكم والزمن في العمارة الرقمية المعاصرة.
4- اقتراح بحوث مستقبلية تستكشف مفهوم القصدية المتلقية بوصفها فعلًا إدراكيًا يتكوّن أثناء التفاعل مع الفضاء، لا قبل التصميم.

ISSN: 2706-6495

8. المصادر والمراجع:

Aquinas, T. (1981). Summa theologica (Fathers of the English Dominican Province, Trans.). Christian Classics. (Original work published 1265–1274)

Brentano, F. (1995). Psychology from an empirical standpoint (A. C. Rancurello, D. B. Terrell, & L. L. McAlister, Trans.). Routledge. (Original work published 1874)

Eisenman, P. (1976). House VI. Institute for Architecture and Urban Studies.

Eisenman, P. (2004). Ten canonical buildings: 1950–2000. Rizzoli.

Husserl, E. (1970). The crisis of European sciences and transcendental phenomenology (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1936)

Husserl, E. (2001). Logical investigations (Vol. 2, J. N. Findlay, Trans.). Routledge. (Original work published 1900–1901)

Norberg-Schulz, C. (1980). Genius loci: Towards a phenomenology of architecture. Rizzoli.

Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417–457. https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756

Zahavi, D. (2003). Husserl's phenomenology. Stanford University Press.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الباحثة/ إيمان حيدر نجم، الدكتور/ أرشد عبد الجبار عبد الله العنزي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.8