

ISSN P 1658-9734  
ISSN E 1658-9742

جامعة الأميرة  
نورة بنت عبدالرحمن



# مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية

## Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences



مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية  
في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal, Issued by The College of Education and Human Development  
at Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (3) العدد (7) ديسمبر 2025 - جمادى الآخرة 1447 هـ - Volume (3) Issue (7) December 2025 - Jumada II 1447

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية  
Princess Nourah bint Abdulrahman University  
Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية  
تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية  
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal  
Issued by the College of Education and Human Development at  
Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (3) العدد (7) جمادى الآخرة 1447هـ - ديسمبر 2025  
Volume (3) Issue (6) JumadaII 1447 - December 2025

رقم لإيداع / 1444/11737 الرقم الدولي المعياري ردمد (ورقي) ISSN P1658-9734  
رقم الإيداع / 1444/11738 الرقم الدولي المعياري ردمد (إلكتروني) ISSN E 1658 -9742

ديسمبر 2025

جميع الحقوق محفوظة

لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

<p>About Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences</p>	<p>نبذة عن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية:</p>
<p>Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences is a scholarly, peer-reviewed journal biannually issued and published by the College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University. It publishes papers on educational and psychological fields in Arabic and English.</p>	<p>مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية، مجلة علمية محكمة متخصصة نصف سنوية، تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تعنى بنشر البحوث في المجالات التربوية والنفسية، باللغتين العربية والإنجليزية؛ تماشيًا مع تطور الأدبيات العلمية من حيث التخصص والموضوعات وتطلعًا نحو أن تكون منشورًا دوريًا رائدًا محليًا وإقليميًا وعالميًا، يغطي مجال الدراسات التربوية والنفسية.</p>
<p><b>Missions:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Promotion of scientific research in educational and psychological fields to enhance and disseminate knowledge.</li> <li>■ Providing a platform that meets the needs of authors for publishing original papers in educational and psychological fields.</li> <li>■ Achieving sustainable competitive value that enhances scientific and cognitive progress by publishing distinguished and innovative research on contemporary educational and psychological developments and issues.</li> <li>■ Exchanging scientific production in a way that consolidates the culture of community participation and the exchange of research expertise at the local, regional and global levels</li> </ul>	<p><b>الأهداف:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ تعزيز الإنتاج البحثي في مجال العلوم التربوية والنفسية؛ بما يسهم في تطوير المعرفة، وتوسيع دائرة نشرها.</li> <li>■ توفير وعاء يبلي حاجة الباحثين لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية والنفسية.</li> <li>■ تحقيق قيمة تنافسية مستدامة تعزز من التقدم العلمي والمعرفي؛ بنشر الأبحاث المتميزة؛ والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية والنفسية المعاصرة.</li> <li>■ تبادل الإنتاج العلمي على نحو يرسخ ثقافة المشاركة المجتمعية، وتبادل الخبرات البحثية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي</li> </ul>
<p><b>Editor-in-Chief</b> <b>Prof. Sharefa A. AlZubairi</b> Professor of Special Education at Princess Nourah bint Abdulrahman University</p>	<p><b>رئيسة تحرير المجلة:</b> <b>أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري</b> أستاذ التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن</p>
<p><b>: Editorial Board</b></p> <p><b>Prof. Al-Mothana M. Gasaymeh</b> Professor of Instructional Technology at Al Hussein bin Talal University</p> <p><b>Prof. Helmy M. Elfiel</b> Professor of Educational Psychology at Alexandria University</p> <p><b>Prof. Marwan A. Al-Harbi</b> Professor of Psychology at Taibah University</p> <p><b>Prof. Maryam H. Turkestani</b> Professor of Special Education at King Saud University</p> <p><b>Prof. Maha O. AlZamil</b> Professor of Educational Administration and Planning at Princess Nourah bint Abdulrahman University</p> <p><b>Prof. Nawal M. AlRajeh</b> Professor of Curriculum and Teaching Methods at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University</p> <p><b>Dr. Intesar H. AlMuqrin</b> Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University</p> <p><b>Dr. Sultan H. Alshammari</b> Associate Professor of Educational Technology at University of Hail</p>	<p><b>أعضاء هيئة التحرير:</b></p> <p><b>أ.د. المثنى مصطفى قسايمة</b> أستاذ تكنولوجيا التعليم بجامعة الحسين بن طلال</p> <p><b>أ.د. حلمي محمد الفيل</b> أستاذ علم النفس بجامعة الإسكندرية</p> <p><b>أ.د. مروان بن علي الحربي</b> أستاذ علم النفس بجامعة طيبة</p> <p><b>أ.د. مريم بنت حافظ تركستاني</b> أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود</p> <p><b>أ.د. مها بنت عثمان الزامل</b> أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p> <p><b>أ.د. نوال بنت محمد الراجح العنقري</b> أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p> <p><b>د. انتصار بنت حمد المقرن</b> أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p> <p><b>د. سلطان بن حماد الشمري</b> أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة حائل</p>

Advisory Board	الهيئة الاستشارية:
<b>Prof. Susan I. Shalabi</b> Professor of Psychology at Cairo University	أ.د. سوسن إبراهيم أبو العلاء شلبي أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة
<b>Prof. Eman . Alnakeb</b> Professor of Child Education at Alexandria University	أ.د. إيمان العربي النقيب أستاذ أصول تربية الطفل بجامعة الإسكندرية
<b>Prof. Boshra E Arnout</b> Professor of Psychology at King Khalid University	أ.د. بشرى إسماعيل أرنوط أستاذ علم النفس بجامعة الملك خالد
<b>Prof. Hamad B. Alajmi</b> Professor of Special Education, College of Basic Education, Kuwait	أ.د. حمد بليه العجمي أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بالكويت
<b>Prof. Hanan M.Safwat</b> Professor of Child Curriculum at Minia University	أ.د. حنان محمد صفوت خليل أستاذ مناهج الطفل بجامعة المنيا
<b>Prof. Ali A. Al-Barakat</b> Professor of Curriculum and Teaching Methods at the University of Sharjah Prof. Fawzia S. Alshammari Professor of Educational Administration and Planning at Princess Nourah bint Abdulrahman University – Formerly	أ.د. علي أحمد البركات أستاذ المناهج وطرائق التدريس بجامعة الشارقة
<b>Prof. Mohamed Ally</b> Professor of Education, Athabasca University	أ.د. فوزية بنت صالح الشمري أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن سابقا
<b>Prof. Nasser S. Alajmi</b> Professor of Special Education at King Saud University	أ.د. محمد علي أستاذ التربية بجامعة أتاباسكا
<b>Prof. Nasser Mansour</b> Professor of Science Education at University of Exeter	أ.د. ناصر سعد العجمي أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود
	أ.د. ناصر منصور أستاذ التربية العلمية بجامعة أكستر

Contact us	للتواصل مع المجلة
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Psychological and Educational Sciences. College of Education and Human Development Princess Nourah bint Abdulrahman University Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia P.O. Box 84428 - Zip Code 11671	مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية كلية التربية والتنمية البشرية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الرياض - المملكة العربية السعودية صندوق بريد 84428- الرمز 11671 رقم الهاتف: 118222279 (+966) 118222472 (+966)
Ext. /(+966) 118222279 (+966) 118222472	البريد الإلكتروني: <a href="mailto:CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA">CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA</a> الموقع الإلكتروني:
Email <a href="mailto:cehd-jeps@pnu.edu.sa">cehd-jeps@pnu.edu.sa</a> Website: <a href="https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx">https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx</a>	<a href="https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx">https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx</a>

\*الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا نعبر بالضرورة عن رأي المجلة، ويعتبر الباحث مسؤولاً بالكامل عن مضمون البحث.

\*Research published in the journal expresses the opinions of researchers and does not necessarily reflect the opinions of journal. The researcher is considered fully responsible for the content of the

Editorial Policy and Publication Guidelines:	سياسة التحرير وقواعد النشر:
<p>The papers submitted for publication in Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Psychological and Educational Sciences should meet the following conditions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The manuscripts should not violate the provisions of Islamic Law (Sharia), enforceable laws, or the state's orientations, policies, plans, and initiatives.</li> <li>- The contents of manuscripts should not incite discord and division, undermine the state's security and public order, harm public interests, or serve foreign interests conflicting with public ones.</li> <li>- The published materials should not offend human dignity and rights, promote sectarianism, damage reputation, or cause slander.</li> <li>- The research work should be original, novel, and innovative and should contribute knowledge in the field.</li> <li>- The manuscripts should adhere to scientific integrity and observe the methods and ethics of scientific research.</li> <li>- It should be ensured that the manuscripts have not been previously published in full by any entity, including scientific journals or using any media.</li> <li>- Plagiarism should not exceed (20%), following the publication guidelines at Princess Nourah bint Abdulrahman University.</li> <li>- The manuscript must not exceed (10,000 words, including the abstracts in Arabic and English and references.</li> <li>- The references should be cited according to the latest version of the American Psychological Association (APA).</li> <li>- The manuscripts should adhere to linguistic accuracy and consider the proper use of punctuation marks.</li> <li>- The manuscripts could be in Arabic or English, and the abstracts should be in Arabic and English.</li> <li>- Authors should adhere to the template and guidelines of the journal.</li> <li>- Correspondence should be via e-mail, and submission of a manuscript implies the author's acceptance of the journal's publication conditions.</li> </ul>	<p>يشترط في الأبحاث التي تقدم للنشر في مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم مخالفة أحكام الشريعة الإسلامية، أو الأنظمة النافذة، أو توجهات الدولة وسياساتها وخططها ومبادراتها .</li> <li>- ألا ينشر ما يدعو للفتنة والانقسام والإخلال بأمن الدولة ونظامها العام، أو يمس بعلاقاتها العامة، أو يخدم مصالح أجنبية تتعارض مع المصالح الوطنية.</li> <li>- عدم نشر ما يسيء إلى كرامة الإنسان وحقوقه، أو يؤدي إلى إثارة النعرات والمساس بالسمعة والتجريح</li> <li>- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.</li> <li>- أن يلتزم بالأمانة العلمية، ويراعي منهجية البحث العلمي وأخلاقياته.</li> <li>- ألا يكون سبق نشر البحث كلياً لأي جهة سواء في مجلة علمية أو أية وسيلة أخرى.</li> <li>- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس كحد أعلى (20%) بما يتوافق مع ضوابط النشر بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.</li> <li>- ألا يتجاوز عدد كلمات (10000) كلمة، متضمنة المستخلص باللغتين العربية، والإنجليزية، وقائمة المراجع</li> <li>- أن تدون قائمة المراجع وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) وفق ما يستجد عليه من تحديثات.</li> <li>- أن تتحقق للبحث السلامة اللغوية، ويراعي علامات الترقيم</li> <li>- أن يكون البحث باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، والمستخلص باللغتين العربية والإنجليزية</li> <li>- أن يلتزم البحث بشروط النشر بالمجلة وضوابطها.</li> <li>- أن تكون المراسلات عبر البريد الإلكتروني، وإرسال البحث يُعد قبولاً من الباحث بشروط النشر في المجلة.</li> </ul>
Authors should commit to general guidelines:	يلتزم الباحث الضوابط العامة وهي:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The manuscript must include the following sections: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduction covers a statement of the problem and theoretical background, and the literature review is included without a subtitle.</li> <li>▪ Statement of the Problem includes the questions/hypotheses and objectives.</li> <li>▪ Significance highlights the theoretical and applied significance of the study.</li> <li>▪ Definition of Terms includes conceptual and procedural definitions of terms.</li> <li>▪ Procedures include (the methodology, population and sampling, tools, validity and reliability of the tool, procedures, data analysis and statistical methods).</li> <li>▪ Results present the questions and answers, tabulating results, and commentary.</li> <li>▪ Discussion offers a discussion of the results in light of the literature and theoretical frameworks and making recommendations and suggestions, if any.</li> <li>▪ References: References are provided in Arabic and English and are cited according to the latest version of the APA style. Translate Arabic References, adding the word (in Arabic) after the title, while keeping them in Arabic in the list of Arabic references)</li> </ul> </li> <li>- The author attaches 250-word abstracts in Arabic and English, including (background, objectives, method, sample, tools, and results), which should be carefully edited.</li> <li>- The abstract is followed by keywords not more than (4) not included in the title, expressing the themes of the study.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يشتمل البحث على الأجزاء التالية: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ مقدمة: وتتضمن طرح المشكلة مع الخلفية النظرية، والدراسات السابقة مندمجة فيها بدون تخصيص عنوان فرعي.</li> <li>▪ مشكلة البحث: تتضمن تساؤلات الدراسة أو فرضياتها، وأهدافها.</li> <li>▪ أهمية البحث: وتذكر في ضوء الأهمية النظرية والتطبيقية</li> <li>▪ مصطلحات البحث: وتتضمن التعريفات الاصطلاحية والإجرائية</li> <li>▪ إجراءات البحث: وتتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدق وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، وطريقة تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة).</li> <li>▪ النتائج: عرض نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة وطريقة الإجابة عليه، عرض النتائج في جداول ثم التعليق عليها.</li> <li>▪ مناقشة النتائج: وتتضمن تفسير النتائج، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الأطر النظرية، وكتابة التوصيات والمقترحات . إن وجدت .</li> <li>▪ قائمة المراجع: متضمنة قائمة المراجع باللغة العربية وباللغة الأجنبية، تدون وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) ووفق ما يستجد عليه من تحديثات. ترجمة أو رومنة المراجع باللغة العربية، مع إضافة كلمة (in Arabic) بعد العنوان، مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية.</li> </ul> </li> <li>- يرفق الباحث ملخصاً باللغة العربية وباللغة الإنجليزية لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، والمنهج والعينة والأدوات، وأهم النتائج)، مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- The title page should be separate and include the title, name(s) of author(s), affiliation(s) in Arabic and English, and correspondence address. It is followed by a page containing the title and the content.</li> <li>- The margins are customized to (3) cm, and the line spacing is single.</li> <li>- In Arabic manuscripts, the font is (Traditional Arabic), the size of the main titles is (18), the size of the subtitles is (16 dark), the size of the content is (16), the size of the abstract and margin is (13), and the size of the tables and figures is (10) and dark for the table's head and commentary.</li> <li>- In English manuscripts, the font is (Times New Roman), the size of the main titles is (12), the size of the subtitles is (11 dark), the size of the content is (11), the size of the abstract and margin is (9), and the size of the tables and figures is (8) and dark for the table's head and commentary.</li> <li>- Tables should be numbered sequentially above the table, followed by the title in italics. Using tables should be minimized, if possible.</li> <li>- Figures should be numbered sequentially, with the number below followed by the title.</li> <li>- Page numbers should appear at the center bottom of the page.</li> <li>- The numbering system throughout the paper should be in Arabic numerals.</li> <li>- The manuscript should not contain the name(s) of the author(s) in the content or margins explicitly or implicitly, to avoid revealing their identity. Instead, author(s) could be used.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يعقب الملخص بالكلمات المفتاحية على ألا تزيد عن (4) كلمات غير موجودة في عنوان البحث تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث.</li> <li>- في صفحة عنوان البحث يكتب عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين، والمؤسسة/المؤسسات التي ينتمون إليها -باللغتين العربية والإنجليزية-، وعنوان المراسلة في صفحة مستقلة، تعقبها صفحة تخصص فقط لعنوان البحث يليها المتن.</li> <li>- تكون أبعاد جميع الهوامش بمقدار (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.</li> <li>- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة العربية (Traditional Arabic)، العناوين الرئيسية بحجم (18) والعناوين الفرعية (16 غامق)، والتمن بحجم (16)، والملخص والحاشية بحجم (13)، وبحجم (10) للجدول والأشكال، وغامق لرأس الجدول والتعليق.</li> <li>- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12) للعناوين الرئيسية والعناوين الفرعية (11) غامق، وبحجم (11) للتمن وبحجم (11)، وبحجم (9) للحاشية والمستخلص، وبحجم (8) للجدول والأشكال، وغامق لرأس الجدول والتعليق.</li> <li>- ترقيم الجداول بشكل متسلسل، يكون الرقيم أعلى الجدول، ثم عنوان الجدول بخط مائل، مع الاقتصاد في استخدام الجداول ما أمكن.</li> <li>- ترقيم الأشكال بشكل متسلسل، يكون الرقم أسفل الشكل، ثم عنوان الشكل.</li> <li>- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.</li> <li>- أن يكون نظام الأرقام في كامل البحث هو الأرقام العربية.</li> <li>- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في المتن أو الهوامش سواء بشكل صريح أو ضمني يمكن أن يكشف هويته/هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم.</li> </ul>
<p><b>Submission and Review Guidelines</b></p>	<p><b>إجراءات استقبال البحوث وتحكيمها</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author submits the paper using the journal's template via email with a letter to the Editor-in-Chief requesting publication in the journal.</li> <li>- The author provides a written declaration (available on the journal's website) that the paper has not been published or submitted for publication elsewhere.</li> <li>- The author receives notifications of the confirmation of submission, preliminary review, final review, and publication in the journal.</li> <li>- The manuscript is presented to the editorial board for preliminary review to determine its alignment with the journal's policy and goals, adherence to scientific research standards, and suitability for peer-review. If deemed unsuitable, the author is notified "rejected".</li> <li>- In case of initial acceptance, the editorial board selects three reviewers, two of whom are primary.</li> <li>- The manuscripts are reviewed by two reviewers; if their opinions differ, the manuscript is sent to the third reviewer.</li> <li>- If the primary reviewers recommend acceptance, the author is notified to make modifications, along with a table detailing the reviewers' comments. After making modifications, a "Research Acceptance for Publication" statement is sent to the author, specifying the issue.</li> <li>- If both primary reviewers recommend rejecting the manuscript, the author is informed of the rejection. Resubmission of the same paper to the journal is not permitted.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يقدم الباحث بحثه وفق قالب النشر الخاص بالمجلة، عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مرفقاً به خطاب موجه لرئيس التحرير يطلب فيه نشر البحث في المجلة.</li> <li>- يقدم الباحث إقراراً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر في منفذ آخر (نموذج التعهد على موقع المجلة)</li> <li>- يشعر الباحث باستلام البحث وخضوعه لإجراءات الفحص المبدئي والتحكيم والنشر بالمجلة</li> <li>- يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة للفحص المبدئي لتحديد مدى تناسب البحث مع سياسة المجلة وأهدافها، ومدى توافره على مقومات البحث العلمي وصلاحيته للتحكيم، وفي حال عدم صلاحيته يتم إشعار الباحث بالاعتذار عن نشر البحث.</li> <li>- عندما يتم القبول المبدئي للبحث، تختار هيئة التحرير ثلاثة محكمين، اثنان منهما أساسيان، والثالث مرجح.</li> <li>- تحكم الأبحاث من قبل محكمين، وإذا تباينت آراء المحكمين، يرسل البحث إلى المحكم الثالث المرجح.</li> <li>- في حال أوصى المحكمان بقبول البحث يتم إشعار الباحث بنتيجة التحكيم لإجراء التعديلات المطلوبة، مع إرفاق جدول يبين الملحوظات وما تم بشأنها، ثم بعد إجراء التعديلات المطلوبة يتم منح الباحث "إفادة قبول البحث للنشر" موضح فيها العدد المتاح للنشر.</li> <li>- في حال أوصى المحكمان بعدم قبول البحث يتم الاعتذار إلى الباحث، ولا يحق للباحث تقديم نفس البحث للمجلة مرة أخرى.</li> </ul>

## افتتاحية العدد السابع

يأتي العدد السابع من مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية تجسيدا للحراك العلمي المعاصر والسعي الدؤوب نحو تطوير مجالات البحث في العلوم التربوية والنفسية بتوجهات بحثية ومنهجية رصينة.

ورصد هذا العدد توجهات بحثية كبرى للأبحاث المنشورة ركزت في أحد مساراتها على أنسنة التقنية؛ من خلال بحث فاعلية المنصات التشاركية (Microsoft Teams) وتطبيقات التعلم الإلكتروني، واستقصاء دور الذكاء الاصطناعي و"البلوك تشين" (Blockchain)، وتوظيف كل من الوسائط الرقمية والتقنيات المساعدة. ودراسة تحديات الـ (Chatbots) في الميدان التربوي، وأثر الأجهزة الرقمية على السلوك اليومي للناشئة.

كما اتجهت الأبحاث في هذا العدد نحو التعلم المتمركز حول الكفايات عبر تصميم نماذج لتنمية التفكير الناقد، وتعزيز الوعي الجيومورفولوجي المكاني، وتطوير مفاهيم التربية الوقائية، ومفاهيم التعلم الإلكتروني، والتعلم الذكي، وتحسين المهارات البحثية. وإن القيمة المضافة لهذا العدد تكمن في تعدد المنهجيات المستخدمة، وتمايز النماذج التعليمية المبتكرة؛ يتجلى التوجه نحو الرصانة المنهجية بالتركيز على الدراسات النوعية المعمقة لفهم احتياجات ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم رؤى استكشافية للأنماط اليومية في مجتمعنا الرقمي المعاصر، وتحليل العمق النفسي للأنماط التعلق وعلقتها باضطرابات الشخصية، بالإضافة إلى استخدام أدوات تحليلية متقدمة؛ أبرزها منهج "الميتا-إثنوغرافي" (Meta-Ethnography).

نضع هذه النتاجات العلمية بين أيدي القراء والباحثين والمهتمين، ونأمل أن تكون لبنة في تراكم معرفي، وإضافة نوعية للمكتبة العربية، ومرجعاً ملهماً لصناع القرار والباحثين في شتى المجالات العلمية.

وإننا في مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية، إذ نعتز بنشر هذه النخبة من الأبحاث؛ نؤكد التزامنا بدعم الأصالة العلمية والمنهجية الدقيقة.

والله الموفق

رئيسة التحرير

أ.د شريفة بنت عبدالله الزبيري

جمادى الآخرة 1447 هـ  
الموافق ديسمبر 2025

محتويات المجلد (3) العدد (7) جمادى الآخرة 1447هـ - ديسمبر 2025

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
31 - 1	أحمد بن علي دغريري فهد بن علي العميري Ahmed A. Daghyryri Fahad A. AL-Omairi	فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية The effectiveness of a Proposed Educational Program Based on Applied Geomorphology in Developing Spatial Characteristics and Awareness of Related Issues Among Secondary School Students
56 -32	علي بن عبد الله آل فرحان Ali A. Al Farhan	أنماط التعلق غير الآمنة وعلاقتها ببعض اضطرابات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة Insecure Attachment Styles and their Relationship to some Personality Disorders Among University Students
80 -57	جيهان جمال العمير داليا حسن الحربي Jehan. J. ALOmair Dalia A. Alharbi	تصورات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي Faculty Members' Perspectives on the Leverage of Blockchain Technology in the Development of Smart Learning
108-81	نوال علي الربيعان Nawal A. Al-Rubaian	دور التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams في تحسين المهارات البحثية لدى طالبات الجامعة Role of Feedback in a Collaborative Learning Environment via Microsoft Teams in Enhancing Research Skills among University Female Students
132 -109	فاطمة الزهراء إسماعيل Fatma El-Zahraa A. . Ismail	واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية The Reality of Kindergarten Teachers' Use of Cultural Media in Developing Some Concepts of Preventive Education
161-133	ماجد محمد الزهراني Majed M. Alzahrani	التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة (Chatbots) في المجال التعليمي: بحث ميداني إثنوغرافي Challenges arising from using chatbots in the educational field: Meta-Ethnographic research
191-162	خالد غانم الشهري Khaled G. Alshehri	فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة The Effectiveness of a Blended Learning-Based Program in Developing the Concepts of the Electronic Learning Applications Course among Postgraduate Students at Al-Baha University
219-192	مريم جمال الحارثي Maryam J. Alharthi	تصميم نموذج تربوي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء نتائج التحليل السببي المقارن للعوامل الشخصية Designing an Educational Model to Develop Critical Thinking Skills among Undergraduate Students in Light of a Comparative Causal Analysis of Personal Factors
236-220	Thamer H. Alahmed ثامر حسن الأحمد	توظيف التكنولوجيا المساعدة في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد: دراسة نوعية Employing Assistive Technology in Teaching Students with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study
256-237	Adil A. AlGhamdi عادل عبدالرحمن الغامدي	استخدام الأجهزة الرقمية لدى الأطفال والمراهقين السعوديين: دراسة استكشافية نوعية للدوافع والأنماط اليومي Digital Device Use Among Saudi Children and Adolescents: A Qualitative Exploration of Motivations and Daily Patterns

## The effectiveness of a Proposed Educational Program Based on Applied Geomorphology in Developing Spatial Characteristics and Awareness of Related Issues Among Secondary School Students

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على  
الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص  
المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى  
طلاب المرحلة الثانوية

**Ahmed Ali Daghryri**  
General Administration of Education in Jazan  
Region

**Fahad Ali AL-Omairi**  
Umm Al-Qura University

أحمد بن علي دغريري<sup>(1)</sup>  
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان

فهد بن علي العميري<sup>(2)</sup>  
جامعة أم القرى

**المستخلص:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية وقياس فاعليته في تنمية الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك؛ اختيرت عينة عشوائية بلغت (30) طالباً من مجتمع الدراسة، وقد وقع الاختيار على إحدى المدارس الثانوية الحكومية في تعليم منطقة جازان. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي - ذو تصميم المجموعة الواحدة لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح. وجمعت بيانات الدراسة الكمية باستخدام اختبار المواقف لقياس خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية، ومقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية، وذلك بعد التأكد من قيم الصدق والثبات اللازمة. وحُللت البيانات الكمية بالأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة. وكشفت نتائج الدراسة في جانبها الكمي؛ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطات درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار المواقف لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية، ومقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، حيث بلغت قيم الفارق بين القياسين للمتغيرين (2.44- 41.9) على التوالي لصالح القياس البعدي. أيضاً كشفت النتائج عن تأثير كبير (مرتفع) للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية الخصائص والوعي بالقضايا المرتبطة بها؛ فقد بلغ معامل التأثير (7.97 - 6.36) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (4.37 - 1.39) على التوالي، مما يدل على فاعلية عالية للمتغيرين المعتمدين على البرنامج التعليمي. وبناءً على نتائج الدراسة؛ قُدمت مجموعة من التوصيات منها: عقد البرامج التدريبية، ونشر الوعي بموضوعات الجيومورفولوجيا التطبيقية والقضايا المرتبطة بها.

**الكلمات المفتاحية:** البرامج التعليمية، الفاعلية، الجيومورفولوجيا التطبيقية، السمات الجغرافية، الوعي.

**Abstract:** The study aimed to identify the effectiveness of a proposed educational program based on applied geomorphology and measure its effectiveness in developing spatial characteristics and awareness of related issues among secondary school students. A random sample of (30) students was selected from the study community, and the choice fell on one of the government secondary schools in the Jazan region education. The study followed the quasi-experimental approach - with a single-group design. Quantitative study data were collected using an attitude test to measure the characteristics of applied geomorphology, and a scale of awareness of applied geomorphology issues, after verifying the values of validity and reliability. The quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods. The results revealed the presence of statistically significant differences at the significance level ( $\alpha \leq 0.01$ ) between the mean scores of the study group students in the pre- and post-measurements, as the difference values between the two measurements for the variables reached (41.9, 2.44) respectively in favor of the post-measurement. The results also revealed a (high) impact of the proposed educational program in developing the characteristics and awareness of related issues; The impact factors reached (7.97 and 6.36), respectively. The adjusted Black's gain coefficient ratio reached (4.37 and 1.39), respectively, indicating the high effectiveness of the two variables dependent on the educational program. A set of recommendations were presented, including holding training programs and spreading awareness of applied geomorphology topics and related issues.

**Keywords:** Educational Programs, Effectiveness, Applied Geomorphology, Geographical Features, Awareness.

(1) دكتوراه مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية - الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان [adaghryri6785@moe.gov.sa](mailto:adaghryri6785@moe.gov.sa)

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية - قسم المناهج وطرق التدريس - جامعة أم القرى [faomairi@uqu.edu.sa](mailto:faomairi@uqu.edu.sa)

## المقدمة

تشكل الجغرافيا الطبيعية بمختلف فروعها القاعدة المتينة لأي بناء جغرافي مهما كانت أهدافه ونتائجه، ولئن كانت الجغرافيا البشرية بفروعها المختلفة تدور حول الإنسان ونشاطاته وتطوره فإنها لا يمكن أن تحقق أهدافها ونتائجها بغير أساس متين وقوي من الجغرافيا الطبيعية؛ إلا أن اتساع الميادين التي تعالجها الجغرافيا الطبيعية وتشعبها يجعل على غير المتخصصين صعوبة فهمها وإدراك تفاصيلها المختلفة، ولهذا كان من الضروري وضع حد أدنى للأسس التي يجب على كل جغرافي أن يكون ملماً بها مهما كان مستواه أو تخصصه (شرف، 2003).

ويعيش الإنسان في الحيز المكاني ضمن محيط يتأثر به ويؤثر فيه -ودون أدنى شك- فإن الحيز المكاني كان سابقاً في الوجود إلا أن الإنسان مارس فعله عليه ليأخذ ذلك المكان شكلاً ووظيفة خاصة به وتتماشى مع طبيعته، فالإنسان هو المحرك الأساسي لتلك الأشياء على المكان، إذ أن الأصل فيها المجهود البشري الذي يبذله الإنسان، فهو مستمر بالترابط بين الماضي والحاضر والمستقبل، لذا تدوم الاستدامة شيئاً فشيئاً، وقد تتوقف بتوقف الإنسان ونشاطه (عبد الرحمن، 2005). وإن التفاعل بين الإنسان والمكان يولد لديه تصوراً وتخيلاً حيث إن المكان ما هو إلا هيكل من خلاله نجد أنفسنا من خلال هذا العالم، مع العلم بأن تأثير المكان لن يكون فقط من خلال الحقائق المادية، بل بالمشاعر وتجارب الأفراد وتجسيد ذلك المكان من خلال الأفكار (harrison , 2011).

تشير عكرت (2018) بأن المكان يشكل للإنسان تصوراً عقلياً تنعكس من خلاله علاقته بالأشياء، ويتحدد عبره وعيه بهويته، كما يُعبّر عن تفاعله مع الخصائص الثقافية والطبيعية التي تميّزه عن أماكن أخرى، مما يضيف عليه طابعاً شخصياً ذا معنى؛ فالمكان مجال لنظام مترابط بين الإنسان ومتغيرات البيئة (الطبيعية). ويسهم المكان في تشكيل وعي الإنسان، حيث يرسم هويته وفكره، فيما يسهم الإنسان في إضفاء خصائص إنسانية على المكان بتبدل صفاته وبنيته، وهذه العلاقة المتبادلة تتحول بفعل التعود والتأقلم والانسجام على مر الزمن إلى علاقة مترابطة وقوية (المظفر، 2019).

تعد الجيومورفولوجيا التطبيقية أحد فروع الجغرافيا الطبيعية والتي تتناول مفاهيم متعددة تصف مظاهر سطح الأرض كالسلاسل الجبلية والهضاب والتلال والأودية والكثبان الرملية والبحار وغيرها، مما يؤكد أهمية إدراك الطالب لهذه المفاهيم كالاختيارات والانزلاقات الجبلية والنحت والتعرية، وخصائص التركيب المعدني للصخور، ومسامية الصخور، والنفاذية وغيرها واستنتاج كيفية تكون الأشكال واستيعابها بدقة، واكتساب مهارة إدراك العلاقات، وربط السبب بالنتيجة (الكحلوت، 2012).

إن فهم الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية يُسهم في تقديم تصور دقيق لكيفية استغلال الأراضي بشكل مستدام، كما يساعد في تحليل مناطق الخطر والتدخل الوقائي قبل حدوث الكوارث، ويُعد أداة مهمة في دعم متخذي القرار في مجالات التنمية، والإسكان، والنقل، وحماية البيئة. فكل شكل أرضي يحمل في طياته بعداً مكانياً يؤثر ويتأثر بالواقع الجغرافي والسكاني المحيط به، مما يستدعي تحليله وفهمه في ضوء معطيات المكان (Huggett & Shuttleworth, 2022).

كما أن دراسة أشكال سطح الأرض من حيث خصائصها المكانية وتطورها يتطلب منا ضرورة التعرف على الدورات المناخية وعناصرها وتأثيراتها في العملية الجيومورفولوجية، لهذا أصبحت العلاقة وثيقة بين هذا العلم وعلم المناخ، فضلاً على ذلك يوجد ارتباط بين علم أشكال سطح الأرض بخصائصه المكانية المختلفة والغطاء النباتي لتأثيراته المباشرة وغير المباشرة في تطور أشكال سطح الأرض من جانب، ومن جانب آخر يوجد بينه وبين الجغرافيا البشرية علاقة وطيدة ذلك؛ لأن الإنسان عنصر فعال في تغيير شكل سطح الأرض مهما كان التغيير سلباً أم إيجاباً (المحسن، 2023).

وتُعد القضايا الجيومورفولوجية من أبرز الاهتمامات التي تشغل الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، خاصة في ظل التزايد المستمر في المشكلات البيئية خلال العقود الأخيرة. فقد تصاعدت مظاهر التدهور في الموارد الطبيعية، وارتفعت مستويات تلوث الهواء والمياه بشكل ملحوظ، وتراجعت في المساحات الخضراء، وتدهوراً في التربة، إلى جانب الاستنزاف المفرط لهذه الموارد، وندرة المياه العذبة على مستوى العالم، مما أدى إلى اختلالات واضحة في التنوع البيولوجي والجيومورفولوجي (الزيادات، 2013).

ويشير المالكي (2016) بأن الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لا يقتصر على المختصين والباحثين، بل يجب أن يشمل صانعي القرار والمهندسين والمخططين، نظراً لارتباط هذه القضايا بالسلامة العامة، واستدامة الموارد، والتخطيط الحضري الرشيد. ومن هنا تنبع أهمية تعزيز هذا الوعي، لضمان استخدام الأراضي والموارد الطبيعية بصورة أكثر كفاءة وأماناً، ولتقليل آثار الكوارث الطبيعية على الإنسان والمجتمع، وتأتي أهمية الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية من كونه يمثل حجر الأساس في فهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة الجغرافية، ويسهم بشكل مباشر في تحقيق تنمية مستدامة تأخذ في الاعتبار الخصائص الطبيعية للأرض.

تركز دراسات الجيومورفولوجيا التطبيقية المعاصرة على كيفية سير العمليات وتكوين التضاريس وتحديد أنماطها بدقة، حيث تعد أهم دعائم الفهم الجيومورفولوجي لدراسة التضاريس وربطها تربوياً في أذهان الطلبة، إذا لا يمكن فهم الشكل التضاريسي من دون معرفة ديناميكية العملية التي أثرت فيه وبناءً على ذلك؛ يحظى علم الجيومورفولوجيا التطبيقية باهتمام الباحثين والمهتمين، ولعل الجانب التربوي والتعليمي له دور فعال في ذلك نظراً لما يمثله هذا العلم

من قيمة علمية واقتصادية، فدراسة أشكال سطح الأرض المختلفة تعد عنصراً رئيساً في المشاريع التنموية، ولقد أنعم الله تعالى على بلادنا المملكة العربية السعودية بهذه المقومات الطبيعية، والتي يمكن الاستفادة منها في التنمية الاقتصادية، والبشرية المستدامة بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م. وبالرجوع إلى الأدب التربوي، فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة كلاً من خصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية، والوعي بالقضايا المرتبطة بها مع التنويه بأن الجيومورفولوجيا التطبيقية تعاني من ندرة واضحة في الدراسات والبحوث التربوية، مثل دراسة داودي وناينغ (Daoudi & Niang, 2021) التي سلطت الضوء على الخصائص والمخاطر الطبيعية الناجمة عن التفاعل الزمني والمكاني بين الخصائص الجيومورفولوجية والنمو العمراني لمدينة جدة. كذلك دراسة بكرى (2022) التي كشفت خصائص زحف الكثبان الرملية وأثرها على طريف العقير بالهفوف. بينما تطرقت دراسة دندراوي والهادي (2022) للعوامل والعمليات التي ساهمت في نشأة وتشكيل البرك الملحية في غرب سمالوط في مينيا مصر. وعن دور ودور الخصائص الجيومورفولوجية برزت دراسة السباعي وحمائل (Elsebaei & Hamaiel, 2025). وتناولت دراسة نادال روميرو وغارسيا رويز (Nadal-Romero & García-Ruiz, 2025) خصوبة التربة وتأكلها.

أما الدراسات التي تناولت الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية فمنها على سبيل المثال: دراسة آل سعود (2020) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين القضايا الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي. كذلك دراسة سعيدي والمقبالية (2020) التي اهتمت بمستوى الوعي بالكوارث الطبيعية وتأثيراتها لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. كذلك دراسة الأنصاري (2021) التي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التغيرات المناخية في مقرر الجغرافيا، لطالبات المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة. ودراسة بازل (2022) التي ناقشت المخاطر الجيومورفولوجية للمنحدرات الأرضية. بالإضافة لدراسة الشعباني والفهداوي (2022) التي حللت المخاطر الجيومورفولوجية لحوض وادي عكاشات العراقية. ودراسة روات وبيلهو وروات (Rawat, Belho & Rawat, 2024) التي تناولت التحليل الجغرافي المكاني لتآكل التربة في منطقة شرق الهيمالايا. وبينت دراسة كلاً من تشوهين وجوبتا وديكسيت (Chauhan, Gupta, & Dixit, 2025) دور التطبيقات الجغرافية التقنية والمكانية في رسم رؤى أساسية في العمليات الديناميكية لسطح الأرض وتقديم الحلول والمقترحات لمواجهة القضايا. وجاءت دراسة تزامبوجلو وآخرون (Tzampoglou, Loukidis, Tsangaratos, 2025) لتبين العلاقة بين المؤشرات الجيوتقنية ووقوع الانهيارات الأرضية وطرق الوعي في جنوب غرب قبرص.

وتأسيساً على ذلك؛ فإن مجال الجيومورفولوجيا التطبيقية بشكل خاص خصائصها المكانية والوعي بقضاياها المختلفة، لم تحظ بما يستحق من عناية واهتمام من جانب التربية، ولم تحظ أيضاً باهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية والجغرافيا التربوية، بالرغم من أهميتها القصوى في تبنى الوعي، والفكر، والتأمل لدى المتعلمين لكي يصبحوا مفكرين ومتأملين وواعين بالتعامل معها، وهذا ما أشارت إليه الدراسات العلمية بأهمية ذلك. وعلى اثر ذلك؛ ظهرت فكرة هذه الدراسة التي تركز على بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية وتنمية الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية.

### مشكلة البحث

أن كل ما يطرأ على الكرة الأرضية من اختلاف وتغير هو نتيجة التغيرات الجغرافية الطبيعية، والتغيرات الجيومورفولوجية المستمرة، حيث إن هذا التغير ليس للإنسان أي تدخل فيه، ولا للكائنات الحية الموجودة على سطح الأرض أيضاً. ويعد هذا التغير هو طبيعي بحت تختلف فيه الخصائص من بيئة لأخرى، كما أن لطبيعة العلاقات السببية بين الخصائص والعناصر للشكل الأرضي الواحد من جهة وبينها وبين الظروف البيئية الغابرة والسائدة من جهة أخرى، وأن أي شكل أرضي يمثل محصلة تفاعلات وأنظمة ديناميكية عدة وعوامل ومتغيرات متباينة زماناً ومكاناً (سلامة، 2017).

إن كل شكل أرضي يمتلك خصائصه المميزة التي تعتمد على نوع العملية التي كوته، فالسهول الفيضية، والسهول المروحية، هي نتاج عمل النهر، والكهوف هي نتاج عمل المياه الباطنية، والكتبان الرملية هي نتاج عمل الرياح. وعليه يتمكن الباحث الجيومورفولوجي من أن يميز الأشكال الأرضية وأن يحدد العملية التي كوته حتى وأن كانت تلك العملية غير موجودة في الوقت الحاضر (المالكي، 2016).

ويواجه الإنسان منذ سابق العصور كثيراً من الأزمات المتلاحقة، والتي أثرت على حياته ودمرت بيئاته ومن تلك الأزمات الكوارث التي تعود أسبابها إلى جوانب طبيعية وبشرية ومندمجة، وفي السنوات الأخيرة تعرضت بلدان العالم إلى عدد من هذه الكوارث، والتي أثرت برمتها على السكان، وروعت مساكنهم وأعاققت التنمية ودمرت ممتلكاتهم. وأصبح مصير الحياة على الأرض مهدداً بالمخاطر والكوارث بسبب عوامل طبيعية، وتدخلات الإنسان في التوازنات الطبيعية، وهو ما جعل المختصين يدقون ناقوس الخطر مؤكدين على إحداث تغيرات جذرية في أسلوب تعامل البشر مع ما يحيط بهم (بن عريبة وبلعابد، 2017).

إن مواجهة الكوارث والحد من آثارها وأضرارها، تعد أحد متطلبات الحياة المعاصرة، ففي الوقت الذي بدأ فيه الإنسان يكثف جهوده، لاستغلال موارد بيئته الطبيعية، بدأت تواجه الإنسان أخطار وكوارث وأزمات بيئية

عيفة مخلفة ورائها الكثير من الحسائر البشرية والمادية والاجتماعية والاقتصادية، وفي العصر الحديث من الصعب جداً رسم الفجوة بين المخاطر الطبيعية والمخاطر التي كانت من صنع الإنسان، فمن المتحتم أن تؤدي الأنشطة البشرية في التسبب الكبير في المخاطر الطبيعية (العمري، 2024).

تأسيساً على ذلك؛ فإن تنمية خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها تعد من العمليات الضرورية للطلاب في ظل ما يشهده العالم من نمو معرفي هائل في مجال معرفة الظواهر الأرضية وتأثيراتها المباشرة على الإنسان، ودور النشاط البشري المتسارع في إحداث تغيرات ملحوظة على شكل الأرض، وما للتربية من دور مهم ومناهج الدراسات الاجتماعية والجغرافيا الطبيعية على وجه الخصوص في تنمية ذلك، ولهذا جاءت الدراسة لتسد ثغرة في مواضيع الجيومورفولوجيا التطبيقية في جانب الخصائص الجيومورفولوجية والوعي بالقضايا المرتبطة بها، وللإجابة عن السؤال الرئيس مفاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية وقياس فاعليته في تنمية الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

### أسئلة البحث وفرضياته

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟
2. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟

ولقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
2. لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
4. لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مقدار النمو في الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
6. لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مقدار النمو في الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

### أهداف البحث

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء البرنامج التعليمي المقترح، وإعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج التعليمي المقترح. ومن ثم إعداد أداتي جمع البيانات الكمية.
2. قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
3. قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
4. قياس العلاقة الارتباطية، والعلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

### أهمية البحث

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

- اضطلاعها ببناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

- تُعد الدراسة من أوائل الدراسات التربوية في مجال الجيومورفولوجيا التطبيقية - في حدود إطلاع الباحثان- التي تناولت بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
- ركزت على اختيار مجتمع الدراسة من طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية؛ نظراً لأهمية هذه الفئة من الطلاب.
- تحفيز الباحثين للقيام بدراسات مستقبلية تتصل بالجيومورفولوجيا التطبيقية لتنمية متغيرات جغرافية أخرى للطلاب بمراحل التعليم العام السعودي، ولا سيما المرحلة الثانوية.

### محددات البحث

- المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية، وقياس فاعليته في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية، والوعي بالقضايا المرتبطة بها.
- المحددات البشرية والمكانية: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة جازان التعليمية. وتم أخذ عينة عشوائية من طلاب المسار العام في المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (30) طالباً من إحدى مدارس المرحلة الثانوية.
- المحددات الزمانية: تم تطبيق الدراسة - بفضل الله - في الفصل الثاني من العام الدراسي 1445هـ (2024م).

### مصطلحات البحث

- **البرنامج التعليمي** يعرف بأنه: "مجموعة من الإجراءات والفعاليات الكفيلة بتخطيط الموقف التعليمي ضمن هدف محدد ومرتبطة بسقف زمني محدد وخطوات محسوبة وقابلة للقياس، ترسم وتنفذ فردياً أو جماعياً بموقف تعليمي مصغر أو شامل طويل المدى يحقق نتائج محدودة محسوبة أو نتائج ذات أبعاد موضوعية واسعة" (الكناني، 2020، 1). ويعرف الباحثان البرنامج التعليمي اجرائياً بأنه: عبارة عن مجموعة من الخبرات المخططة والمنظمة في عمليتي التعليم والتعلم الهادفة إلى تنمية المفاهيم والخصائص والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية بدءاً بتحديد الأهداف التعليمية، ووصولاً لمرحلة التقويم خلال مدة زمنية محددة.

- الفاعلية عرفها العميري (2019، 154) بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق معامل بلاك للكسب المعدل". ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مقدار التغير الإيجابي الذي يُحدثه المتغير المستقل: بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية المتغيران المعتمدان: الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية، والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.
- الجيومورفولوجيا التطبيقية يعرفها كلاً من اليوسيفي وسالم (2016، 135) بأنه: "الفرع الذي يستخدمه العلماء اليوم بهدف الاستفادة من المعلومات الجيومورفولوجية، ونتاج الدراسات الجيومورفولوجية الحديثة في المجالات كافة، مثل علم التربة وعلم المياه، وعلوم التعدين، والهندسة المدنية، والتخطيط الإقليمي". ويقصد بها إجرائياً: علم من العلوم الحديثة التي دخلت الحياة العملية والتي تتناول العلاقة بين شكل، وتكوينات مظاهر أشكال السطح، والنشاط البشري المتنوع.
- الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية تشير إلى السمات الجغرافية للأشكال الأرضية التي تُدرس في إطار علم الجيومورفولوجيا التطبيقية، والتي تُعنى بتحليل تأثير العوامل الجيومورفولوجية على الأنشطة البشرية والبيئية تشمل هذه الخصائص ما يلي: التوزيع الجغرافي للأشكال الأرضية، والعلاقة بين العمليات الجيومورفولوجية والأنشطة البشرية، والتغيرات الزمنية والمكانية، وتفاعل الأنظمة البيئية والجيومورفولوجية (Das, 2024). ويقصد بها إجرائياً: الخصائص المكانية في الجيومورفولوجيا التطبيقية إلى السمات الجغرافية التي تحدد توزيع الأشكال الأرضية واتجاهاتها وأبعادها، ودراسة علاقتها بالأنشطة البشرية والبيئية. ويهدف هذا التحليل إلى فهم كيفية تأثير العمليات الجيومورفولوجية في استخدامات الأرض، وتوجيه التخطيط العمراني والبيئي بصورة مستدامة.
- الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية: يعرف الوعي بأنه الإدراك القائم على المعرفة بالمشكلات التي تتعرض لها البيئة وأسبابها وأثارها على عناصر البيئة المختلفة، وذلك من أجل تهيئة الأفراد لتحمل مسؤولياتهم نحو البيئة والمحافظة عليها وإدراك جوانبها المختلفة. وكذا معرفة الحقوق والواجبات البيئية الكفيلة بصيانة البيئة وحماية مواردها من الاستنزاف. والقدرة على اتخاذ القرار بما يصون البيئة ويحافظ عليها (لعطي، 2025). ويقصد بها إجرائياً: درجة إدراك الأفراد وفهمهم للمشكلات والظواهر المرتبطة بالتطبيقات العملية للجيومورفولوجيا، مثل أخطار الانهيارات الأرضية، والسيول، وتآكل التربة، واستخدامات الأرض الملائمة.

## منهجية البحث واجراءاته

### منهج البحث

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكمي، والمتمثل في المنهج شبه التجريبي - ذو تصميم المجموعة الواحدة بغية قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح.

### مجتمع البحث وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة جازان التعليمية للعام الدراسي 1445هـ (2024م). وتم أخذ عينة عشوائية من طلاب المسار العام في المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (30) طالباً من إحدى مدارس المرحلة الثانوية في منطقة جازان التعليمية.

### إجراءات البحث

بناء البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الخصائص المكانية المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها:

تضمنت الدراسة إعداد البرنامج التعليمي المقترح لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية، وذلك وفق الأسس العلمية لإعداد البرامج التعليمية، وذلك بالرجوع إلى عدد من المصادر والدراسات ذات العلاقة. وشملت إجراءات بناء البرامج التعليمية المقترح الخطوات الآتية:

### أولاً: الأسس التي يقوم عليها البرنامج التعليمي المقترح

1. تحديد أهداف البرنامج التعليمي المقترح، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة ومفهومة.
2. ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح بأهداف البرنامج.
3. ملائمة موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح لطلاب المرحلة الثانوية (المسار العام).
4. انسجام موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح مع التقنيات التعليمية الحديثة والوسائل والأنشطة التعليمية.
5. مراعاة الدقة والحداثة والشمول والتنوع في موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح.
6. رفع كفايات طلاب المرحلة الثانوية في معرفة وفهم مفاهيم الجيومورفولوجيا التطبيقية المرتبطة بها.
7. استخدام أنماط متعددة من التقويم كالتقويم القبلي، والبنائي، والختامي.

### ثانياً: أهداف البرنامج التعليمي المقترح

- يمكن الهدف الأساسي للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في امتلاك وتوظيف طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية وتنمية الوعي بقضاياها المرتبطة بها. ولتحقيق الهدف الرئيسي للبرنامج التعليمي فقد تم صياغة الأهداف في ضوء المواصفات الآتية:
- أ- شمولية نتائج التعلم لجميع الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية ومجالات وفقرات الوعي بقضاياها المرتبطة بها المطلوب تنميتها لدى طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية.
  - ب- صياغة نتائج التعلم في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها.
  - ج- مراعاة تطبيق قاعدة صياغة الأهداف الإجرائية عند إعداد موضوعات البرنامج التعليمي.
  - د- اتصاف التقييم بالموضوعية والدقة للكشف عن درجة تحقيق الأهداف التعليمية.

### ثالثاً: محتوى البرنامج التعليمي المقترح

- روعي في بناء المحتوى توافر مجموعة من المعايير، وهي:
1. ارتباط المحتوى بأهداف البرنامج التعليمي المقترح.
  2. مراعاة التنظيم السيكولوجي والمنطقي.
  3. التوازن بين الشمول وعمق المحتوى، بما يتناسب مع مستوى الطلاب.
  4. الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة.
  5. استخدام أكثر من استراتيجية لتدريس موضوعات البرنامج التعليمي.
  6. تهيئة الفرصة لطلاب المرحلة الثانوية للاستزادة العلمية من خلال مصادر القراءات الإثرائية المتنوعة.
  7. تنوع أدوات التقييم لتقدير درجة ما حققه الطلاب.

### قائمة البرنامج التعليمي المقترح

- أ- قائمة الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية بالرجوع للمراجع والأدبيات التربوية (Nofal & Abboud, 2016؛ كاظم وعاتي، 2020، دندراوي والهادي، 2022) فقد تم حصر الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية في (80) خاصية موزعة على (8) مجالات، وهي: المجال الأول-الخصائص الجيومورفولوجية المكانية للصخور، وعددها (36) خاصية. المجال الثاني- الخصائص الجيومورفولوجية المكانية للجبال والتلال، عددها (8) خصائص. المجال الثالث- الخصائص الجيومورفولوجية المكانية المتعلقة بالمنحدرات الصخرية، عددها (7) خصائص. المجال الرابع-الخصائص الجيومورفولوجية المكانية لأحواض الأودية، عددها (8) خصائص. المجال الخامس- خصائص الأمواج الجيومورفولوجية في تشكيل السهول الساحلية، عددها (6) خصائص. المجال السادس- الخصائص

الجيومورفولوجية المكانية للتربة، عددها (5) خصائص. المجال السابع-الخصائص الجيومورفولوجية المكانية للمناطق الرملية، عددها (5) خصائص. المجال الثامن- الخصائص الجيومورفولوجية المكانية للجليد، عددها (5) خصائص.

ب- قائمة الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية

بالرجوع للمراجع والأدبيات التربوية (عبد الحسين، 2017؛ آل سعود، 2020؛ أمبوسعيد والمقبالية، 2020؛ الأنصاري، 2021؛ العميري والمفاطي، 2021؛ السلمي، 2023) فقد تم حصر قائمة الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية (50) قضية موزعة على (8) مجالات، وهي: المجال الأول- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالصخور، عددها (3) قضايا. المجال الثاني- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الجبلية، عددها (5) قضايا. المجال الثالث- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمنحدرات الصخرية، عددها (5) قضايا. المجال الرابع- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالأودية، عددها (8) قضايا. المجال الخامس- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالسهول الساحلية، عددها (7) قضايا. المجال السادس- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالتربة عددها (7) قضايا. المجال السابع- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الرملية، عددها (8) قضايا. المجال الثامن- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالجليد، عددها (7) قضايا.

#### رابعاً: تدريس البرنامج التعليمي المقترح

أ- استراتيجيات ونماذج التدريس البنائية: تمثلت في: نموذج التعلم التعاوني، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية خرائط التفكير، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's)، واستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H)، واستراتيجية السنادات (السقالات) التعليمية، ونموذج التعلم التوليدي، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التناقض المعرفي، واستراتيجية توليد الأفكار (سكامبر)، واستراتيجية البيت الدائري، واستراتيجية الأبعاد السادسة. واستراتيجية الصف المقلوب، واستراتيجية الاستكشاف، واستراتيجية التخيل.

ب- التقنيات والوسائل التعليمية: تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة، والموسوعة الجيومورفولوجية، وعينات من التربة، وعينات من الصخور.

ج- الأنشطة التعليمية التعليمية: تُعدّ الأنشطة التعليمية عنصراً مهماً من عناصر المناهج الدراسية الحديثة، نظراً لتأثيرها الفعال في تشكيل وتنمية خبرات طلاب المرحلة الثانوية. وهي أنشطة تنمي مهارة التفكير النقدي والابداعي لدى الطلاب (العميري، 2017؛ عبد الحميد، 2019).

د-القراءات الخارجية: تنوعت بين الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجالات العلمية، والمؤتمرات البحثية ذات العلاقة، والمدونات على الشبكة العنكبوتية.

### خامساً: تقويم البرنامج التعليمي

تتمثل المراحل التقويمية في الآتي:

- التقويم العام (عملية شاملة ومنظمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات بشكل كلي عن البرنامج التعليمي).
- التقويم أثناء التدريس: عمدت الدراسة إلى إجراء ثلاثة أنماط من التقويم:  
التقويم القبلي، والبنائي، والختامي.

### سادساً: تطبيق البرنامج

قدم البرنامج في (9) وحدات دراسية وواقع (30) موضوعاً، وقد خصص لتدريس البرنامج عشر أيام دراسية، بواقع ساعتين يومياً.

سابعاً: إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها:

يعرف الرشيد والشايع (2019، 202) دليل المعلم بأنه: "المساعد للمعلم في العملية التعليمية، حيث يقدم له الآراء والأفكار والمقترحات المعينة لتحسين أدائه في غرفة الصف، وتحقيق الأهداف المرجوة في المنهج". كما أن من أهداف دليل المعلم مساعدة المعلمين في تنفيذ المهام التدريسية المختلفة بكفاءة عالية، الأمر الذي له تأثيراً كبيراً في رفع مستوى تحصيل الطلبة. ويشتمل دليل المعلم على عدد من المكونات، وهي:

1. الأهداف التدريسية للبرنامج التعليمي المقترح.
2. المحتوى التعليمي للبرنامج التعليمي المقترح.
3. الإجراءات والأنشطة التعليمية لموضوعات البرنامج التعليمي المقترح.
4. الأمثلة والتمارين والتطبيقات اللازمة لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح.
5. الوسائل والأجهزة اللازمة لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح.
6. أنماط التقويم وأدواته للبرنامج التعليمي المقترح.

### أداتا الدراسة

أولاً: اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية (بناء الاختبار):

بالرجوع للمراجع والأدبيات التربوية (Nofal & Abboud, 2016؛ كاظم وعاتي، 2020، دندراوي والهادي،

2022) تم بناء الاختبار على النحو الآتي:

- الهدف من الاختبار: هو قياس فاعلية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام في المرحلة الثانوية في تعليم منطقة جازان.
- إعداد اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: من خلال قائمة الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية التي تم تضمينها في البرنامج التعليمي.
- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم بناء اختبار المواقف لقياس الخصائص المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية (القبلي/البعدي) من نمط الاختبار الموضوعي، وتمثل في الاختبار من (40) فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد ذو البدائل الأربع أحداها فقط الأكثر ملائمة ومناسبة لكي يكون إجابة صحيحة (درجة واحدة)، طبقاً لمقتضيات الموقف مع ذكر المبرر العلمي المناسب لاختيار الإجابة المناسبة (درجة واحدة).
- صياغة تعليمات الاختبار: روعي في صياغة تعليمات الاختبار الجمل الواضحة البسيطة التي توضح للطلاب كيفية الإجابة عنها.
- أ- المعاملات العلمية لاختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية:
  - الصدق الظاهري لاختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: بعد الانتهاء من بناء الاختبار في نسخته الأولى، والتي جاءت في (40) سؤالاً، تلى ذلك عرض الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ومتخصصي الجيومورفولوجيا التطبيقية، والقياس والتقويم التربوي. وطُلب منهم إبداء الرأي والملاحظات على الاختبار من حيث مدى مناسبة وتحقيقه لأهداف الدراسة، وشموليته، وتنوعه، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج ومنها وضوح تعليمات الاختبار للطلاب، مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً. وقد قدم المحكمين ملاحظات نيرة ومقترحات قيمة أفادت الدراسة، ورفعت من مستوى الاختبار، وساعدت على إخراجه من حيث الإضافة والحذف وتنسيق الصور التوضيحية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين (الأنصاري، 2017).
  - الصدق البنائي (التطبيق التجريبي) لاختبار المواقف لقياس الخصائص المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: تم تطبيق اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من خارج مجموعة الدارسة، وهدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز، وصدق الاتساق الداخلي ل فقرات اختبار المواقف، حيث تراوحت معاملات سهولة الفقرات ما بين القيمة (0.30، 0.60)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين القيمة (0.40، 0.70)، ومعاملات التمييز تراوحت ما بين القيمة (0.52، 0.89). وبناءً على ما أشار إليه عودة

(2014) للمدى المقبول لسهولة أو لصعوبة الفقرة والذي يتراوح ما بين (0.20، 0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث أن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة (Hogan, 2018).

- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) لاختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار المواقف لقياس الخصائص المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان براون بين كل فقرة من فقرات اختبار المواقف مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لفقرات اختبار المواقف ما بين (0.45، 0.91). كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية، وتراوحت القيم ما بين (0.78، 0.93) وتعتبر هذه القيم مرتفعة وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )، وهذا يؤكد أن اختبار المواقف يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (Lamsal, 2024).

- ثبات اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية: وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كودر-ريتشاردسون (KR-20) هو (0.92)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن اختبار المواقف لقياس الخصائص المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. بينما بلغ معامل جوتمان للتجزئة النصفية (0.91). وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Ntumi, Agbenyo & Bulala, 2023).

ثانياً: مقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية (بناء المقياس):

بالرجوع للمراجع والأدبيات التربوية (عبد الحسين، 2017؛ آل سعود، 2020؛ أمبوسعيدي والمقبالية، 2020؛ الأنصاري، 2021؛ العميري والمقاطي، 2021؛ السلمي، 2023) تم بناء المقياس على النحو الآتي:

- الهدف من المقياس: يهدف إلى قياس درجة الوعي لطلاب المسار العام في المرحلة الثانوية للقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية.

- صياغة المقياس: صيغ المقياس في نسخته الأولى من ثمانية مجالات، ومجموع فقراتها (70) فقرة، توزعت في: المجال الأول- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالصخور، ومجموع فقراته (5) فقرات، والمجال الثاني- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الجبلية، ومجموع فقراته (7) فقرات، والمجال الثالث- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمنحدرات الأرضية، ومجموع فقراته (7) فقرات، والمجال الرابع- الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق بالأودية، ومجموع فقراته (11) فقرة، والمجال الخامس- الوعي

بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالسهول الساحلية، ومجموع فقراته (8) فقرات، والمجال السادس - الوعي  
بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالتربة، ومجموع فقراته (9) فقرات، والمجال السابع - الوعي بالقضايا  
الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الرملية، ومجموع فقراته (15) فقرة، والمجال الثامن - الوعي بالقضايا  
الجيومورفولوجية المرتبطة بالجليد، ومجموع فقراته (7) فقرات. وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي ذو الخيارات  
الخمس، وهي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

أ- المعاملات العلمية لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية:

- الصدق الظاهري لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: بعد الانتهاء من إعداد مقياس  
الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا في نسخته الأولى، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من  
المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس التربوي، ومن المختصين في  
مجال الجيومورفولوجيا التطبيقية، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم على المقياس من حيث: مناسبة  
الفقرات، وشموليتها، وتقييم صياغتها اللغوية، والإخراج، وإبداء الملاحظات التي يرونها مناسبة للتعديل أو  
الحذف أو الإضافة، وقد أبدى المحكمين ملاحظات قيمة أفادت الباحث وأثرت المقياس، وساعدت في  
إخراجه بالنسخة النهائية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%).
- التطبيق التجريبي لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: تم التطبيق المقياس على عينة  
استطلاعية مكونة من (20) طالباً من طلاب المسار العام بالمرحلة الثانوية من خارج أفراد العينة.
- صدق البناء لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: لاستخراج دلالات صدق البناء  
لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، استخرجت معاملات ارتباط سبيرمان رو بين كل  
فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة  
الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالباً من طلاب المسار العام بالمرحلة  
الثانوية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.50، 0.84). وتتمتع فقرات  
مجالات الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي حيث تراوحت  
معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجالات ككل ما بين (0.53، 0.92)، حيث تمثلت القيمة  
(0.53) كحد أدنى وهي ارتباط طردي متوسط أو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ( $\alpha \leq 0.05$ ). وبين القيمة  
(0.92) كحد أعلى وهي ارتباط قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ( $\alpha \leq 0.01$ ).
- ثبات مقياس الوعي للقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم  
التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على

مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالباً، حيث بلغت قيمته (0.92) ومن ثم تم حساب معامل ارتباط سيرمان بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.91) وهي قيمة مرتفعة (أبو علام، 2018).

### أساليب تحليل البيانات البحث

- أساليب الإحصاء الوصفي: معامل التمييز، ومعاملات السهولة والصعوبة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- أساليب الإحصاء الاستدلالي: معامل الارتباط سيرمان براون، معامل كودر ريتشاردسون لحساب ثبات اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية، معامل كرونباخ ألفا لحساب قيم ثبات مقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test)، للتأكد من اتباع بيانات الأدوات الكمية للتوزيع الطبيعي، اختبار (ت) للعينات المرتبطة، معامل كوهين لتحديد حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح، معامل بلاك للكسب المعدل، معامل ارتباط بيرسون لقياس وجود العلاقة الارتباطية، معامل بيتا الانحدار البسيط لقياس وجود العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية.

### نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص الجيومورفولوجية المرتبطة بها لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول بطرح فرضيتين، ومن ثم فحصهما، وهما:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

لاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي لمجالات اختبار المواقف لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (1)

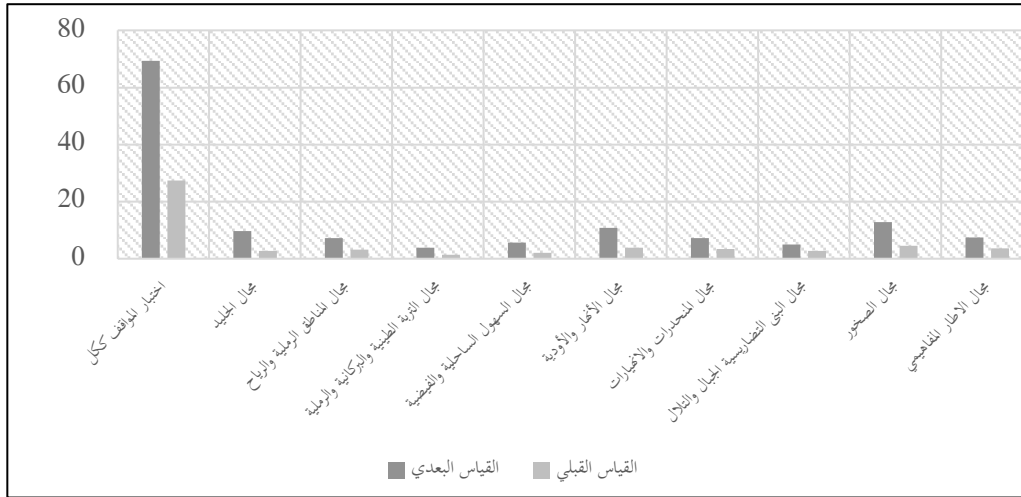
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجالات اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
1	الإطار المفاهيمي للجيومورفولوجيا التطبيقية	1.66	3.53	1.61	7.37	-6.910	29	0,000
2	مجال الصخور في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.85	4.43	1.68	12.77	-20.873	29	0,000
3	مجال البنى التضاريسية والجبال والتلال في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.35	2.63	1.17	4.87	-8.697	29	0,000
4	مجال المنحدرات والانحيازات الأرضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.48	3.43	1.11	7.13	-11.485	29	0,000
5	مجال الأنهار والأودية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.64	3.93	1.37	10.70	-17.414	29	0,000
6	مجال السهول الساحلية والفيضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.29	2.00	0.72	5.60	-13.573	29	0,000
7	مجال التربة الطينية والبركانية والرملية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.01	1.43	0.53	3.83	-11.606	29	0,000
8	مجال المناطق الرملية والرياح في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.75	3.20	1.60	7.30	-8.667	29	0,000
9	مجال الجليد في الجيومورفولوجيا التطبيقية	1.42	2.80	2.29	9.73	-13.855	29	0,000
	اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية ككل	4.82	27.40	5.66	69.30	-41.740	29	0,000

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ).

يظهر الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطات درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي الأعلى في الدرجات، بلغت قيمته (69.30) من أصل (80) درجة، بانحراف معياري (5.66)، مقابل متوسط حسابي منخفض للاختبار القبلي بقيمة (27.40) من أصل (80)، بانحراف معياري (4.82)، وكان الفارق بينهما مرتفع (41.90). وتراوح المتوسطات الحسابية لدرجة التطبيق البعدي ما بين (3.83، 12.77). وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسين (-41.740) بقيمة احتمالية (0.000)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ).

وتم تمثيل المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المواقف لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان بيانياً كما في الشكل (1).



شكل (1) المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المواقف لقياس خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

وهذا يقود إلى دحض الفرضية الصفيرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الأولى التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان".

**الفرضية الثانية:** لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان. لاختبار هذه الفرضية تم حساب حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح، تم حساب حجم التأثير باستخدام مقياس كوهين (Cohen's d)، وهو الأنسب في حال العينات المرتبطة (القبلي - البعدي) وهو المناظر لمقياس (إيتا تربيع) في حال العينات المستقلة (مجموعة الدراسة) وذلك لإيجاد؛ حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح على مجموعة الدراسة بعد التطبيق.

جدول (2)

حجم التأثير للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	عدد الفقرات	قيمة "ت"	حجم التأثير (d)	دلالة حجم التأثير (d)
1	الإطار المفاهيمي للجيومورفولوجيا التطبيقية	4	-9.910	1.12	مرتفع
2	مجال الصخور في الجيومورفولوجيا التطبيقية	7	-20.873	4.72	مرتفع
3	مجال البنى التضاريسية والجبال والتلال في الجيومورفولوجيا التطبيقية	3	-8.697	1.77	مرتفع
4	مجال المنحدرات والانحدارات الأرضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	4	-11.485	2.83	مرتفع
5	مجال الأضار والأودية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	6	-17.414	4.48	مرتفع

العدد	المجال	عدد الفقرات	قيمة "ت"	حجم التأثير (d)	دلالة حجم التأثير (d)
6	مجال السهول الساحلية والفيضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	3	-13.573	3.45	مرتفع
7	مجال التربة الطينية والبركانية والرملية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	2	-11.606	2.98	مرتفع
8	مجال المناطق الرملية والرياح في الجيومورفولوجيا التطبيقية	5	8.667	2.45	مرتفع
9	مجال الجليد في الجيومورفولوجيا التطبيقية	6	-13.855	3.64	مرتفع
	اختبار المواقف للخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية ككل	40	-41.740	7.97	مرتفع

يبين الجدول (2) أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان مرتفع، حيث أن قيمة حجم التأثير ككل قد بلغت (7.97). وللتأكد من صحة الفرضية الثانية تم إيجاد الفاعلية عن طريق حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في اختبار المواقف لقياس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان الذي طبق قليلاً وبعدياً، حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك، ويقترح لبلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (1.20%) حتى يمكن اعتبار فاعلية البرنامج التعليمي المقترح مقبولة، وهذا ما توضحه القيم في الجدول (3).

جدول (3)

قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	عدد الفقرات	متوسط درجات اختبار المواقف	متوسط درجات اختبار المواقف	نسبة الكسب المعدل لبلاك
(d)	الخصائص المكانية في القياس القبلي	الخصائص المكانية في القياس البعدي	التطبيقية في القياس البعدي	التطبيقية في القياس القبلي	(d)
1	الإطار المفاهيمي للجيومورفولوجيا التطبيقية	4	3.53	7.37	9.13
2	مجال الصخور في الجيومورفولوجيا التطبيقية	7	4.43	12.77	4.44
3	مجال البنى التضاريسية والجبال والتلال في الجيومورفولوجيا التطبيقية	3	2.63	4.87	6.80
4	مجال المنحدرات والانحيارات الأرضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	3	3.43	7.13	7.42
5	مجال الأنهار والأودية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	6	3.93	10.70	4.40
6	مجال السهول الساحلية والفيضية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	3	2.00	5.60	4.80
7	مجال التربة الطينية والبركانية والرملية في الجيومورفولوجيا التطبيقية	2	1.43	3.83	5.41
8	مجال المناطق الرملية والرياح في الجيومورفولوجيا التطبيقية	5	3.20	7.30	3.10
9	مجال الجليد في الجيومورفولوجيا التطبيقية	6	2.80	9.73	3.32
	اختبار المواقف لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية ككل	40	27.40	69.30	4.37

يظهر الجدول (3) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية لاختبار المواقف لقياس خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان ككل بلغت (4.37). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص

المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية كدراسة كلاً من (بكري، 2022؛ دندراوي والهادي، 2022؛ Elsebaei & Hamaiel, 2025؛ Nadal-Romero & García-Ruiz, 2025).

وهذا يقود إلى دحض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثانية التي تنص على أنه: "توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية المرتبطة بها لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان".

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية القضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بها لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني بطرح فرضيتين، ومن ثم فحصهما، وهما:

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان. لاختبار صحة الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمجالات مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه:

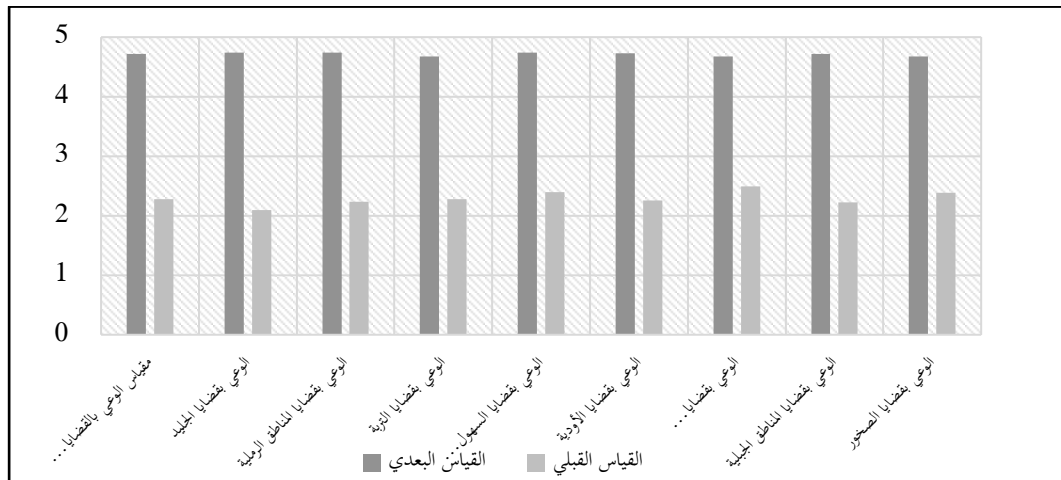
جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجالات مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالصخور	2.39	0.640	4.68	0.270	-17.856	29	0.000
2	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الجبلية	2.22	0.588	4.72	0.244	-21.448	29	0.000
3	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمنحدرات الأرضية	2.49	0.869	4.68	0.300	-14.452	29	0.000
4	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالأودية	2.26	0.760	4.73	0.216	-18.005	29	0.000
5	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالسهول الساحلية	2.40	0.881	4.74	0.223	-15.538	29	0.000
6	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالتربة	2.28	0.827	4.68	0.254	-16.145	29	0.000
7	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الرملية	2.23	0.750	4.74	0.205	-17.916	29	0.000
8	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالجليد	2.09	0.712	4.74	0.235	-22.005	29	0.000
	مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية ككل	2.28	0.524	4.72	0.141	-26.673	29	0.000

يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطات درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان بعد القياس القبلي لصالح القياس البعدي في جميع مجالات المقياس الثمانية والدرجة الكلية للمقياس، حيث كان المتوسط الحسابي للمقياس ككل، بلغت قيمته (4.72) من أصل (5) درجات، بانحراف معياري (0.14)، مقابل متوسط حسابي منخفض للمقياس القبلي بقيمة (2.28) من أصل (5)، بانحراف معياري (0.52)، وكان الفارق بينهما مرتفع (2.44). وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسين (-26.673) بقيمة احتمالية (0.000)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ).

وتم تمثيل المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس القضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان بيانياً كما في الشكل (2).



شكل (2) المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

مما يعني دحض الفرضية الصفرية الثالثة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة الثالثة، والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان".

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية، باستخدام مقياس كوهين، وهو الأنسب في حال العينات المرتبطة (القبلي - البعدي) وهو المناظر لمقياس (إيتا تريبع) في حال العينات المستقلة (مجموعة الدراسة) وذلك لإيجاد حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح على مجموعة الدراسة بعد التطبيق.

ويبين الجدول (5) نتائج حجم تأثير فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان.

جدول (5)

حجم التأثير للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	عدد الفقرات	قيمة "ت"	حجم التأثير (d)	دلالة حجم التأثير (d)
1	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالصخور	3	-17.856	4.66	مرتفع
2	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الجبلية	5	-21.448	5.55	مرتفع
3	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمنحدرات الأرضية	5	-14.452	3.37	مرتفع
4	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالأودية	8	-18.005	4.42	مرتفع
5	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالسهول الساحلية	7	-15.538	3.64	مرتفع
6	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالترية	7	-16.145	3.92	مرتفع
7	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الرملية	8	-17.916	4.57	مرتفع
8	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالجليد	7	-22.005	4.99	مرتفع
	مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية ككل	50	-26.673	6.36	مرتفع

يكشف الجدول (5) أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان مرتفع، حيث أن قيمة حجم التأثير ككل قد بلغت (6.36). وللتأكد من صحة الفرضية الرابعة تم إيجاد الفاعلية عن طريق حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في مقياس الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان الذي طبق قبلياً وبعدياً، حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك، وهذا ما يوضحه الجدول (6).

جدول (6)

قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

العدد	المجال	عدد الفقرات	متوسط درجات الوعي في القياس القبلي	متوسط درجات الوعي في القياس البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)
1	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالصخور	3	2.39	4.68	1.34

1.40	4.72	2.22	5	2	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الجبلية
1.31	4.68	2.49	5	3	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمنحدرات الارضية
1.40	4.73	2.26	8	4	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالأودية
1.37	4.74	2.40	7	5	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالسهول الساحلية
1.36	4.68	2.28	7	6	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالتربة
1.41	4.74	2.23	8	7	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالمناطق الرملية
1.44	4.74	2.09	7	8	الوعي بالقضايا الجيومورفولوجية المرتبطة بالجليد
1.39	4.72	2.28	50		مقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية ككل

الجدول (6) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية لمقياس الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان ككل بلغت (1.39). وهذا يقود إلى دحض الفرضية الصفرية الرابعة وقبول الفرضية البديلة الموجهة الرابعة التي تنص على أنه: "توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بها لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان". تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (آل سعود، 2020؛ سعيدي والمقبالية، 2020؛ سعيدي والمقبالية، 2020؛ الانصاري، 2021؛ بازل، 2022؛ Chauhan, Gupta, & Dixit, 2025).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مقدار النمو في الخصائص والقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان؟ تمت الإجابة عن السؤال الثالث بطرح الفرضيات الآتية:

**الفرضية الخامسة:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مقدار النمو في الخصائص المكانية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة دراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان. للتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، لمعرفة دلالة الارتباط بين مقدار النمو في الخصائص والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7)

نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مقدار النمو في الخصائص والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

الارتباط	النمو في خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية	النمو في الوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية
قيمة معامل الارتباط	1	-
1- الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية	-	قيمة مستوى الدلالة
العدد	30	-

1	**0.838	قيمة معامل الارتباط
-	0.000	قيمة مستوى الدلالة
30	30	العدد

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ).

يوضح الجدول (7) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية قوية في النمو بين كل من خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية، وكلما زادت النمو في خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية زاد الوعي بقضاياها بمعامل ارتباط طردي قوي تقدر قيمته ( $r = 0.838$ )، وذلك حسب التصنيف الذي أورده الزهيري (2017).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية أسهم في التركيز على العلاقة بين خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية من جهة والوعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية من جهة أخرى؛ الأمر الذي أسهم في تنمية كل الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بقضاياها بشكل مضطرد. وتم التحقق من ذلك من خلال فحص الفرضية السادسة وهي على النحو الآتي:

**الفرضية السادسة:** لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

بين مقدار النمو في الخصائص والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي (Regression).

جدول (8)

نتائج اختبار الانحدار الخطي لاستكشاف العلاقة التنبؤية بين خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان

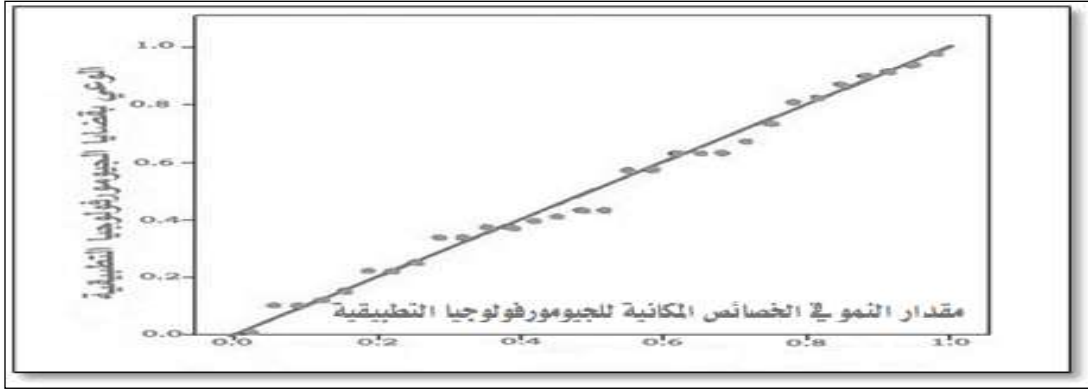
معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
0.838	0.702	65.930	0.000	3.272	0.021	8.120	0.000

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ).

يكشف الجدول (8) أن هناك علاقة اعتمادية تنبؤية خطية دالة إحصائياً بين مقدار النمو في الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في منطقة جازان، حيث بلغ معامل الارتباط (0.838) وهي علاقة طردية دالة عند مستوي الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ). ومعامل التحديد (مربع معامل الارتباط) يفسر ما نسبته (0.702) من التباين/ التغيرات الحاصلة في الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، أي أن ما يقارب (70.2%) من الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية ناتجة عن مقدار النمو في خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية، والباقي (29.8%) يعزى إلى عوامل أخرى.

كما يظهر الجدول (8) أن قيمة (ف) بلغت (65.930) وهي دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة (0,000) أصغر من ( $\alpha \leq 0.05$ )، وهذا يعني أن تأثير مقدار النمو في الخصائص المكانية تسهم إسهاماً قوياً في الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، كما بلغت قيمة الانحدار أو درجة التأثير (0.021) بافتراض تحييد بقية المتغيرات، مما يؤكد أن كل زيادة في نمو خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية بمقدار درجة واحدة ستؤدي إلى زيادة في الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية بمقدار (0.021)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (ت) التي وصلت إلى (8.120) وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) لأن قيمة مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من مقدار النمو في الخصائص (3.272). ومن ثم يمكن التعويض عن أي درجة سيحصل عليها أي طالب في مقدار النمو في بدلاً من قيمة (س) ، وإيجاد درجة الطالب (المتنبه ص) في الوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية. ص: قيمة الثابت + معامل الانحدار X س

ويوضح الشكل (3) العلاقة التنبؤية بين مقدار درجة نمو خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان.



شكل رقم (3) العلاقة التنبؤية بين مقدار درجة نمو خصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

يظهر الشكل (3) النمو المتوقع لخصائص الجيومورفولوجيا التطبيقية المصاحب للوعي بالقضايا المرتبطة بالجيومورفولوجيا التطبيقية لدى طلاب مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وذلك من خلال تلازم وتقارب الصعود للأعلى بين الطرفين، فكلما كان هناك وعي بقضايا الجيومورفولوجيا التطبيقية زاد مقدار النمو في الخصائص المكانية لدى الطلاب (ارتباط طردي قوي).

### التوصيات

- الاستفادة من البرنامج التعليمي المقترح القائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية، والمناهج الدراسية من خلال إدراج الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها في منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك بما يلي حاجات المجتمع السعودي وطموحاته، وبما يتواءم مع رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م.
  - عقد البرامج التعليمية، والدورات التدريبية، وورش العمل التخصصية، والملتقيات المهنية، والندوات التثقيفية لمعلمي الجغرافيا ومعلماتها بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف تنمية الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لديهم لتدريس الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها.
  - نشر ثقافة الوعي بموضوعات الجيومورفولوجيا التطبيقية والقضايا المرتبطة بها بين مختلف فئات المجتمع السعودي، وذلك بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني، ووسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية.
- ### المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات التربوية الرصينة باتباع المنهج شبه التجريبي - ذو تصميم المجموعة الواحدة، ومن أهمها:
- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على الجيومورفولوجيا التطبيقية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المكاني، والاتجاه الإيجابي نحوها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
  - بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على متطلبات تدريس الجيومورفولوجيا التطبيقية، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية المرتبطة بها لدى معلمي الجغرافيا ومعلماتها بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
  - إجراء دراسة تحليل محتوى لمنهج الجغرافيا في المسار العام بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك بغية الكشف عن درجة تضمين الخصائص المكانية للجيومورفولوجيا التطبيقية والوعي بالقضايا المرتبطة بها، وذلك تمهيداً لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بما يتواءم مع متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م.
  - القيام بدراسة مقارنة لمنهج الجيومورفولوجيا التطبيقية في بعض الدول المتقدمة مع ما يناظره من منهج الجغرافيا في المسار العام بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك بغية الوقوف على مضامين المعايير العالمية لمنهج الجيومورفولوجيا التطبيقية في تلك الدول المتقدمة، والاستفادة من خبراتها وتجاربها التربوية في هذا السياق

## المراجع

### المراجع العربية

- أبو علام، رجاء. (2018). التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج (spss)، ط4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأنصاري، وداد. (2017). مستوى ممارسة التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - الجامعة الإسلامية بغزة، 25(1)، 15-32.
- الأنصاري، وداد. (2021). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التغيرات المناخية في مقرر الجغرافيا وقياس فاعليته في تنمية التحصيل المعرفي للمفاهيم المناخية والوعي المناخي لدى طالبات المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين، 7(4)، 229-239.
- أمبوسعيد، عبدالله والمقبالية، فاطمة. (2020). مستوى الوعي بالكوارث الطبيعية وتأثيراتها لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - كلية التربية - جامعة سوريا، 18(1)، 17-44.
- بازل، يوسف. (2022). المخاطر الجيومورفولوجية للمنحدرات الأرضية في محافظة أربيل، مجلة العميد - مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات - العراق، 11(2)، 181-210.
- بكري، إبراهيم. (2022). زحف الكتلان الرملية وأثره على طريق العقير - الهفوف بالمملكة العربية السعودية باستخدام الاستشعار عن بعد، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة، 50(1)، 235-255.
- بن عربية، حبيب وولعباد، عبد القادر. (2017). مساهمة التربية البيئية في تشكيل الوعي البيئي دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة التنمية البشرية - جامعة وهران - الجزائر، 2(9)، 115-136.
- ندراوي، محمد وعبد الهادي، ناصر. (2022) جيومورفولوجية البرك المحلية (الخفوج) بمنطقة غرب سمالوط وأهميتها التطبيقية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد، مجلة كلية الآداب - كلية الآداب - جامعة الفيوم - مصر، 14(2)، 208-290.
- الرشيد، إبراهيم والشايح، فهد. (2019). درجة استخدام معلمي مادة العلوم في المرحلة الابتدائية لدليل المعلم وحقبة المعلم للأنشطة والتقويم، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - كلية العلوم الإنسانية والإدارية - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية، 20(2)، 201-222.
- الزيادات، ماهر. (2013). مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية - عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية - الأردن، 4، 1334-1352.
- الزهيري، حيدر. (2017). مناهج البحث التربوي، دبي: مركز ديونو لتعلم التفكير.
- آل سعود، سارة. (2020). القضايا الدولية المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة في التعليم السعودي في ضوء مبادئ التربية الدولية، مجلة البحوث التربوية والنفسية - مركز البحوث التربوية والنفسية - جامعة بغداد - العراق، 17(67)، 1-43.
- سلامة، حسن. (2017). أصول الجيومورفولوجيا، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبد الحسين، حسين. (2017). تحليل مخاطر جيومورفولوجية في منطقة بنجوين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- عبد الحميد، ألاء. (2019). الأنشطة المدرسية، عمان: دار اليازوري العلمية.
- عبد الرحمن، عبد الرحمن. (2005). شخصية المكان: دراسة في الفكر الجغرافي، مجلة الآداب - كلية الآداب - جامعة بغداد - العراق، (7)، 912-920.
- عكروت، فريدة. (2018). مفهوم الفضاء وتمثيلاته الاجتماعية، مجلة الصورة والاتصال، مخبر الاتصال الجماهيري وسميولوجية الأنظمة البصرية، جامعة وهران - الجزائر، (22)، 388-357.
- العمري، عبد الله. (2024). موسوعة العمري في المخاطر الطبيعية، الرياض: دار أضواء المعرفة للنشر والتوزيع.
- العميري، فهد. (2017). دور أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئات تعليمية تعلمية تعزز مهارات التفكير لدى طلبة الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعة أم القرى، مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة - مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة - جامعة صنعاء - اليمن، (9)5، 135-101.
- العميري، فهد. (2019). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليته في اكتساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع للدراسات النفسية والعلوم التربوية - جامعة محمد بوضياف بالمسيلة - الجزائر، (2)4، 206-167.
- العميري، فهد والمقاطي، فاطمة. (2021). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على التربية الإعلامية في مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الإعلامية والوعي الإعلامي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة، مجلة العلوم النفسية والتربوية - جامعة حمه لخضر الوادي، (4)7، 303-278.
- عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- كاظم، ماهر وعاتي، صباح. (2020). دراسة جيومورفولوجية الكناب الرملية الواقعة بين محافظتي ذي قار والقادسية، حوليات آداب عين شمس، قسم الجغرافية - كلية الآداب - جامعة عين شمس، (48)48، 475-458.
- الكحلوت، أمال. (2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.
- الكناني، سلوان. (2020). البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها: رؤية نظرية معرفية وتوظيفية، بغداد: دار الإمامة للطباعة والنشر.
- لعطي، خديجة. (2025). أثر مستوى الثقافة والتربية في تعزيز الوعي البيئي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بني وليد، مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية - كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية - جامعة بني وليد - ليبيا، (1)10، 150-139.
- المالكي، عبد الله. (2016). أساسيات علم الأشكال الأرضية (الجيومورفولوجي)، عمان: دار الوضاح للنشر.
- المالكي، محمد. (2016). الجيومورفولوجيا التطبيقية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المحسن، اسباهية. (2023). الجيومورفولوجيا أشكال سطح الأرض، الموصل: العلاء للطباعة والنشر.

المظفر، محسن. (2019). فلسفة علم المكان: الجغرافيا: تغيرات المكان، جدلياته، أنظمته، نظرياته، قوانينه، معالجته، عثمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

اليوسيفي، الصادق علي وسالم، غنية. (2016). وسائل البحث الحديثة في الدراسات الجيومورفولوجية، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية - المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية - مصر*, 3(9)، 131-166 .

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية (الرومنة)

- Abu Alam, R. (2018). *Statistical Analysis of Data Using SPSS*, 4th ed., Cairo: University Publishing House.
- Al-Ansari, W. (2017). The Level of Constructivist Learning Practice Among Secondary School Social and National Studies Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic), *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Islamic University of Gaza*, 25(1), 15-32.
- Al-Ansari, W. (2021). Building a Proposed Educational Program Based on Climate Change in the Geography Curriculum and Measuring its Effectiveness in Developing Cognitive Achievement of Climate Concepts and Climate Awareness Among Fifth-Year Secondary School Students in Makkah (In Arabic), *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Islamic University of Gaza*, 7(4), 229-239.
- Ambusaidi, A., & Al-Muqbali, F. (2020). Level of awareness of natural disasters and their effects among eleventh-grade students in the Sultanate of Oman (In Arabic), *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology - University of Syria*, 18(1), 17-44.
- Bazel, Y. (2022). Geomorphological hazards of land slopes in Erbil Governorate (In Arabic), *Al-Ameed Journal - Al-Ameed International Center for Research and Studies - Iraq*, 11(2), 181-210.
- Bakri, I. (2022). Sand dune encroachment and its impact on the Al-Uqair-Al-Hofuf road in the Kingdom of Saudi Arabia using remote sensing (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University*, 50(1), 235-255.
- Ben Arabiya, L., & Belabed, A.. (2017). The contribution of environmental education to shaping environmental awareness: A field study on secondary school students, *Journal of Human Development - University of Oran - Algeria*, 2(9), 115-136.
- Dandrawi, M., & Abdel-Hadi, N. (2022) Geomorphology of local ponds (khufouj) in the West Samalut region and their applied importance using Geographic Information Systems and Remote Sensing (In Arabic), *Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University*, 14(2), 208-290.
- Al-Rashidi, I., & Al-Shaya, F. (2019). The degree to which primary school science teachers use the teacher's guide and the teacher's activity and assessment kit (In Arabic), *Scientific Journal of King Faisal University, College of Humanities and Administrative Sciences*, King Faisal University, 20(2), 201-222.
- Al-Ziyadat, M. (2013). The level of environmental awareness among social studies teachers in Jordan and its relationship to some variables, *Studies in Educational Sciences (In Arabic), Deanship of Scientific Research*, University of Jorda, 4, 1334-1352.
- Al-Zuhairi, H. (2017). *Educational Research Methods (In Arabic)*, Dubai: De Bono Center for Thinking and Learning.
- Al Saud, S. (2020). International Issues to be Included in Social Studies and Citizenship Textbooks in Saudi Education in Light of International Education Principles (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Research - Educational and Psychological Research Center - University of Baghdad*, 17(67), 1-43.
- Salama, H. (2017). *Principles of Geomorphology (In Arabic)*, 2nd ed., Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- AbdulHussein, H. (2017). *Geomorphological Hazard Analysis in the Penjwen Region (In Arabic)*, Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq.
- AbdulHamid, A. (2019). *School Activities (In Arabic)*, Amman: Dar Al-Yazouri Scientific.
- AbdulRahman, A. (2005). The Personality of Place: A Study in Geographical Thought (In Arabic), *Journal of Arts - College of Arts - University of Baghdad*, (7), 912-920.
- Akrouf, F. (2018). The Concept of Space and its Social Representations (In Arabic), *Journal of Image and Communication, Laboratory of Mass Communication and Semiology of Visual Systems*, University of Oran, (22), 357-388.
- Al-Omari, A. (2024). *Al-Omari Encyclopedia of Natural Hazards*, Riyadh: Dar Adwaa Al-Ma'rifah for Publishing and Distribution.
- Al-Omairi, F. (2017). The Role of Faculty Members in Providing Learning Environments that Enhance Thinking Skills among Social Studies Students at Umm Al-Qura University (In Arabic), *Journal of Studies in University Education and Quality Assurance - Sana'a University*, 5(9), 101-135.
- Al-Omiri, F. (2019). Building a Consumer Socialization-Based Learning Unit within the Social and National Education Curriculum and Measuring its Effectiveness in Acquiring Consumer Concepts and Consumer Awareness among Sixth-Grade Primary School Students in Makkah (In Arabic), *Al-Jami' Journal of Psychological and Educational Studies - Mohamed Boudiaf University of M'sila - Algeria*, 4(2), 167-206.

- Al-Omiri, F., & Al-Muqati, F. (2021). The Effectiveness of a Proposed Learning Unit Based on Media Education in Social Studies in Developing Media Concepts and Media Awareness among Third-Grade Intermediate School Students in Makkah (In Arabic), *Journal of Psychological and Educational Sciences - Hamma Lakhdar University of El Oued*, 7(4), 278-303.
- Awda, A. (2014). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process* (In Arabic), Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
- Kadhim, M., & Ati, S. (2020). A Geomorphological Study of the Sand Dunes Located Between the Governorates of Dhi Qar and Qadisiyah (In Arabic), *Annals of the Faculty of Arts*, Ain Shams University, 48(48), 458-475.
- Al-Kahlout, A. (2012). *The Effectiveness of Employing the Roundhouse Strategy in Developing Concepts and Visual Thinking Skills in Geography Among Eleventh-Grade Female Students in Gaza* (In Arabic), Unpublished Master's Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Al-Kinani, S. (2020). *Educational Programs: Modern Trends and Strategies: A Theoretical, Cognitive, and Employmental Perspective* (In Arabic), Baghdad: Dar Al-Yamamah for Printing and Publishing.
- Laati, K. (2025). The Impact of Culture and Education Levels on Enhancing Environmental Awareness among Students of the Faculty of Arts at Bani Walid University (In Arabic), *Bani Walid University Journal of Humanities and Applied Sciences - Faculty of Humanities and Applied Sciences - Bani Walid University*, 10(1), 139-150.
- Al-Maliki, A. (2016). *Fundamentals of Geomorphology* (In Arabic). Amman: Dar Al-Waddah Publishing.
- Al-Maliki, M. (2016). *Applied Geomorphology: Theoretical Foundations and Practical Applications* (In Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Muhsin, A. (2023). *Geomorphology: Landforms* (In Arabic). Mosul: Al-Ula Printing and Publishing.
- Al-Mudhaffar, M. (2019). *The Philosophy of Place Science: Geography: Changes in Place, its Dialectics, Systems, Theories, Laws, and Treatment* (In Arabic). Amman: Dar Safaa Publishing and Distribution.
- Al-Yousifi, A & Salem, G. (2016). Modern research methods in geomorphological studies (In Arabic), *Arab Journal of Social Sciences - Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resources Development*, 3(9), 131-166.

## المراجع الأجنبية

- Chauhan, V., Gupta, L., & Dixit, J. (2025). Landslide susceptibility assessment for Uttarakhand, a Himalayan state of India, using multi-criteria decision making, bivariate, and machine learning models. *Geoenvironmental Disasters*, 12(1), 2-25.
- Daoudi, M. & Niang, J. (2021). Effects of geomorphological characteristics on urban expansion of Jeddah City-Western Saudi Arabia: a GIS and Remote Sensing Data-Based Study (1965–2020). *Journal of Taibah University for Science*, 15(1), 1217-1231.
- Das, J., & Halder, S. (2024). *New Advancements in Geomorphological Research*, Springer Nature Switzerland.
- Elsebaei, S., & Hamaiel, S. (2025). Weathering and Its Geomorphologic Impact on Heritage Buildings at Mansoura City, Nile Delta, Egypt: A Geomorpho-archaeologic Study. *Journal of Sustainable Development in Social and Environmental Sciences*, 4(1), 29-59.
- Harrison, S. (2011). *Place-based praxis: Exploring place-based education and the philosophy of place*, Unpublished doctoral dissertation, the University of Edinburgh, Edinburgh, United Kingdom, 1-328.
- Lamsal, H. (2024). 'Research Methods in Education' A Valuable Companion for Researchers and Educators. *Journal of NELTA*, 29(1), 203-207.
- Nadal-Romero, E., & García-Ruiz, J. (2025). Market as a factor in soil erosion: the expansion of new and old crops into marginal Mediterranean lands. *Regional Environmental Change*, 25(1), 1-16.
- Nofal, R. & Abboud, I. (2016). Geomorphological evolution of marine heads on the eastern coast of Red Sea at Saudi Arabian region, using remote sensing techniques. *Arabian Journal of Geosciences*, 9(2), 1-15.
- Ntumi, S., Agbenyo, S., & Bulala, T. (2023). Estimating the psychometric properties (" Item Difficulty, Discrimination and Reliability Indices") of Test Items Using Kuder-Richardson Approach (KR-20). *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 18-28.
- Rawat, P., Belho, K., & Rawat, M. (2024). *Geospatial analysis of soil erosion and associated geomorphic hazards to avert increasing disaster risk in environmentally stressed eastern Himalaya region*. Asian international University, Retrieved 16 May 2024 From: <https://www.researchsquare.com/article/rs-3826948/v1>
- Tzampoglou, P., Loukidis, D., Tsangaratos, P., Anastasiades, A., & Karalis, K. (2025). Correlation between geotechnical indexes and landslide occurrence in southwestern cyprus using GIS and machine learning. *Geotechnical and Geological Engineering*, 43(1), 1-29.
- Hogan, T. (2018). *Psychological Testing: A Practical Introduction (2thed.)*, New York City: Wiley.
- Huggett, R., & Shuttleworth, E. (2022). *Fundamentals of geomorphology*, Routledge.

## Insecure Attachment Styles and their Relationship to some Personality Disorders Among University Students

أنماط التعلق غير الآمنة وعلاقتها ببعض اضطرابات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة

Ali bin Abdullah Al Farhan

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

علي بن عبد الله آل فرحان<sup>(1)</sup>

جامعة أم الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**المستخلص:** هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وبعض اضطرابات الشخصية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الجوهرية بين الجنسين في أنماط التعلق واضطرابات الشخصية؛ التجنبية والحدية والاعتمادية. شملت عينة الدراسة من طلبة وطالبة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كان متوسط أعمارهم (22) عاماً بانحراف معياري (2.3)، لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام اختبار اضطرابات الشخصية (التجنبية/ الحدية/ الاعتمادية) من إعداد الباحث، واختبار أنماط التعلق غير الآمنة محمود (2021). توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين أنماط التعلق القلق والمشوش واضطرابات الشخصية (الحدية، والتجنبية، والاعتمادية)، بينما لا يوجد ارتباط دال بين التعلق التجنبي واضطرابات الشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من أنماط التعلق القلق والمشوش لصالح الإناث، واضطرابات الشخصية الاعتمادية والتجنبية لصالح الإناث، وكما كشفت الدراسة عن قدرة بعض أساليب التعلق غير الآمن بالتنبؤ باضطرابات الشخصية لدى طلاب المرحلة الجامعية. وأخيراً أوصت الدراسة بالتركيز البحثي على معرفة العوامل النفسية الكامنة وراء اضطرابات الشخصية

**الكلمات المفتاحية:** التعلق غير الآمن، اضطرابات الشخصية الحدية والتجنبية والاعتمادية

**Abstract:** This study examines the relationship between insecure attachment styles and personality disorders. It also examines the significant differences of gender in insecure attachment styles and (avoidant/ borderline/ dependent) personality disorders. The sample consisted of 250 students, aged 22 years, with a 2.3 standard deviation from Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, who were assessed using a measure of personality disorders and an instrument for insecure attachment styles. Additionally, the descriptive correlational approach was adopted. Findings indicated that anxious and confused attachment styles were positively correlated with all three personality disorders, while the avoidant attachment style showed no significant correlation. Additionally, significant gender differences were found, with females scoring higher in anxious and confused attachment styles, Furthermore, the study demonstrated the predictive power of certain insecure attachment styles among university students. The study recommends further research on the latent psychological factors for personality disorders.

**Keywords:** Insecure attachment, borderline, avoidant, and dependent personality disorders

(1) أستاذ علم النفس العيادي المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية [aaalfarhan@imamu.edu.sa](mailto:aaalfarhan@imamu.edu.sa)

## المقدمة

تشكل اضطرابات الشخصية فئة من الاضطرابات النفسية التي تتميز بأنماط جامدة طويلة الأمد في التفكير والسلوك والوجدان؛ مما يسبب مشكلات في العلاقات الاجتماعية (Sperandeo et al., 2020).

وتظهر اضطرابات الشخصية ابتداءً من مرحلة المراهقة وتصبح الأفكار والسلوكيات أكثر ثباتاً في مرحلة البلوغ، ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013) تعد اضطرابات الشخصية نمطاً مستمراً من الخبرة الداخلية والسلوك المنحرف عن ثقافة المجتمع ومعاييرها، وغالباً ما يؤدي إلى تشوهات إدراكية كما في اضطراب الشخصية الفصامية واضطراب الوسواسية، بينما يظهر لدى البعض الآخر مشكلات وجدانية كما في اضطراب الشخصية الهستيرية واضطراب الشخصية الحدية. وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي اضطرابات الشخصية بأنها نمط من سلوك منحرف عن ثقافة الوسط الذي يعيش فيه الشخص، مستقر عبر الزمن يقود إلى حالة خطيرة أو مقلقة. ونظراً لكون هذه الاضطرابات مزمنة؛ فقد تفضي إلى زعزعة الحياة اليومية والمهنية والنفسية للأشخاص المضطربين، ويتمثل ذلك في تدهور إنتاجية الفرد الوظيفية أو الاجتماعية أو الدراسية (American Psychiatric Association, 2013).

وترى منظمة الصحة العالمية أن اضطرابات الشخصية لا يتم تشخيصها حسب الفئة، بل يتم على أساس استمرارية شدة الخلل في الأداء الذاتي (World Health Organization, 2023).

وضمن اضطرابات الشخصية يندرج اضطرابات الشخصية الحدية والتجنبية والاعتمادية (Sperandeo et al., 2020)، وثمة عناصر تربط بين الأنماط الثلاثة تتمثل في صور الذات الضعيفة والخوف من الرفض الاجتماعي والشعور المزمن بعدم الكفاية الذاتية والاجتماعية، رغم ذلك فإن هذه الأنماط الثلاثة من اضطرابات الشخصية لها خصائص مستقلة؛ فمثلاً يتصف نوع اضطراب الشخصية الاعتمادية، بالاعتماد الدائم على الآخرين أو السماح لهم بتولي مسؤولية جوانب هامة في حياته الشخصية وتسخير الاحتياجات الذاتية للآخرين الذين يعتمد عليهم الشخص أو الخضوع غير المرير لرغباتهم والإحساس بالكارثة حين تنفصم علاقة حميمة مع آخر، إضافة إلى إلقاء المسؤولية والتبعية على الآخرين مع فقدان الثقة في النفس والإحساس بعدم القدرة على اتخاذ القرارات (محمد، 2019). وهذا النمط من اضطراب الشخصية الأكثر تشخيصاً، حيث يوجد في حوالي (14%) من الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الشخصية وحوالي (2.5%) على المستوى العالمي (Anyanugo & Ekeh, 2020).

في حين يتسم اضطراب الشخصية الحدية بالاندفاعية والتقلب في الحالة المزاجية وعدم الاستمرارية في العلاقات، ويتصف بالتقلبات المزاجية الحادة وغير المتوقعة ومشاعر تجاه الآخرين تتغير خلال فترة قصيرة بدون تفسير؛ فتكون العواطف حادة ومشتعلة وتتغير بسرعة وعلى نحو مفاجئ من المثالية المتحمسة الانفعالية إلى الغضب

الشديد، كما أنه يتسم بالحساسية المفرطة تجاه العلاقات العاطفية البسيطة التي يبديها الآخرون، ويشمل السلوك المدمر والميل إلى تدمير الذات والمخاطرة وأيضاً الإنفاق غير المحسوب (أمين، 2017).

وفيما يتعلق باضطراب الشخصية التجنبية فتتسم هذه الشخصية بالخجل والصراع في العلاقات الشخصية المتبادلة، حيث يرغب الشخص في عقد تلك العلاقات ويحجم عنها في نفس الوقت، ويجد صعوبة بالغة في المبادرة بتكوين العلاقات الاجتماعية، والشخصية المتجنبة تُظهر الكف في المواقف الاجتماعية، وذلك نتيجة المشاعر القوية بعدم الكفاءة ونقص المهارات الاجتماعية والحساسية الزائدة للنقد والتقييم السلبي، يشعرون بالقلق والفراغ والاكتئاب والوحدة النفسية (حسيب، 2006).

وغنى عن البيان عدم وجود سبب واحد معلوم لاضطرابات الشخصية الحدية والتجنبية والاعتمادية، فثمة سلسلة من العوامل الوراثية والاجتماعية والنفسية تساهم في حدوث اضطرابات الشخصية، ويعتقد أن الخبرات المتعلقة بالذات والآخرين مركزية لاضطرابات الشخصية، ويعتمد تطورها على خبرات العلاقات السلبية المبكرة للفرد (Alwin et al., 2006). إلى جانب ذلك، تؤكد نظرية التعلق أن التعلق غير الآمن يُعد من العوامل المساهمة في ظهور اضطرابات الشخصية، خاصة تلك الناتجة عن الانفصال العاطفي (Qian & Ling, 2010).

وترى نظرية التعلق أن السلوكيات التجنبية تنشأ نتيجة مشكلات التعلق المبكرة في مرحلة الطفولة، والتي قد تؤدي إلى اضطرابات شديدة في مفهوم الألفة والعلاقات، كما هو الحال في اضطراب الشخصية التجنبية، والحدية، والاعتمادية. وتشير الأدبيات إلى أن التفاعلات المبكرة مع مقدم الرعاية قد تساهم بشكل مباشر في تطور هذه الأنماط من اضطرابات الشخصية (Skodol & Oldham, 2021).

والتعلق مفهوماً هدفه تكيف الفرد من خلال الملاءمة بين البحث عن الأمان وحاجته لاستكشاف العالم بما فيه من ضغوط ومنغصات، والتعلق في حد ذاته يشير إلى الارتباط القوي بين فردين كل منهما يكون على استعداد لعمل مجموعة من الأشياء ليستمر ارتباطهما، بينما التعلق غير الآمن يعني عدم وجود الألفة، والمودة بين الأبناء والآباء، ولذلك فإن هذا النمط يمثل الشعور بالقلق وفقدان الثقة (قاسم، 2020).

وتتخذ أنماط التعلق غير الآمن ثلاثة أشكال رئيسية؛ المتجنب، والمتناقض، وغير المنتظم. ويظهر الأشخاص ذوو نمط التعلق المتجنب ميولاً إلى تجنب الحميمية، ورفض الاعتماد المتبادل، كما يواجهون صعوبات في طلب الدعم أو التقارب مع الآخرين في أوقات الحاجة (Fraley & Roisman, 2019). وثمة نظريات فسرت التعلق منها نظرية التحليل النفسي ونظرية النمو النفسي لأريكسون، وبولي، ولكن النظرية الأكثر بروزاً في تفسير التعلق هي نظرية بولي Bowlby وماري أينوث Mary Ainsworth (1969)، والتي أشارت إلى وجود ميل فطري لدى الفرد لاكتشاف العالم بمخاطرة وإلى البحث عن الشعور بالآمن، وتشير هذه النظرية إلى أن التعلق يظهر منذ

مرحلة الطفولة ويستمر عبر دورة الحياة، ويعتقد بولي (1988) أن الطفل يولد مزوداً بمجموعة من السلوكيات الفطرية التي تجعل مقدمي الرعاية قريبون (Alexis et al., 2019).

ويرى بولي (1973) أنه عندما يتفاعل الطفل مع مقدم الرعاية تتشكل ما يعرف بالنماذج الخاصة للذات، أو النماذج الداخلية، وفي حال وجود الرعاية الوالدية. وتتكون هذه النماذج من متغيرين يقوي كل منهما الآخر "نموذج الذات ونموذج الآخرين"، وتتشكل هذه النماذج الداخلية من التمثيلات المعرفية المشتقة من خبرات التعلق المبكرة مع مقدم الرعاية، وتتأثر هذه النماذج بمدى وجود مقدم الرعاية، وتقديمه المساندة، وتعمل هذه النماذج على استمرارية أساليب التعلق وتحديدها للفرد وتحولها إلى فروق ثابتة، بحيث تصبح هذه الأساليب موجّهات للعلاقات في المستقبل (Brewer et al., 2018).

ومراجعة التراث البحثي السابق نجد أن عدداً من الدراسات تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية منها دراسة مير وآخرون (2004) Meyer et al. التي كشفت عن وجود ارتباط موجب وجوهري بين التعلق القلق وكل من الشخصية الحدية والشخصية التجنبية بينما ارتبطت الشخصية الفصامية ارتباطاً موجباً وجوهرياً بالتعلق التجنبي. وأسفرت دراسة كاروفورد وآخرون (2007) Crawford et al. عن وجود عامل واحد هو "عدم التنظيم العاطفي" يجمع بين اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة "التعلق القلق/ التعلق التجنبي" وأشارت إلى أن (40%) من التباين في التعلق القلق كان وراثياً، كما أن التعلق التجنبي ارتبط بالعوامل الاجتماعية أكثر من العوامل الوراثية. بينما كشفت دراسة محمود (2015) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الراشدين من الجنسين في جميع متغيرات الدراسة، ووجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين أنماط التعلق غير الآمن (القلق والتجنبي) والشخصية الحدية والمخططات اللاتكيفية المبكرة. في حين توصلت دراسة وحيد (2020) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في تنظيم الانفعالي، وإلى وجود تأثير غير مباشر لأنماط التعلق "عن طريق تنظيم الانفعال كمتغير وسيط" في اضطراب الشخصية التجنبية.

وتوصلت دراسة حسن (2018) إلى وجود ارتباط بين أنماط التعلق الآمنة وغير آمنة والشخصية الوسواسية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية الوسواسية بين الجنسين لصالح الذكور. من جهة ثانية وجدت أنه لعب التنظيم دور الوسيط لتنظيم الانفعالي للعلاقة بين الشخصية التجنبية وأنماط التعلق.

وتؤدي المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وأساليب التعلق دوراً في تشكيل اضطرابات الشخصية التجنبية؛ فقد كشفت دراسة الحديبي (2020) عن وجود فروق دالة بين العينة في تبني المخططات المعرفية اللاتكيفية طبقاً لأنماط التعلق. كما أن أنماط التعلق لها دوراً في تطور اضطرابات الشخصية؛ فقد كشفت دراسة مينديزابال (2023) Mendizabal عن تأثير أنماط التعلق في اضطرابات الشخصية، وأوضحت النتائج أن نسبة

(25.8%) من تباين نمط التعلق قلق ونسبة (9%) من تباين التعلق التجني تنبأ باضطرابات الشخصية وأن نمط التعلق القلق يعد عامل خطورة لظهور وتطور اضطرابات الشخصية.

وبناء على ما سبق عرضه جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وبعض أنماط اضطرابات الشخصية لدى طلبة الجامعة.

## مشكلة البحث

تشير العديد من الدراسات إلى أن اضطرابات الشخصية تعد الأساس لكافة مشكلات التوافق الاجتماعي؛ إذا أنها تسبب قيام المصابين بأحد تلك الاضطرابات بالعديد من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً؛ مثل العدوانية وتعاطي المخدرات والتنمر والانحرافات الجنسية والسرقة والكذب والأناية مثل دراسات كلا من: (Emami et al., 2020; Henning, 2001; Winsper et al., 2020).

ومن جهة أخرى، لا توجد حدود فاصلة وواضحة بين أنماط ودرجات اضطرابات الشخصية، حيث يُفضل في علم النفس المرضي تمثيل هذه الاضطرابات على بُعدين متصلين؛ أحد طرفيه يُمثل الشخصية السوية، بينما يُمثل الطرف الآخر الشكل الحاد والمزمن لاضطراب الشخصية. وقد تعقد وصف اضطرابات الشخصية عبر السنوات بسبب التداخل الكبير بين فئاتها، كما أن عددًا من المصابين باضطرابات الشخصية يظلون خارج التصنيف السريري الرسمي (Bateman et al., 2015).

وفي هذا السياق لا يقتصر شيوع اضطراب الشخصية على المجتمع المرضى فقط؛ حيث ذكر غانم (2007) أن اضطرابات الشخصية تنتشر بين العديد من أفراد المجتمع والمفترض أن يكونوا أسوياء، وأن معظم الأشخاص الذين يعانون من اضطراب أو أكثر من اضطرابات الشخصية يكونون غير واعين باضطراباتهم (فهيمى، 2021).

وتذكر التقارير أن انتشار اضطرابات الشخصية على مستوى العالم بين شباب الجامعات، قد بلغ ما بين (7.8% إلى 9.5%). كما أن أعلى معدلات انتشار هذه الاضطرابات كانت في الفئة العمرية من 18 إلى 25 عاماً،

حيث تراوحت نسبة الانتشار بين (9.5% إلى 9.6%)، وفقاً لنتائج دراسة (Winsper et al., 2020).

وتشير عدد من الدراسات السابقة إلى أن معدلات انتشار اضطرابات الشخصية بين طلاب الجامعات تُعد مرتفعة، وربما تفوق نظيراتها في الفئات العمرية والمراحل التعليمية الأخرى. وقد دعمت ذلك سلسلة من الدراسات المعاصرة، حيث كشفت عن معدلات انتشار لاضطرابات الشخصية بين طلاب الجامعات تراوحت بين 16%

و32% (Ahmad & Wadaa, 2024; Awad et al., 2024; Bergstrom et al., 2024; Siddik et al., 2024).

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات أجريت على عينات من طلبة الجامعات في البلدان العربية وجود معدلات انتشار ملحوظة لأنماط معينة من اضطرابات الشخصية؛ فتوصلت دراسة القاعود والشقران (2022) إلى أن اضطراب

الشخصية الحدية ينتشر بين طلبة الجامعات الأردنية بنسبة (12%)، في حين كشفت دراسة فهمي (2021) عن أن نسبة انتشار اضطراب الشخصية التجنبية بلغت (59.2%)، يليه اضطراب الشخصية الحدية بنسبة (50.5%) لدى طلبة الجامعات المصرية، وأشارت دراسة السيد (2020) إلى أن أكثر اضطرابات الشخصية شيوعاً بين طلبة جامعة الإسكندرية في مصر كانت اضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية. كذلك، توصلت دراسة عرعار وآخرون (2015) إلى أن اضطراب الشخصية الاعتمادية هو الأكثر انتشاراً بين طلبة جامعة الأغواط في الجزائر بنسبة بلغت (26.7%)، أما دراسة جرجس (2012) فقد بينت أن اضطراب الشخصية الاعتمادية كان الأكثر شيوعاً لدى الطالبات في جامعة البعث في العراق، بينما كان اضطراب الشخصية السيكوباتية الأكثر شيوعاً لدى الطلاب.

وتشير هذه النتائج المستندة إلى عينات من طلبة جامعيين في المجتمعات العربية بوضوح إلى انتشار بعض اضطرابات الشخصية بشكل خاص، وهي: اضطرابات الشخصية الاعتمادية، والحدية، والتجنبية، والتي قد تسهم في حدوث آثار نفسية واجتماعية سلبية لدى الأفراد، لاسيما في هذه المرحلة العمرية الحرجة. ومن اللافت للانتباه أيضاً وجود تداخل ملحوظ بين مفاهيم أنماط التعلق لدى البالغين واضطرابات الشخصية، حيث إن كليهما قد يسهم في تعقيد مسار الأعراض المرضية. ومع ذلك، لا تزال طبيعة هذا التداخل غير واضحة بشكل كافي (Lucre et al., 2024).

إضافة إلى ذلك، تُظهر الأدبيات وجود تشابه كبير بين العديد من مظاهر أنماط التعلق غير الآمن، وبين العلامات والأعراض المرتبطة باضطراب الشخصية الحدية (Siddik et al., 2024).

كما كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة موجبة بين نمطي التعلق القلق والتجنبي لدى المصابين باضطرابات الشخصية الحدية؛ فعلى سبيل المثال، يتسم الأفراد ذوو الشخصية الحدية بفقر في العلاقات الآمنة، بينما يتسم ذوو الشخصية الاعتمادية بمشاعر حادة من الوحدة والخوف، كما أن المصابين باضطراب الشخصية الحدية يميلون إلى إقامة علاقات متوترة وغير مستقرة مع الآخرين (Bornstein, 1993). ووفقاً للتقارير الحديثة الصادرة عن رابطة الطب النفسي العالمية تبين أن اضطرابات الشخصية تتأثر بنماذج الخبرات الداخلية للفرد وأن السلوك المشكل يرتبط بانخفاض التفاعل الإيجابي بين الوالدين والتعلق غير الآمن بهما (Lucre et al., 2024).

وبمراجعة التراث البحثي المتعلق بدور أنماط التعلق في تشكل اضطرابات الشخصية، فقد برهنت دراسات (Fan, 2023; Gander et al., 2024; Jalilian et al., 2023; Mohammadi, et al., 2024) على تأثير أنماط التعلق غير الآمنة في تشكيل مختلف اضطرابات الشخصية.

أما على المستوى المحلي يوجد نقص واضح في دراسة اضطرابات الشخصية في البيئة السعودية؛ فلم يجد الباحث إلا دراستي (المحارب، 2009؛ حنورة والقلبي، 2010)، ومن جهة ثانية لا توجد دراسة سعودية تناولت العلاقة بين أنماط التعلق واضطرابات الشخصية بصفة خاصة في -حدود علم الباحث-.

وبناء على ما سبق يمكن إعادة النظر في الكشف العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمن واضطرابات الشخصية من أجل تعزيز الفهم لدى المتخصصين النفسيين بشكل عام، وفي البيئة السعودية على نحو خاص، وتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس الذي نصه: ما علاقة أنماط التعلق غير الآمنة باضطرابات الشخصية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وكل من اضطرابات الشخصية الحدية والتجنيبية والاعتمادية لدى المرحلة الجامعية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية وفق متغير الجنس؟
3. ما إمكانية التنبؤ باحتمالية ظهور اضطرابات الشخصية من خلال أنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

## أهمية البحث

### الأهمية النظرية:

- على الرغم من وفرة ما تم درسته بشأن التعلق ودوره في البناء النفسي السوي والسلبي من خلال بحوث وكتب؛ إلا أنه لا يزال توجد حاجة ملحة للمزيد من الدراسات وخاصة في البيئة المحلية.
- تسليط الضوء على العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وبعض اضطرابات الشخصية لدى طلبة الجامعة
- تأتي أهمية الدراسة من العينة التي سوف تجري عليها وهم طلبة الجامعة الذين يعدون فئة مهمة لبناء مستقبل المجتمعات بشكل عام والمجتمع السعودي على نحو خاص.

### الأهمية التطبيقية:

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برنامج إرشادي قائم على تنمية التعلق الآمن لخفض أعراض اضطرابات الشخصية بأنواعها المختلفة.
- توفير أدوات مقننة في البيئة السعودية لقياس أساليب التعلق غير الآمن واضطرابات الشخصية.
- توجيه الأسر والمتخصصين لكيفية التفاعلات الأسرية التي تعزز التعلق الآمن لدى أبنائهم.

## أهداف البحث

1. التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وكل من اضطرابات الشخصية: التجنبية والاعتمادية والحدية لدى طلاب المرحلة الجامعية
2. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية وفق متغير الجنس.
3. الكشف عن إمكانية التنبؤ باحتمالية ظهور اضطرابات الشخصية من خلال أنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

## مصطلحات البحث

### - أنماط التعلق غير الآمن (Insecure Attachment Styles)

يعرف ليفي وآخرون (2011) Levy et al. التعلق غير الآمن بأنه: يشمل جميع أساليب الارتباط السلبية، مثل الارتباط المنشغل، والخائف، والقلق، والتي تنشأ بين مقدم الرعاية الأولي والأبناء، وتعكس ضعف الألفة والمودة والثقة في العلاقة بين الطرفين. أما في الدراسة الحالية، فقد تم اعتماد تعريف محمود (2021) كتعريف إجرائي لأنماط التعلق غير الآمن، ويُقصد بها: مشاعر عدم الألفة والثقة بالآخرين، بحيث لا يمكن الاعتماد عليهم، ويميل الأفراد ذوو أنماط التعلق غير الآمن إلى تجنب الآخرين أو رفضهم، ويواجهون صعوبات في التفاعل الاجتماعي. ويُقاس هذا المتغير من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

### - اضطراب الشخصية الاعتمادية (Dependent Personality Disorder)

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) اضطراب الشخصية الاعتمادية بأنه: حاجة مفرطة لتلقي الرعاية والدعم من الآخرين، يصاحبها خوف مفرط من الانفصال، وسلوكيات خاضعة وتلقية، يبدأ هذا الاضطراب عادةً في مرحلة المراهقة، ويتميز بأنماط سلوكية تتركز حول الاعتماد على الآخرين والخضوع لهم، نتيجة استعداد ذهني قائم على عدم القدرة على الأداء الوظيفي بكفاءة دون مساعدة خارجية (American Psychiatric Association, 2013). أما في هذه الدراسة، فتم اعتماد التعريف الإجرائي لاضطراب الشخصية الاعتمادية على أنه: نمط من التعلق المفرط والاعتماد المبالغ فيه على الآخرين، مصحوب بخوف شديد من فقدان العلاقة بهم، ويُقاس هذا الاضطراب من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

### - اضطراب الشخصية التجنبية (Avoidant Personality Disorder)

يتبنى الباحث تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) الذي يعرف اضطراب الشخصية التجنبية بأنه: نمط دائم من الكف الاجتماعي، ومشاعر النقص، وفرط الحساسية تجاه التقييم السلبي من الآخرين. ويبدأ هذا النمط من الاضطراب في سن المراهقة (American Psychiatric Association, 2013). أما التعريف الإجرائي المعتمد في هذه الدراسة، فيتمثل في: تجنب المواقف الاجتماعية، والرغبة في تكوين علاقات اجتماعية مع وجود صعوبات في تحقيق ذلك، إضافة إلى تدني الثقة بالنفس والحساسية العالية تجاه النقد، ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم.

### - اضطراب الشخصية الحدية (Borderline Personality Disorder)

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) اضطراب الشخصية الحدية بأنه خوف شديد من الهجر، سواء كان حقيقياً أو متخيلاً، يدفع المصاب إلى بذل جهود مفرطة لتجنب هذا الهجر، ويؤدي إلى مجموعة من السلوكيات غير الآمنة وغير التكيفية، كما يعاني الأفراد المصابون به من صعوبات في تنظيم الانفعالات، وعدم استقرار في العلاقات الاجتماعية، وتقلبات حادة في المشاعر، وسلوكيات إيذاء الذات والتصرفات الاندفاعية (American Psychiatric Association, 2013). أما التعريف الإجرائي لاضطراب الشخصية الحدية في هذه الدراسة، فيتمثل في نمط يتسم بالاندفاعية، وعدم الاستقرار في العلاقات الشخصية، وصعوبة التكيف مع الذات والآخرين، وممارسة بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم في الدراسة.

### منهج البحث وإجراءاته

**منهج البحث:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والتصميم المتبع هو التصميم الارتباطي، حيث ينصب الاهتمام على محاولة اكتشاف العلاقات الارتباطية بين أنماط التعلق غير الآمنة وكل من اضطرابات الشخصية الحدية والتجنبية والاعتمادية.

**مجتمع البحث:** تمثل مجتمع الدراسة في الطلاب والطالبات المقيدون في مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، والبالغ عددهم وفقاً لتقرير عمادة القبول والتسجيل (ن=13500) في العام الجامعي 2023/2024.

**عينة البحث:** تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغت قوامها (ن=250) طالبا من مختلف كليات الجامعة منهم (ن=135) من الذكور وعدد (ن=115) من الإناث متوسط أعمارهم (22) عاما بانحراف معياري لهذا العمر قدره (2.3) سنة من مختلف المستويات الدراسية تم اختيارهم

من الطلاب المترددين على كل من وحدات الإرشاد الأكاديمي والنفسي بكليات الجامعة، وعيادة عناية بالجامعة على مدار سنتين. وشملت الدراسة الحالية عينة استطلاعية قوامها (ن=90) طالبا وطالبة منهم (70 من الذكور و20 من الإناث) من نفس مجتمع الدراسة الأساسية للدراسة الحالية بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية.

### أدوات البحث: استخدمت الدراسة الحالية في جمع بيانات الدراسة الحالية مقياسين هما

أ. مقياس أنماط التعلق غير الآمنة: إعداد هبة محمود (2021) يهدف إلى قياس أنماط التعلق غير الآمنة ويحتوي المقياس على (44) فقرة تغطي ثلاثة أبعاد هي؛ البعد الأول وهو نمط التعلق القلق ويتكون من (13) فقرة أما البعد الثاني فهو بعد نمط التعلق التجنبي ويتكون من (13) فقرة، أما البعد الثالث فهو نمط التعلق المضطرب/المشوش ويتكون من (18) فقرة، ويتم الإجابة على المقياس وفقاً لأربعة بدائل هي؛ دائماً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1، وعلى المشارك اختيار أحد هذه البدائل للإجابة. ويتم تصحيح الاختبار كله في الاتجاه ذاته، إذ لا توجد عبارات عكسية. ويتمتع الاختبار في صورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة، حيث قامت معدة المقياس هبة محمود (2021) بحساب ثبات المقياس في البيئة المصرية، فكان معامل ألفا كرونباخ (0.78)، وتم حساب صدق الاختبار باستخدام صدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

وفي الدراسة الحالية تم تقييم الصلاحية القياسية للمقياس بعدد من الطرق للتأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، فمن حيث الصدق تم التأكد بطريقتين هما؛ طريقة الصدق الظاهري وذلك بعرضه على (ن=5) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد الإسلامية، حيث طلب منهم الاطلاع والحكم على المقياس من حيث مدى مناسبة كل فقرة لما وضعت لقياسه، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية، وأي تعديل أو تغيير يروونه مناسباً، وبناءً على ذلك الإجراء أجريت تعديلات على صياغة بعض البنود لتصبح أكثر ملائمة لعينة الدراسة الحالية، وتصحيح أخطاء الصياغة اللغوية. كما تم حساب الصدق للمقياس عن طريق الصدق التلازمي بإيجاد معاملات لمقياس أنماط التعلق غير الآمنة المستخدم بالدراسة الحالية ومقياس التعلق أبوغزال وجرادات (2009)، والذي تم تقنيه واستخدامه في أكثر من دراسة سعودية كما في الجدول (1)،

جدول (1)

نتائج الصدق التلازمي بين مقياس أنماط التعلق غير الآمنة (محمود 2021) ومقياس التعلق أبوغزال وجرادات عينة الاستطلاعية (ن=90)

اختبار أنماط التعلق غير الآمنة	نمط التعلق الآمن	نمط التعلق القلق	نمط التعلق التجنبي
بعد نمط التعلق القلق	0.56.-**	0.56.**	
بعد نمط التعلق التجنبي	0.66.-**		0.51.**
بعد نمط التعلق المضطرب/ المشوش	0.57.-**		



كما تم الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس التي صُممت لقياس اضطرابات الشخصية التجنبية والحدية والاعتمادية، حيث جرى تحليل أبعادها وبنودها للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي. ومن بين هذه الأدوات استبانة عسكر (2005) لقياس اضطرابات الشخصية، ومقياس غانم وآخرون (2007)، ومقياس مجيد (2015)، بالإضافة إلى بطارية اضطرابات الشخصية المبنية وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة، والتي تم تقنينها في البيئة المصرية على يد فرج وإبراهيم (2023). كذلك استعان الباحث بمقياس اضطراب الشخصية التجنبية الذي أعده جاد الرب وعبد الحميد (2023)، ومقياس اضطراب الشخصية الحدية من إعداد السناري (2020)، إضافة إلى مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية الذي أعده أيضاً جاد الرب وعبد الحميد (2023). وقد أسهمت هذه المقاييس في إثراء بناء المقياس الحالي من خلال الاستفادة من أبعادها النظرية، وصياغة بنودها، وطرق تقديرها، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها. وبناءً على ذلك، تم إعداد فقرات المقياس في ضوء المفاهيم النظرية والأطر المرجعية المتعلقة بأنماط اضطرابات الشخصية التي تستهدفها الدراسة، حيث حُصص بُعد مستقل لكل من اضطراب الشخصية الحدية، واضطراب الشخصية التجنبية، واضطراب الشخصية الاعتمادية، بحيث يتضمن كل بُعد مجموعة من العبارات التي تعكس خصائصه، وتتسق مع تعريفه الإجرائي.

تكون المقياس من (27) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو التالي: اضطراب الشخصية الحدية (12) فقرة)، اضطراب الشخصية التجنبية (7 فقرات)، واضطراب الشخصية الاعتمادية (8 فقرات). ويتم تطبيق المقياس وفقاً لأسلوب التقرير الذاتي، حيث يُطلب من المفحوص قراءة كل عبارة واختيار الإجابة التي تمثل مدى انطباقها عليه من بين خمسة بدائل، على النحو الآتي: تنطبق تماماً (5 درجات)، تنطبق كثيراً جداً (4 درجات)، تنطبق كثيراً (3 درجات)، تنطبق أحياناً (2 درجتان)، لا تنطبق إطلاقاً (1 درجة).

وقد استخدمت الدراسة الحالية عدة طرق للتحقق من صدق وثبات المقياس، بدءاً بالتحقق من الصدق الظاهري؛ إذ تم عرض الصورة الأولية للمقياس على خمسة (ن = 5) من أعضاء هيئة التدريس، الذين تم الإشارة إليهم مسبقاً، وذلك بهدف الحصول على آرائهم حول مدى ملاءمة العبارات لكل بعد من الأبعاد، ومدى وضوحها ودقتها اللغوية، وملاءمتها لأفراد العينة المستهدفة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة على فقرات المقياس.

بعد ذلك، تم حساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي، التي تعتمد على نسبة اتفاق المحكمين حول مدى ملاءمة كل فقرة. ووفقاً للمعادلة، تُعد الفقرة غير مقبولة إذا كانت نسبة الاتفاق عليها تقل عن (0.62).

وقد بلغت نسبة صدق المحتوى لأدوات الدراسة (0.60)، بنسبة اتفاق بين المحكمين وصلت إلى (80%)، الأمر الذي أدى إلى اعتماد الصيغة النهائية للمقياس والمكونة من (27) فقرة.

أما فيما يتعلق بالصدق التلازمي، فقد تم حساب معاملات الارتباط بين المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ومقياس اضطراب الشخصية المعقد من قبل غانم وآخرون (2016). وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين الأبعاد الثلاثة للمقياسين، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي (0.47) لبعء اضطراب الشخصية الحدية، و(0.39) لبعء اضطراب الشخصية التجنبية، و(0.47) لبعء اضطراب الشخصية الاعتمادية، مما يدل على تمتع المقياس الحالي بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي.

وفيما يخص ثبات المقياس، فقد استخدمت الدراسة طريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان-براون. وقد أظهرت النتائج، كما هو موضح في جدول (3)، أن معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس كانت ضمن الحدود المقبولة سيكومترياً.

جدول (3)

معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدلالة على ثبات مقياس اضطرابات الشخصية عينة استطلاعية (ن=90)

أبعاد مقياس اضطرابات الشخصية	معاملات ألفا	معاملات التجزئة	أبعاد مقياس اضطرابات الشخصية	معاملات ألفا	معاملات التجزئة
بعء اضطراب الشخصية الحدية	0.78	0.67	بعء اضطراب الشخصية الاعتمادية	0.80	0.72
بعء اضطراب الشخصية التجنبية	0.89	0.80			

وتكشف معاملات الثبات المعروضة في الجدول (3) عن تمتع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية بمستويات جيدة من الثبات، سواء من خلال معامل ألفا كرونباخ أو من خلال التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان-براون. وبناءً على هذه النتائج، يمكن الاعتماد على المقياس بوصفه أداة مناسبة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة الأساسية وتحليل نتائجها بثقة علمية مقبولة.

**أساليب المعالجة الإحصائية:** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار(ت) وتحليل الانحدار المتدرج.

### نتائج البحث ومناقشتها

تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لترتيب نتائج الإجابة على أسئلتها على النحو الآتي: - للإجابة على السؤال الأول: ما العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة وكل من اضطرابات الشخصية الحدية والتجنبية والاعتمادية لدى المرحلة الجامعية؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس بعض اضطراب الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط التعلق غير الآمنة، وبناءً على هذا الإجراء كانت النتائج بالجدول التالي:

جدول (4)

يوضح معاملات الارتباط بين بعض اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة(ن=250)

اختبار أنماط التعلق غير الآمنة		اختبار بعض اضطرابات الشخصية	
بعد نمط التعلق المضطرب/المشوش	بعد نمط التعلق التجنبي	بعد نمط التعلق القلق	
0.33**	0.05	0.25**	بعد الشخصية الحدية
0.35**	0.004	0.35**	بعد الشخصية التجنبية
0.36**	0.005	0.30**	بعد الشخصية الاعتمادية

\*\* دالة 0.01، \* دالة 0.05

يتضح من نتائج الجدول (4) ما يلي:

1. وجود ارتباطات موجبة دالة احصائياً بين نمط التعلق القلق وكل من اضطراب الشخصية الحدية الشخصية التجنبية، والشخصية الاعتمادية وقيم معاملات الارتباطات على التوالي (0.25\*\*، 0.35\*\*، 0.30\*\*)
2. لا توجد ارتباطات دالة احصائياً بين بعد نمط التعلق التجنبي وكل من الشخصية الحدية الشخصية التجنبية، والشخصية الاعتمادية. وقيم معاملات الارتباطات غير دالة وصفية هي (0.05، 0.004، 0.005).
3. -توجد ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين بعد نمط التعلق المضطرب وكل من اضطراب الشخصية الحدية واضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية وقيم معاملات الارتباطات على التوالي هي (0.36\*\*، 0.35\*\*، 0.33\*\*)

ويفسر الباحث هذه النتائج بهذه التساؤلات الثلاثة على النحو التالي:

في البداية يمكن تفسير وجود ارتباطات موجبة بين نمط التعلق غير الآمن (القلق والمضطرب) وكل من اضطراب الشخصية الحدية، واضطراب الشخصية التجنبية، واضطراب الشخصية الاعتمادية، في ضوء ما أشارت إليه دراسات سابقة (Beeney et al., 2015; Eikenæs et al., 2016; Lampe et al., 2018)، حيث أوضحت هذه الدراسات أن الأشخاص الذين لديهم أنماط تعلق غير آمنة (القلق والتجنبي والمضطرب)، والذين تعرضوا للإساءة أو الإهمال في مرحلة الطفولة يكونون أكثر عرضة للإصابة باضطرابات شخصية مثل الشخصية التجنبية والاعتمادية. ويُفسر ذلك بأن أسلوب التعلق غير الآمن هو مقدمة محتملة للاضطرابات النفسية الناتجة عن الخبرات السلبية في الطفولة، كما أوضح لورينزي وزملاؤه أنه "إذا كانت الأحداث المؤلمة تثير تنشيط نظام التعلق، فإن الأفراد الذين يستجيبون من خلال تثبيط الوظيفة العقلية والتنظيم العاطفي يكونون أقل قدرة على الاستجابة بشكل فعال لهذه الأحداث، وبالتالي يكونوا أكثر عرضة من غيرهم لظهور اضطرابات الشخصية لاحقاً في حياتهم" (Emami et al., 2024).

وتعد أنماط التعلق أساس العلاقات البين-شخصية والتفاعلات مع الآخرين؛ فالبالغون الذين يظهرون حساسية تجاه الرفض وقلقاً عالياً يكونون أكثر عرضة للإصابة باضطرابات الشخصية مثل اضطراب الشخصية التجنبية، والحدية، والاعتمادية (Jin et al., 2016; Lorenzini & Fonagy, 2013; Skodol & Oldham, 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (Eichenberg et al., 2024; Emami et al., 2024; Pan et al., 2024)، والتي أشارت إلى أن اضطراب الشخصية الاعتمادية هو من أكثر اضطرابات الشخصية ارتباطاً بأنماط التعلق غير الآمنة.

من جهة أخرى، تتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراستان أجراها Meyer وزملاؤه (2001، 2004)، حيث كشفت النتائج أن اضطراب الشخصية الحدية واضطراب الشخصية التجنبية يرتبطان عكسياً بنمط التعلق الآمن. ومع ما أوضحته دراسة Meyer et al. (2004) من وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين اضطراب الشخصية الحدية ونمط التعلق القلق، في حين ارتبط اضطراب الشخصية التجنبية بكل من نمطي التعلق القلق والتجنبي. ومع ما توصلت إليه دراسة نهاد محمود (2015) من وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلق غير الآمن (القلق والتجنبي) وأعراض اضطراب الشخصية الحدية.

أما بالنسبة للنتيجة التي أشارت إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين نمط التعلق التجنبي وكل من اضطراب الشخصية الحدية، واضطراب الشخصية التجنبية، واضطراب الشخصية الاعتمادية، فيفسرها الباحث بأن هذه الاضطرابات لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد فقط، بل تتأثر بعدد من العوامل النفسية الأخرى المحبطة والمتداخلة. وتدعم ذلك نتائج دراسات سابقة (Chiesa et al., 2017; Garofalo & Bogaerts, 2019)، والتي أشارت إلى وجود ارتباطات بين نمط التعلق التجنبي واضطرابات الشخصية، لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

**للإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية وفق متغير الجنس؟ استخدم الباحث اختبار (ت) للمقارنة بين الجنسين في كل اضطرابات الشخصية والجدول (5) يوضح النتائج.**

جدول (5)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات كل من اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق غير الآمنة حسب الجنس (ن=250)

قيمة الاحتمالية	ت	إناث (ن=115)		ذكور (ن=135)		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
.591	.53	3.8	20.7	4.2	20.9	اضطراب الشخصية الحدية
.000	9.5	4.9	35.2	7.7	27.5	اضطراب الشخصية التجنبية
.012	2.5	7.7	22.8	4.9	22.8	اضطراب الشخصية الاعتمادية
قيمة الاحتمالية	ت	إناث (ن=115)		ذكور (ن=135)		أنماط التعلق غير الآمن
		ع	م	ع	م	
.000	-6.09	12.0	36.9	9.5	28.6	نمط القلق
.000	5.14	16.6	41.5	14.10	31.5	نمط المشوش
.774	.288-	9.7	28.0	9.6	27.7	نمط التجنبي

يشير الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطرابات الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية والفروق في اتجاه الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشخصية الحدية. كما يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من التعلق القلق والتعلق المشوش في اتجاه الإناث بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلق التجنبي بين الجنسين.

كما يوضح الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اضطراب الشخصية الاعتمادية والفروق في اتجاه الإناث، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (ابراهيم، 2004) من أن وجود فروق بين الإناث والذكور في اضطراب الشخصية الاعتمادية قد تعود إلى اختلافات في أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث تميل بعض الإناث إلى تبني أنماط سلوكية تعتمد على الآخرين، نتيجة لتعزيز دور الرعاية في السياقات التربوية والثقافية، مقارنةً بما يُشجّع عليه لدى الذكور من استقلالية وتحمل للمسؤولية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة؛ منها دراسات (Bornstein, 2011; Furnham & Trickey, 2011; Garofalo & Bogaerts, 2019; Gjerde et al., 2012; Millon et al., 2012; Speranza et al., 2012; Williams & Simms, 2016). والتي كشفت جميعاً إلى وجود فروق في اضطراب الشخصية الاعتمادية بين الجنسين والفروق في اتجاه الإناث.

وعن تفسير النتيجة التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشخصية التجنبية والفروق في اتجاه الإناث؛ تعني هذه النتيجة أن مظاهر اضطراب الشخصية التجنبية لدى الإناث تظهر بشكل أكبر مقارنة بالذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالقلق والتوتر في المواقف الاجتماعية؛ مما قد يؤدي إلى زيادة احتمال تطوير اضطراب الشخصية التجنبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة حسن (2015)، ومحمود (2015)، وكذلك الدراسات الأجنبية لكل من Bohus (2021)؛ et al. (2011)؛ Leichsenring et al.، والتي أظهرت جميعها وجود فروق بين الجنسين في اضطراب الشخصية الاعتمادية، وكانت الفروق في اتجاه الإناث. في المقابل، لا تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة خوخ (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب الشخصية التجنبية بين الطلاب والطالبات في مدينة جدة، كما تتعارض مع نتائج دراسات Torgersen et al. (2001) و (Loranger et al. (2007)، التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في اضطرابات الشخصية لدى طلاب الجامعة، وذلك عند القياس بناءً على النوع.

أما عن تفسير النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اضطراب الشخصية الحدية، ويعزوها الباحث إلى أن اضطرابات الشخصية الحدية لا تتأثر بنوع الجنس فقط، بل أنها تتأثر بفعل متغيرات كثيرة منها الحالة الاجتماعية للطلاب، أو الجانب البيولوجي، أو المستوى الاقتصادي؛

وبالتالي فإن مجتمع أفراد عينة الدراسة الحالية، لم تظهر فروق لديهم بين الذكور والإناث ذلك لكونهم يخضعون لنفس المعايير والمؤثرات الثقافية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فوزي (2002) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في اضطراب الشخصية الحدية، وتختلف مع نتائج دراسات (إبراهيم، 2021؛ غنيم، 2017؛ نصار، 2020) والتي أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب الشخصية الحدية لصالح الإناث، كما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة رشيد (2016) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في اضطراب الشخصية الحدية لصالح الإناث.

بالنسبة إلى وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في نمط التعلق القلق والمضطرب في اتجاه الإناث، يعزو الباحث وجود هذه الفروق في نمط التعلق القلق في اتجاه الإناث؛ أن الذكر في الثقافة العربية قد يحظى باهتمام ورعاية في مرحلة الطفولة والمراهقة خصوصاً من قبل الوالدين تفوق ما يحظى به الأنثى، كما أن الذكور عادة ما يسعون للاستقلالية بشكل أكبر من الإناث، مما قد يترتب على ذلك مزيد من النظرة الإيجابية للذات لديهم مقارنة بالإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشيزا وآخرون (Chiesa et al. 2017) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط التعلق غير الآمنة ومنها التعلق القلق والمضطرب والفروق في اتجاه الإناث.

وعن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط التعلق التجنبي ويُعزى ذلك إلى اعتبارات عديدة من أهمها: أن الجنسين في نفس المرحلة العمرية تقريباً؛ مما يجعل الفروق بينهما غير واضحة. ويدعم هذه النتيجة إن كل من كاروفالو وبوغارت (Garofalo & Bogaerts 2019) يرون أن أنماط التعلق التي تطورت لدى الفرد في سنوات عمره المبكرة، تستمر في تأثيرها على سلوكه في المراحل النمائية اللاحقة وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين.

**للإجابة السؤال الثالث: ما إمكانية التنبؤ باحتمالية ظهور اضطرابات الشخصية من خلال أنماط التعلق غير الآمنة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟** استخدمت الدراسة معامل الانحدار المتدرج للتعرف على قدرة أنماط التعلق غير الآمنة في التنبؤ بكل من اضطرابات الشخصية الحدية واضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية.

جدول (6)

نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: أنماط التعلق غير الآمنة والمتغير التابع بعض اضطرابات الشخصية لدى عينة الدراسة (ن=250)  
تم الاقتصار فقط على المتغيرات الدالة، وتم حذف المتغيرات غير الدالة من نموذج الانحدار

المنبتات	المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط R	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار (B)	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال	القيمة التائية
بعد نمط التعلق المضطرب/ المشوش	بعد اضطراب الشخصية التجنبية	0.189	.036	3.053	.029	-.069	-2.23	.026	35.93
بعد نمط التعلق المضطرب/ المشوش	بعد اضطراب الشخصية	.226	.051	4.398	.005	.064	2.026	.044	18.94
	بعد نمط التعلق المضطرب/ المشوش					.045	1.997	.047	

يشير الجدول رقم (6) إلى قدرة أنماط التعلق غير الآمنة في التنبؤ بكل من اضطرابات الشخصية الحدية واضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية؛ حيث بلغت قيم ف (3 إلى 4.3)، وهي دالة إحصائياً عند (0.29 إلى 0.005)، وقد بلغت قيم ت من (2.23 إلى 1.99) وهي دالة عند (0.026 إلى 0.04)، وقد اتضح قدرة كل من نمط التعلق ونمط التعلق المشوش التنبؤ باضطراب الشخصية الاعتمادية؛ حيث بلغت قيمة ف (4.398) وهي دالة عند (0.005)، وبلغت ت على التوالي لكل من نمط التعلق القلق ونمط التعلق المشوش (2 إلى 1.99)، وهي دالة عند (0.044 إلى 0.47)، كما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرين (22%)، بينما ساهم نمط التعلق المشوش باضطراب الشخصية التجنبية، حيث بلغت قيم ف (3) وهي دالة إحصائياً عند (0.29)، وبلغت ت (2.23) وهي دالة عند (0.026)، كما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرين (18%) باضطراب الشخصية التجنبية.

وتفسر الدراسة الحالية قدرة نمط التعلق القلق في التنبؤ باضطراب الشخصية الاعتمادية من خلال مجموعة الخصائص التي يتصف بها ذوي التعلق القلق، والتي تتمثل في عدم الثقة بالذات والقلق والخوف والانشغال وخشية الرفض والهجر والتخلي من الآخرين، فهم يعتمدون على الآخرين لتحقيق الشعور باحترام الذات، ويظهرون انفعالات سلبية مثل مشاعر القلق والغضب والاكتئاب والخوف، والاحتياج المفرط إلى الطمأنينة والاعتماد على الآخرين. وهذه الخصائص تنسجم بشكل واضح على اضطراب الشخصية الاعتمادية (Bifulco & Thomas, 2013). كما تعزو الدراسة الحالية قدرة نمط التعلق المشوش في التنبؤ باضطراب الشخصية الاعتمادية إلى أن ذوي التعلق المشوش يتصفون بالقلق الشديد من الانفصال عن الآخرين وصعوبة في اتخاذ القرارات، وفي الثقة بالنفس والتقلب في التفاعلات الاجتماعية وهذه المظاهر تنسجم بشكل واضح مع اضطراب الشخصية الاعتمادية Emami (et al., 2024).

فيما يتعلق بقدرة نمط التعلق المشوش باضطراب الشخصية التجنبية يمكن تفسير تلك النتيجة استناداً إلى ما ذكره زوه (Zhou 2024) أن ما يعكسه نمط التعلق المشوش من سمات تتمثل في القلق على كافة التفاعلات الاجتماعية والبين شخصية لذوي نمط التعلق القلق؛ فنظريتهم السلبية واضحة في كثير من مجالات التفاعلات الاجتماعية، كما تغيب الثقة في أنفسهم وتزيد شعورهم بالرفض من الآخرين، مما ينسجم بشكل واضح على اضطراب الشخصية التجنبية.

ونائج السؤال الثالث تدعمها نظرية بولي ونظرية ماري إينسورث، التي قدمت نظرية بعنوان "تعلق ما بعد الرضاعة"؛ أي نقص أو حرمان الرعاية الوالدية، ويتصف هذا التصور السلبي عن الآخرين وعن المستقبل؛ فيري الفرد نفسه مرفوضاً وغير موثوق به وتزيد الاعتمادية لديه والحساسية المفرطة الآخرين (Otani et al., 2016). كما تُفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية جون بولي عام (1973) بأن النماذج الداخلية تمثيلات ذهنية للذات والآخرين والتوقعات بشأن العلاقات الشخصية، إذ تنشأ هذه التمثيلات من التفاعلات المتكررة مع شخصية التعلق الأساسية، وتساهم في أسلوب تعلق مستقر طوال الحياة، في المقابل يتطور نمط غريب من المشاعر والتوقعات والمعتقدات وآليات الدفاع وأسلوب معالجة المعلومات. عندما يتم الحفاظ على نماذج العمل الداخلية لأسلوب التعلق بمرور الوقت، فإنها تعمل كمحدد لشخصية البالغين، ويزعم بولي أن اضطراب الشخصية ينبع من التعلق غير الآمن؛ ويمكن أن يؤدي التعلق القلق إلى شخصيات تابعة وتجنبية، في حين يمكن أن يؤدي التعلق المتجنب إلى اضطرابات متعددة في الشخصية (Scott et al., 2009).

تتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه إمامي وآخرون (Emami et al. (2024) بأن الأفراد ذوي أنماط التعلق غير الآمن، كالمشغول والخائف والرافض، يميلون إلى التركيز على الجوانب السلبية في علاقاتهم، ويواجهون صعوبة في التكيف مع التناقضات العاطفية والسلوكية، مع ضعف في التعاطف وتجنب للتقارب الاجتماعي. ويسهم شعورهم بالخوف وهشاشة الروابط العاطفية في تعزيز مشاعر عدم الجدارة بالحب؛ مما يجعلهم أكثر عرضة لاضطرابات الشخصية. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل (Livesley et al. (1990)، (Schartman (2024)، (Zhou (2024)، (Vatansever et al. (2024)

### التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يمكن طرح التوصيات التالية:

- تقديم برامج إرشادية انتقائية لتعديل وتخفيف أعراض اضطرابات الشخصية التجنبية والاعتمادية والحدية.
- زيادة عدد المراكز الاستشارية الأسرية من أجل تنمية أنماط التعلق الآمنة. وتقديم برامج إرشادية لتوعية الأسرة بأهمية التنشئة الإيجابية القائم على تنمية الحب والثقة في أبنائها.

### مقترحات بحثية

- دراسة الفروق بين الجنسين في كافة اضطرابات الشخصية وأنماط التعلق الآمنة وغير الآمنة.
- دراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على الشفقة بالذات لتعديل أنماط التعلق غير الآمنة.
- دراسة أنماط التعلق كمتغير وسيط بين اضطراب الشخصية التجنبية والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين.

## المراجع

## المراجع العربية

- إبراهيم، هنية الله، (2021). الخصائص السيكومترية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طالب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية* بنقا، جامعة جنوب الوادي 4. (2) 80-113.
- أبو غزال، معاوية وجردات، عبد الكريم (2009). أساليب تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 5، (1)، 45-57.
- أمين، منار (2017) اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من طالبات جامعة عين شمس، *مجلة البحث العلمي في الآداب*، 1. (18). 1-28.
- جاد الرب، احمد محمد عبد الحميد، هبة. (2023). *المرجع الإكلينيكي في اضطرابات الشخصية (التشخيص والعلاج)*؛ الانجلو المصرية. القاهرة.
- جرجس، ماريو (2012) اضطراب الشخصية لدى اختصاص. معلم الصف. مقارنة مع اختصاصات أخرى وعلاقتها بمتغيرات الجنس والإقامة: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة البقي، سوريا. *مجلة البعث للعلوم الإنسانية*. 37 (27). 105-137.
- الحديبي، مصطفى عبد المحسن عبد التواب (2020). النموذج السببي للعلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وأساليب التعلق وأعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 14، (7). 413-490.
- حسن، إبراهيم (2018). الاتجاهات المتعلقة وعلاقتها باضطراب الشخصية الوسواسية القهري. المؤتمر الرابع للشباب الديمقراطي. 1. 1-15.
- حسن، هبة حسين (2015) المخططات المعرفية اللاتوافقية المنبئة باضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية الآداب. جامعة بنها*. 41. (1). 357-387.
- حسيب، عبد المنعم (2006) مقدمة في الصحة النفسية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
- حمزة، فاطمة وحمزة، أحلام. (2018). أساليب التعلق لدي لا عاملات: دراسة ميدانية بمدينة قلمة. *دراسات*. 222-209.
- خوج، حنان. (2014). اضطراب الشخصية الحدية: دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية وطالبات الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 28(111)، 107-143.
- رشيد، غالب محمد. (2016). اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم الإنسانية. كلية التربية جامعة المستنصرية*. 22(95). 497-522.
- السناري، هالة (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية للمراهقين. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. 4. 453-485.
- عبد الفتاح، هبة. (2021) *أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة ذوي الشخصية الاعتمادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.
- عرعار، سامية. واخرون (2015). مدى انتشار اضطرابات الشخصية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط. *مجلة المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*. 16(50). 1-27.
- عسكر، عبد الله. (2005). *استبانة اضطرابات الشخصية*. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.

- عطوط، رمضان (2020) اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته بالتنظيم الوجداني لدى طلبة الجامعة.. رسالة ماجستير (غير منشور) كلية العلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرياح.
- العماري، إبراهيم (2023) الذكاء الوجداني وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طلاب كلية الآداب والعلوم. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية. 75. 1-17.
- غانم، محمد حسن واخرون (2016). الشخصية. القاهرة: دار غريب للنشر.
- غنيم، نادية (2017). مخططات المعرفة اللاتكيفية كمتغير وسيط بين الخبرات النفسية في الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر 175. (3) 228-306.
- الفرج، محمود محمد وإبراهيم، زيزي (2023) الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطرابات الشخصية: "الصورة البحثية" وفقا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5. مجلة علم النفس. هيئة الكتاب. 36 (136). 189-221.
- فهيمي، ندى (2021) اضطرابات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب الجامعة " دراسة مقارنة. مجلة الخدمة النفسية. كلية الآداب عين شمس. 14 (2). 117-148.
- فوزي، طارق محمد (2002) اضطراب الشخصية التجنبية وعلاقته بالحبس الشخصي لدى عينة من طالب الجامعة "دراسة تجريبية"، جامعة طنطا. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة طنطا.
- قاسم، عبد المرید (2020). خطط حل النزاع بين الزوجين وعلاقتها بكل من أساليب التعلق لدى عينة المتزوجين والمتزوجات. مجلة الجمعية المصرية علم النفس الإكلينيكي والإرشادي. (1). 8. 1-53
- القاعود، تيماء والشقران، حنان (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية. 30 (2). 195-221.
- قطب، حنورة والقلبي، خالد (2010) اضطرابات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من السعوديين. مجلة كلية الآداب. جامعة بنها، 23(2). 1023-1133.
- مجيد، سوسن. (2015). اضطراب الشخصية. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان.
- المحارب، هند عبد العزيز. (2009). اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها بأعراض الاكتئاب وبعض متغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات. جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية.
- محمد، أيمن محمد السيد. (2019). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض اضطراب الشخصية الاعتمادية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس. (18)، 656-599.
- محمود، نهاد محمد (2015) المخططات اللاتكيفية المبكرة كمتغير وسيط بين أنماط التعلق الوجداني وأعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة غير إكلينيكية. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي. 3(1) 73-114
- محمود، هبة (2021) أنماط غير الآمنة وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة طنطا
- المومني، ختام والمومني، فواز. (2023). نسبة انتشار اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية. 1(1) 9126-2708
- نصار، سالي. (2020). الشفقة بالذات وعلاقتها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 4 (18). 461-484

وحيد، مختار محمد. (2020). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق واضطراب الشخصية التجنينية لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، 13 (39) — 83.

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية :

- AbdelFattah, H. (2021) *Attachment Styles among University Students with Dependent Personality*. Unpublished Master's Thesis. Faculty of Arts. Ain Shams University. (In Arabic)
- Abu Ghazal, M & Jaradat, A(2009). Adult attachment styles and their relationship to self-esteem and loneliness. *Jordanian Journal of Educational Sciences*. 5 , (1) ,45-57. (In Arabic)
- Al-Ammari, I. (2023) Emotional intelligence and its relationship to borderline personality disorder among a sample of students of the College of Arts and Sciences. *Journal of Sciences and Humanities*. 75. 1-17. (In Arabic)
- Al-Hudaibi, M Tawab (2020). The causal model of the relationship between early adaptive cognitive schemas, attachment styles, and avoidant personality disorder symptoms in university students. *Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences*. 14, (7). 413-490 (In Arabic)
- Almuharib, Hi A.. (2009). *Borderline personality disorder and its relationship to depressive symptoms and some demographic variables among male and female students*. King Saud University (unpublished master's thesis) College of Education. (In Arabic)
- Al-Qaoud, T & Al-Shaqran, H (2022). Cognitive distortions and their relationship to the appearance of symptoms of borderline personality disorder among Jordanian university students. *Islamic University Journal for Psychological and Educational Studies*. 30 (2). 195-221. (In Arabic)
- Amin, M. (2017) Borderline personality disorder and its relationship to antisocial personality disorder among a sample of Ain Shams University female students, *Journal of Scientific Research in Arts*, 1. (18). 1-28 (In Arabic)
- Anyanugo, M. O., & Ekeh, P. U. (2020). Parent-child attachment styles and dependent personality disorder among students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 13(1), 393–404.
- Arar, S. et al. (2015). The prevalence of personality disorders among university students: a field study at the University of Ammar Thlji in Laghouat. *Journal of the Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development*.16(50).1-27. (In Arabic)
- Askar, A. (2005). Identification of personality disorders. Anglo-Egyptian Library. Cairo. (In Arabic)
- Atout, R (2020) *Borderline personality disorder and its relationship to affective regulation among university students*. Master's thesis (unpublished) College of Humanities. Kasdi Meryah University. (In Arabic)
- Fahmy, N. (2021) Personality disorders and their relationship to some demographic variables among a sample of university students, a comparative study. *Journal of Psychological Service. Faculty of Arts, Ain Shams*. 14 (2).117-148. (In Arabic)
- Faraj, M, and Ibrahim, Z (2023) Psychometric competence of the personality disorders scale: "research picture" according to the fifth diagnostic and statistical manual. DSM-5 *Journal of Psychology. Book Authority*. 36 (136). 189-221. (In Arabic)
- Fawzy, T M (2002) *Avoidant personality disorder and its relationship to personal space among a sample of university student "experimental study"*, Tanta University. Unpublished PhD thesis, Tanta University. (In Arabic)
- Gerges, M (2012) Personality disorder in a specialty. Class teacher. Comparison with other specializations and their relationship to gender and residence variables: a field study on a sample of students of Al-Baqi University, Syria. *Al-Baath Journal for Humanities*. 37 (27).105-137. (In Arabic)
- Ghanem, M, Hassan et al. (2016). *Personality*. Cairo: Gharib Publishing House . (In Arabic)
- Ghoneim, N. (2017). Adaptive cognitive schemes as a mediating variable between psychological experiences in childhood and avoidant personality disorder in university students. *Journal of the Faculty of Education. Al-Azhar University* 175. (3) 228-306. (In Arabic)
- Hamza, F & Hamza, A. (2018). *Attachment styles in no workers: a field study in Guelma*. Diras.222-209. (In Arabic)
- Haseeb, A (2006) Introduction to Mental Health: Dar Al-Wafa for the World of Printing and Publishing (In Arabic)
- Hassan, H ,H (2015) Non-consensual cognitive schemes predicting borderline personality disorder among a sample of university youth. *Journal of the Faculty of Arts. Benha University*. 41. (1). 387-357. (In Arabic)
- Hassan, I (2018). *Related trends and their relationship to obsessive-compulsive personality disorder*. Fourth Conference of Democratic Youth. 1. 1-15. (In Arabic)
- Ibrahim, H, A, (2021). Psychometric characteristics of avoidant personality disorder in university students. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Naga, South Valley University* 4. (2) 80- 113. (In Arabic)
- Jad Al-Rab, A Muhammad A& H, H. (2023). *Clinical reference in personality disorders (diagnosis and treatment)* ; Anglo-Egyptian. Cairo. (In Arabic)
- Khoj, H.(2014). Borderline personality disorder: a comparative study between secondary school students and university students in scientific and literary disciplines in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Journal*, 28(111), 107-143. (In Arabic)

- Mahmoud, H. (2021) *Insecure patterns and their relationship to cognitive distortions in adolescents. Unpublished Master's Thesis. Faculty of Arts. Tanta University (In Arabic)*
- Mahmoud, N, M. (2015) Early adaptive schemes as an intermediate variable between emotional attachment styles and borderline personality disorder symptoms in a non-clinical sample. *Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology*. 3(1) 73-114 (In Arabic)
- Majeed, S. (2015). *Personality disorder*. Osama House for Publishing and Distribution. Oman. (In Arabic)
- Muhammad,S. (2019). The effectiveness of a behavioral cognitive counseling program to reduce dependent personality disorder among a sample of middle school students. *Journal of Arab Studies in Psychology*. (18)٤,656-599. (In Arabic)
- Momani, K & Momani, F.. (2023). The prevalence of avoidant personality disorder among Yarmouk University students in light of some variables. *Jordanian Journal of Applied Sciences*. 1(1) 9126-2708 (In Arabic)
- Nassar, S. (2020). Self-compassion and its relationship to avoidant personality disorder in secondary school students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*. 4 (18). 461- 484 (In Arabic)
- Qasim, A. (2020). Conflict resolution plans between spouses and their relationship to each of the attachment styles of the married couple's sample. *Journal of the Egyptian Society of Clinical and Counseling Psychology*. (1).8. 1-53 (In Arabic)
- Qutb, H,& Qalyubi, K. (2010) Personality disorders and their relationship to some demographic variables among a sample of Saudis. *Journal of the Faculty of Arts. Benha University*, 23(2). 1023-1133. (In Arabic)
- Rashid, G, M. (2016). Avoidant personality disorder among middle school students. *Journal of Human Sciences. College of Education, Al-Mustansiriyah University*. 22(95). 497-522. (In Arabic)
- Sinnari, H (2020). Psychometric characteristics of the Borderline Personality Disorder Scale in Adolescents. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*. 4. 453-485 (In Arabic)
- Wahid, M, M. (2020). Emotion regulation as an intermediate variable between attachment styles and avoidant personality disorder among university students. *Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies and Research*, .13 39—83 (In Arabic)

### المراجع الأجنبية

- Alexis, M., Unrau, M., & Morry, M. (2019). The subclinical psychopath in love: Mediating effects of attachment styles. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 421–449.
- Alwin, N., Blackburn, R., Davidson, K., Hilton, M., Logan, C., & Shine, J. (2006). *Understanding personality disorder: A report by the British Psychological Society*. British Psychological Society.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Azzam, S., Almari, R., Khattab, K., Badr, A., Balawi, A. R., Haddad, R., ... & Varrassi, G. (2024). Borderline Personality Disorder: A Comprehensive Review of Current Diagnostic Practices, Treatment Modalities, and Key Controversies. *Cureus*, 16(12)
- Bateman, A. W., Gunderson, J., & Mulder, R. (2015). Treatment of personality disorder. *The Lancet*, 385(9969), 735-743.
- Beeney, J. E., Hallquist, M. N., Ellison, W. D., & Levy, K. N. (2016). Self-other disturbance in borderline personality disorder: Neural, self-report, and performance-based evidence. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 7(1), 28.
- Beitz, K., & Bornstein, R. F. (2006). Dependent personality disorder. In *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 230-237). Boston, MA: Springer US.
- Bergström, H., Farrington, D. P., & Coid, J. W. (2024). Relationships between psychopathy and DSM personality disorders in men and women. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 68(2-3), 278-295.
- Bifulco, A., & Thomas, G. (2013). *Understanding adult attachment in family relationships: Research, assessment and intervention*. Routledge.
- Bohus, M., Stoffers-Winterling, J., Sharp, C., Krause-Utz, A., Schmahl, C., & Lieb, K. (2021). Borderline personality disorder. *The Lancet*, 398(10310), 1528–1540.
- Bornstein, R. F. (1993). *The dependent personality*. Guilford Press.
- Fan, P. (2023). The relationship between insecure attachment and personality. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 147–151
- Bornstein, R. F. (2011). Reconceptualizing personality pathology in DSM-5: Limitations in evidence for eliminating dependent personality disorder and other DSM-IV syndromes. *Journal of personality disorders*, 25(2), 235-247.
- Brewer, A., Bennett, G., Davidson, L., Ireen, A., Phipps, A., & David, S. (2018). Dark triad traits and romantic relationship attachment, accommodation, and control. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 202–208.
- Chiesa, M., Cirasola, A., Williams, R., Nassisi, V., & Fonagy, P. (2017). Categorical and dimensional approaches in the evaluation of the relationship between attachment and personality disorders: An empirical study. *Attachment & Human Development*, 19(2), 151–169.
- Crawford, T. N., Livesley, W. J., Jang, K. L., Shaver, P. R., Cohen, P., & Ganiban, J. (2007). Insecure attachment and personality disorder: A twin study of adults. *European Journal of Personality*, 21(2), 191–208.

- Eichenberg, C., Schneider, R., & Rimpl, H. (2024). Social media addiction: Associations with attachment style, mental distress, and personality. *BMC Psychiatry*, 24(1), 278.
- Eichenberg, C., Schneider, R., & Rimpl, H. (2024). Social media addiction: Associations with attachment style, mental distress, and personality. *BMC Psychiatry*, 24(1), 278.
- Eikenæs, I., Pedersen, G., & Wilberg, T. (2016). Attachment styles in patients with avoidant personality disorder compared with social phobia. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89(3), 245-260.
- Emami, M., Moghadasin, M., Mastour, H., & Tayebi, A. (2024). Early maladaptive schema, attachment style, and parenting style in a clinical population with personality disorder and normal individuals: A discriminant analysis model. *BMC Psychology*, 12(1), 78.
- Emami, M., Moghadasin, M., Mastour, H., & Tayebi, A. (2024). Early maladaptive schema, attachment style, and parenting style in a clinical population with personality disorder and normal individuals: A discriminant analysis model. *BMC Psychology*, 12(1), 78.
- Fraley, R. C., & Roisman, G. I. (2019). The development of adult attachment styles: Four lessons. *Current Opinion in Psychology*, 25, 26–30.
- Furnham, A., & Trickey, G. (2011). Sex differences in the dark side traits. *Personality and Individual Differences*, 50(4), 517-522.
- Gander, M., Buchheim, A., & Sevecke, K. (2024). Personality disorders and attachment trauma in adolescent patients with psychiatric disorders. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(3), 457–471.
- Garofalo, C., & Bogaerts, S. (2019). Attachment and personality disorders among child molesters: The role of trust. *Sexual Abuse*, 31(1), 97-124.
- Gjerde, L. C., Czajkowski, N., Røysamb, E., Ørstavik, R. E., Knudsen, G. P., Østby, K., Torgersen, S., Myers, J., Kendler, K. S., & Reichborn-Kjennerud, T. (2012). The heritability of avoidant and dependent personality disorder assessed by personal interview and questionnaire. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 126(6), 448–457
- Henning, S. (2001). Gewaltkriminalität und Persönlichkeitsstörungen. *PTT-Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie*, 5, 40-52
- Jalilian, K., Momeni, K., & Jebraeili, H. (2023). The mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between attachment styles and loneliness. *BMC Psychology*, 11(1), 136.
- Jin, X., Zhong, M., Yao, S., Cao, X., Tan, C., Gan, J., ... & Yi, J. (2016). A voxel-based morphometric MRI study in young adults with borderline personality disorder. *PLoS one*, 11(1), e0147938
- Köse, S. S., & Erbaş, O. (2020). Personality disorders: Diagnosis, causes, and treatments. *Demiroglu Science University Florence Nightingale Journal of Transplantation*, 5(2), 22–31.
- Lampe, L., & Malhi, G. S. (2018). Avoidant personality disorder: current insights. *Psychology research and behavior management*, 55-66.
- Leichsenring, F., Leibing, E., Kruse, J., New, A. S., & Leweke, F. (2011). Borderline personality disorder. *The Lancet*, 377(9759), 74-84.
- Levy, K. N., Beene, J. E., & Temes, C. M. (2011). Attachment and its vicissitudes in borderline personality disorder. *Current psychiatry reports*, 13, 50-59.
- Livesley, W. J., Schroeder, M. L., & Jackson, D. N. (1990). Dependent personality disorder and attachment problems. *Journal of personality disorders*, 4(2), 131-140.
- Loranger, A. W., Lenzenweger, M. F., Lane, M. C., & Kessler, R. C. (2007). DSM-IV personality disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Biological psychiatry*, 62(6), 553-564.
- Lorenzini, N., & Fonagy, P. (2013). Attachment and personality disorders: A short review. *Focus*, 11(2), 155-166.
- Lucre, K., Ashworth, F., Copello, A., Jones, C., & Gilbert, P. (2024). Compassion-focused group psychotherapy for attachment and relational trauma: Engaging people with a diagnosis of personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*
- Meyer, B., Pilkonis, P. A., & Beevers, C. G. (2004). What's in a (neutral) face? Personality disorders, attachment styles, and the appraisal of ambiguous social cues. *Journal of Personality Disorders*, 18, 320–336.
- Meyer, B., Pilkonis, P. A., Proietti, J. M., Heape, C. L., & Egan, M. (2001). Attachment styles and personality disorders as predictors of symptom course. *Journal of Personality Disorders*, 15(5), 371–389
- Millon, T., Millon, C. M., Meagher, S. E., Grossman, S. D., & Ramnath, R. (2012). *Personality disorders in modern life*. John Wiley & Sons
- Mohammadi, M. R., Pourdehghan, P., Mostafavi, S. A., Khaleghi, A., & Ahmadi, N. (2024). Prevalence, sociodemographic correlates, and comorbidity of personality disorders in the general population of Iran. *Current Psychology*, 43(6), 5078-5089.
- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Enokido, M., & Shirata, T. (2016). Effects of perceived affectionless control parenting on working models of the self and other. *Psychiatry Research*, 242, 315–318.
- Pan, B., & Wang, W. (2024). Practical implications of ICD-11 personality disorder classifications. *BMC psychiatry*, 24(1), 191.
- Qian, M. Y., & Ling, H. (2010). Relationships between attachment and personality disorder symptoms of Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(4), 571–576.

- Schartman, M. (2024). *The Relation Between Childhood Trauma and Borderline Personality Disorder Profile: The Role of Attachment Styles* (Master's thesis).
- Scott, L. N., Levy, K. N., & Pincus, A. L. (2009). Adult attachment, personality traits, and borderline personality disorder features in young adults. *Journal of Personality Disorders, 23*(3), 258–280.
- Siddik, M. A. B., Ali, A., Miah, S., Hasan, M., Ahmed, M., & Sunna, T. C. (2024). Psychological disorders among college-going students: A post-COVID-19 insight from Bangladesh. *Journal of Affective Disorders Reports, 15*, 100567.
- Siddik, M. A. B., Ali, A., Miah, S., Hasan, M., Ahmed, M., & Sunna, T. C. (2024). Psychological disorders among college-going students: A post-COVID-19 insight from Bangladesh. *Journal of Affective Disorders Reports, 15*, 100567.
- Skodol, A. E., & Oldham, J. M. (Eds.). (2021). *The American Psychiatric Association publishing textbook of personality disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Sperandeo, R., Messina, G., Iennaco, D., Sessa, F., Russo, V., Polito, R., ... & Maldonato, N. M. (2020). What does personality mean in the context of mental health? A topic modeling approach based on abstracts published in PubMed over the last 5 years. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 938.
- Speranza, M., Pham-Scottet, A., Revah-Levy, A., Barbe, R. P., Perez-Diaz, F., Birmaher, B., & Corcos, M. (2012). Factor structure of borderline personality disorder symptomatology in adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry, 57*(4), 230-237.
- Torgersen, S., Kringlen, E., & Cramer, V. (2001). The prevalence of personality disorders in a community sample. *Archives of general psychiatry, 58*(6), 590-596.
- Vatansever, B. K., Büyükgök, D., Aypak, O. Ç., Ercis, M., & Şahin, D. (2024). The Relationship of the Impulsivity and Decision-Making Behavior with Social Cognitive Skills in Borderline Personality Disorder. *Archives of Neuropsychiatry, 61*(2), 119.
- Williams, T. F., & Simms, L. J. (2016). Personality disorder models and their coverage of interpersonal problems. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 7*(1), 15–27.
- Winsper, C., Bilgin, A., Thompson, A., Marwaha, S., Chanen, A. M., Singh, S. P., ... & Furtado, V. (2020). The prevalence of personality disorders in the community: A global systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry, 216*(2), 69–78.
- World Health Organization. (2023). *WHO health workforce support and safeguards list 2023*. World Health Organization.
- Zhou, N. (2024). Avoidant personality disorder: A review of features, performances, and treatments. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 193, p. 03001). EDP Sciences.

## Faculty Members' Perspectives on the Leverage of Blockchain Technology in the Development of Smart Learning

## تصورات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي

Jehan. J. ALomair  
Al-Baha University

Dalia Ali Hassan Alharbi  
Al-Baha University

جيهان جمال عبدالرحمن العمير (1)  
جامعة الباحة

داليا علي حسن الحربي (2)  
جامعة الباحة

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وذلك من خلال قياس مستوى وعيهم بالتقنية، وتقديرهم لفوائدها، بالإضافة إلى دراسة الفروق وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتم تطبيق استبانة مكونة من محورين رئيسيين على عينة مكونة من (80) عضو هيئة تدريس من التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الباحة، أظهرت النتائج أن مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتقنية البلوك تشين كان مرتفعاً، كما عبّروا عن تقديرهم العالي لفوائدها في تعزيز التعلم الذكي. كما لم تُسجّل فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، في حين ظهرت فروق ذات دلالة لصالح التخصصات العلمية في جميع المحاور، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم برامج تدريبية تستهدف رفع مستوى الوعي بتقنية البلوك تشين، لاسيما في التخصصات الإنسانية، وتعزيز دمجها في البرامج الأكاديمية والعمليات الإدارية. كما أكدت على أهمية دعم البنية التحتية الرقمية في الجامعات بما يسهم في تبني التقنية في التعليم الجامعي.

**الكلمات المفتاحية:** تقنية البلوك تشين، التحول الرقمي، التعلم الذكي، البيئة الجامعية.

**Abstract:** This study aims to explore the reality of leveraging blockchain technology in the development of smart learning from the perspective of faculty members at Al-Baha University. It assessed their awareness level of technology and their perceived benefits and identified differences based on gender and academic specialization. The study adopted a comparative descriptive approach and administered a two-domain questionnaire to a sample of 80 faculty members from both scientific and humanities disciplines at Al-Baha University. Results showed that faculty members had a high level of awareness of blockchain technology and expressed strong appreciation for its benefits in enhancing smart learning. No statistically significant differences were found based on gender, while significant differences emerged in favor of scientific disciplines across all domains. The study recommended offering training programs to promote awareness of blockchain technology, particularly in the humanities and to enhance its integration into academic programs and administrative processes. It also stressed supporting the digital infrastructure in universities to facilitate the leverage of blockchain technology in higher education.

**Keywords:** Blockchain Technology; Digital Transformation; Smart Learning; University Environment

(1) أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم تقنيات التعليم - جامعة الباحة [jalomair@bu.edu.sa](mailto:jalomair@bu.edu.sa)

(2) ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم - قسم تقنيات التعليم - جامعة الباحة

Doi: 10.64432/2514-000-007-003

## المقدمة

يعدّ التحول الرقمي من أبرز التوجهات الاستراتيجية التي تتبناها المملكة العربية السعودية ضمن رؤيتها الطموحة (2030)، والتي تهدف إلى بناء اقتصاد معرفي قائم على التكنولوجيا والابتكار. ويشكل هذا التحول نقلة نوعية في منظومة الخدمات، لا سيما في قطاع التعليم العالي، الذي أصبح مطالبًا بإعادة هيكلة عملياته التعليمية والإدارية بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي. وفي هذا الإطار، بات من الضروري توظيف تقنيات متقدمة مثل الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والبيانات الضخمة، وسلسلة الكتل (Blockchain)، لبناء بيئات تعليمية أكثر كفاءة ومرونة، تُراعي احتياجات المتعلم وتُسهّم في تحقيق العدالة التعليمية.

وقد ساهمت هذه التوجهات التقنية في بروز مفهوم "التعلم الذكي"، والذي يُعد تطورًا طبيعيًا لدمج التكنولوجيا في التعليم، إذ يركز على تقديم تعليم شخصي، تفاعلي، وتكيفي، باستخدام أدوات رقمية متقدمة تدعم القرارات التعليمية، وتيسر إدارة المحتوى والمعرفة. ورغم الإمكانيات الكبيرة لهذا النوع من التعلم، إلا أن التحديات المتعلقة بأمن البيانات الأكاديمية، والتحقق من الشهادات، وضمان النزاهة في العمليات التعليمية لا تزال تمثل عوائق أمام تحقيق تحول رقمي متكامل. (Chen et al., 2018; Lam & Dongol, 2022)

تبرز تقنية البلوك تشين كأحد الحلول التقنية الواعدة القادرة على معالجة هذه التحديات بفعالية، نظرًا لما تتمتع به من خصائص تقنية فريدة، أبرزها: التوزيع اللامركزي، التشفير المعقد، عدم قابلية التعديل، والتحقق الجماعي من المعاملات. وقد أشارت عدة دراسات إلى قدرة هذه التقنية على دعم التعليم الذكي من خلال تمكين عمليات إصدار الشهادات الرقمية الآمنة، وحماية حقوق الملكية الفكرية، وتيسير التحقق من الإنجازات التعليمية عبر منصات رقمية لا مركزية. (Grech & Camilleri, 2017; Loukil et al., 2021)

تُعرف تقنية البلوك تشين بأنها قاعدة بيانات موزعة ومفتوحة المصدر، تُسجّل فيها المعاملات ضمن كتل زمنية مترابطة ومشفرة، بحيث لا يمكن تعديلها أو حذفها لاحقًا. وتتيح هذه البنية اللامركزية مشاركة البيانات بين الأطراف المعنية دون الحاجة إلى طرف ثالث، مما يُعزز الثقة، والشفافية، والأمان في العمليات (بن طرية، 2019؛ قمصاني، 2021). وتتميز هذه التقنية بإمكانية تطبيقها في قطاعات متعددة، وعلى رأسها التعليم العالي، الذي يعتمد بشكل متزايد على الأتمتة وحماية البيانات الحساسة.

تتعدد أنواع البلوك تشين لتشمل: البلوك تشين العام، الذي يتيح المشاركة المفتوحة ويُستخدم في البيئات التي تتطلب الشفافية والمراقبة المجتمعية؛ والبلوك تشين الخاص، الذي يُستخدم ضمن مؤسسات مغلقة لضمان أعلى درجات الخصوصية والتحكم؛ والبلوك تشين المرخص، الذي يجمع بين مزايا النوعين السابقين، ويُعد الأنسب للبيئات التعليمية التي تتطلب توازنًا بين الأمان والشفافية (بدران، 2022).

وتتشكل بنية البلوك تشين من عدة مكونات أساسية، تتضمن: الكتلة كوحدة لتخزين المعاملات، العقد (Nodes) التي تمثل الأجهزة المشاركة، التشفير أو الهاش لضمان حماية البيانات، السلسلة الزمنية التي تربط الكتل، بصمة الوقت التي توثق لحظة إدخال المعاملة، والمعاملات ذاتها التي تتضمن البيانات المطلوب تسجيلها، إلى جانب آلية التحقق التي ينفذها المنقبون لضمان صدقية المعلومات (جابر، 2020؛ طرويبا، 2020).

أما من حيث الخصائص التقنية للبلوك تشين، فتتسم بعدة مزايا، من أبرزها: اللامركزية، التي تقلل من احتمالات التلاعب بالبيانات؛ الشفافية، التي تسمح بمراجعة تاريخ المعاملات؛ الأمان، الذي يتحقق بفضل خوارزميات التشفير؛ والثبات، حيث لا يمكن تعديل البيانات بعد توثيقها. وقد جعلت هذه الخصائص من البلوك تشين خيارًا مثاليًا لدعم بيئات التعلم الذكي، من خلال أتمتة العمليات الإدارية، وضمان سلامة الشهادات، وتعزيز الثقة في السجلات الأكاديمية (فطاني، 2021؛ Casino et al., 2019).

وفي إطار التعلم الذكي، تُسهم تقنية البلوك تشين في دعم عدة محاور رئيسة، منها: إصدار الشهادات الرقمية الموثقة، إدارة السجلات الأكاديمية دون تدخل بشري، توثيق المهارات والأنشطة التعليمية، حماية الملكية الفكرية، وتيسير الاعتراف المتبادل بين المؤسسات التعليمية. كما توفر بنية تقنية تُعزز من جودة التقييمات الإلكترونية وتدعم التتبع الدقيق للإنجازات التعليمية (Pérez-Sanagustí et al., 2019؛ Rani et al., 2024).

وقد تناولت الدراسات السابقة هذه التقنية من زوايا متعددة، حيث ركزت دراسة Grech & Camilleri (2017) على بناء بيئة آمنة لإدارة السجلات، بينما سلطت دراسة Alammery et al. (2019) الضوء على دور البلوك تشين في إدارة الشهادات والتقييمات. واقترحت Loukil et al. (2021) إطارًا تقنيًا للتحقق من الشهادات الجامعية، وقدم Turcu et al. (2019) نظامًا تطبيقيًا لتوثيق الشهادات باستخدام هذه التقنية.

محلًا، تناولت دراسة بن فايد (2022) توظيف البلوك تشين للتحقق من الشهادات وكشف التزوير، مؤكدة على فاعلية التقنية في حماية البيانات الأكاديمية. أما دراسة Chen et al. (2023) فحللت تجارب عالمية لتطبيق البلوك تشين في التعليم، عبر منصات مثل Blockcerts. وهدفت دراسة الصواط (2023) إلى قياس استعداد الجامعات السعودية لاعتماد التقنية، وبيّنت أن هذا الاستعداد لا يزال في مستواه المتوسط رغم إدراك أهمية التقنية. وركزت دراسة Silva and Rodrigues (2024) على تجربة أوروبية هدفت إلى تأمين السجلات الأكاديمية باستخدام البلوك تشين. كما ركزت دراسة الشريف وياغي (2024) على الجوانب المفاهيمية والتطبيقية للتقنية، مقدّمة توصيات مبنية على تحليل (SWOT).

وترى الباحثتان من خلال تحليل الدراسات السابقة أن أغلبها ركّز على تناول تقنية البلوك تشين بوصفها وسيلة لتعزيز الثقة والأمان في المجال التعليمي، دون أن يتضمن تحليلًا ميدانيًا مباشرًا يربط بين وعي أعضاء هيئة

التدريس وإمكانيات توظيف هذه التقنية في تطوير بيئات التعلم الذكي. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في سعيها لسد هذه الفجوة، عبر استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة حول مستوى معرفتهم بتقنية البلوك تشين، ومدى تقديرهم لدورها في تحسين ممارسات التعلم الذكي، بما يُسهم في دعم التوجه نحو تكامل رقمي فعال ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

## مشكلة البحث

في ضوء توجه المملكة العربية السعودية نحو التحول الرقمي وتحقيق مستهدفات رؤية 2030، برزت الحاجة إلى تطوير أدوات وتقنيات حديثة في التعليم العالي، من أبرزها تقنية البلوك تشين، التي تُعد من الابتكارات الرقمية الواعدة القادرة على إحداث نقلة نوعية في بيئات التعلم الذكي، لما توفره من خصائص مثل: الشفافية، وعدم القابلية للتعديل، وتوثيق البيانات الأكاديمية بأمان وموثوقية عالية (Grech & Camilleri, 2017)؛ Loukil et al., 2021).

وقامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت عينة قوامها (25) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة، عبر استبيان مكون من (10) أسئلة مغلقة ومفتوحة، تناولت محاور تتعلق بمستوى المعرفة بتقنية البلوك تشين، ومدى استخدامها في السياقات التعليمية، والتحديات التي تواجه إدماجها في التعليم الجامعي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن 76% من أفراد العينة لم يسبق لهم استخدام البلوك تشين في التعليم مطلقاً، (64%) أشاروا إلى وجود معرفة سطحية أو محدودة بفوائد التقنية في التعليم، وأوضح (88%) أن غياب المبادرات المؤسسية، وضعف التدريب هما من أبرز العوائق أمام تبنيها فعلياً.

كما أكد الملتقى الدولي للتحول الرقمي في التعليم الجامعي الجزائر (2022)، ومؤتمر EDUCAUSE (2021) على أهمية نشر الوعي بتقنية البلوك تشين، وضرورة بناء قدرات الكوادر الأكاديمية لتوظيفها في دعم التعلم الذكي وتطوير نظم الاعتماد والتوثيق.

وبناءً على ما سبق، تنبع مشكلة الدراسة من هذه الفجوة الواضحة بين الإمكانيات النظرية لتقنية البلوك تشين وتوظيفها الفعلي في التعليم الجامعي، وتتجسد في التساؤل الرئيس الآتي: ما واقع استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة؟

## أسئلة البحث

1. ما مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لتقنية البلوك تشين من حيث الجوانب النظرية والوظيفية؟
2. ما تقييم أعضاء هيئة التدريس لدرجة استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي داخل البيئة الجامعية؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي تُعزى لمتغير التخصص (علمي/إنساني)؟

## أهداف البحث

1. التعرف على مدى إدراك ومعرفة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة بتقنية البلوك تشين.
2. تقييم فاعلية استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
4. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني).

## أهمية البحث

### الأهمية النظرية

- تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المعاصرة المتعلقة بتقنية البلوك تشين وتطبيقاتها في التعليم الجامعي، خاصة في ظل ندرة الأبحاث العربية (حسب علم الباحثين) التي تناولت هذا الموضوع ضمن سياق تطوير التعلم الذكي.
- تُعد الدراسة من المحاولات العلمية التي تفتح المجال أمام استكشاف العلاقة بين تقنية البلوك تشين وبعض التقنيات المتقدمة كتحليلات البيانات والأنظمة الذكية، وذلك من خلال التصورات النظرية والميدانية التي تبنيها نتائج الدراسة، ما يُمهّد لتصورات مستقبلية أكثر دقة قد تُدرس في أبحاث تجريبية لاحقة.
- تُوفر الدراسة تصورًا علميًا مدعومًا بنتائج ميدانية حول مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس لإمكانات تقنية البلوك تشين، وهو ما يمكن أن يُسهم في بناء قاعدة معرفية تساعد باحثي تقنيات التعليم في تطوير أدوات القياس ودراسة النماذج التطبيقية لهذه التقنية في البيئات الجامعية.

### الأهمية التطبيقية

قد تُوفّر الدراسة بيانات حول تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة بشأن استخدام تقنية البلوك تشين، مما يُساعد صُنّاع القرار في تصميم برامج تدريبية محددة تستهدف رفع كفاءة الاستخدام الواعي والمناسب للتقنية ضمن البنية الرقمية الحالية مثل نظام *Banner* أو أنظمة إدارة التعليم الأخرى.

- تساعد نتائج الدراسة في اقتراح آليات أولية ممكنة لتوظيف تقنية البلوك تشين ضمن العمليات التعليمية، مثل توثيق الشهادات الرقمية، تأمين السجلات الأكاديمية، أو التحقق من عمليات الاعتماد، بما يتكامل مع أنظمة الجامعة الموجودة دون أن تحل محلها.

- تُمكن نتائج الدراسة إدارات الجامعات من التعرف على التحديات الواقعية والفعلية المرتبطة بتبني التقنية، واقتراح حلول تنظيمية وتدريبية لمعالجتها، ضمن منظور تكاملي يدعم أنظمة التحول الرقمي الشاملة الموجودة فعليًا، وليس بديلاً عنها.

### مصطلحات البحث

أولاً: تقنية البلوك تشين (Blockchain Technology):

هي "تكنولوجيا ناشئة تدعم بيئات التعلم الذكي من خلال توفير طرق آمنة وموثوقة لتوثيق أنشطة الطلاب، وإدارة حقوق الملكية الفكرية للمحتوى التعليمي، وتقديم حلول لامركزية لأنظمة إدارة التعلم" (Chen et al., 2018, p.3). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: نظام رقمي غير مركزي يُستخدم في البيئة الجامعية بهدف تعزيز أمان البيانات الأكاديمية، وضمان صحة الشهادات، بشكل شفافية وموثوقة.

ثانيًا: التعلم الذكي (Smart Learning):

هو "استخدام الأدوات الرقمية والتقنيات التفاعلية لإنشاء بيئات تعلم تتميز بالاستجابة الفورية، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين، ودعم التعلم المستمر مدى الحياة" (Temdee et al., 2020, p.131). وتعرف الباحثتان إجرائيًا التعلم الذكي بأنه: توظيف التكنولوجيا المتقدمة، من خلال توفير بيئات تعليمية مرنة وتفاعلية تعتمد على البيانات الضخمة وتطبيق مبادئ التعلم التكيفي.

### إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، بوصفه المنهج الأنسب للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لتقنية البلوك تشين، ودرجة استخدامها في تطوير التعلم

الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وذلك تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – إنساني).

كما يهدف هذا المنهج إلى وصف واقع توظيف تقنية البلوك تشين في البيئة الجامعية، وتحليل استجابات المشاركين على أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم تصميمها لرصد أبعاد استخدام التقنية في تطوير ممارسات التعلم الذكي، من خلال محاور متعددة تشمل الأمان، الشفافية، كفاءة إدارة البيانات، والتحقق من الشهادات.

### ثانياً: عينة البحث

1. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:** تكونت العينة من (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من التخصصات العلمية والإنسانية، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (30-48) سنة، بمتوسط عمري (37.65) سنة وانحراف معياري (5.400)، وبواقع (16 ذكور، 24 إناث)، والهدف منها هو التحقق من الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة كما في جدول (1).

جدول (1):

توزيع عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعة	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	16	37.06	4.878	40%
	إناث	24	38.04	5.790	60%
التخصصات	التخصصات العلمية	17	36.59	4.912	42.5%
الدراسية	التخصصات الإنسانية	23	38.43	5.711	57.5%
العينة ككل		40	37.65	5.400	100%

2. **العينة الأساسية:** تكونت العينة من (80) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من التخصصات العلمية والإنسانية، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (30-48) سنة، بمتوسط عمري (39.20) سنة وانحراف معياري (5.342)، وبواقع (31 ذكور، 49 إناث)، كما في جدول (2).

جدول (2):

توزيع العينة الأساسية للدراسة من حيث المتغيرات الديموجرافية.

المتغير التصنيفي	المجموعة	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	31	39.97	5.370	38.75%
	إناث	49	38.71	5.323	61.25%
التخصصات	التخصصات العلمية	40	38.23	5.036	50%
الدراسية	التخصصات الإنسانية	40	40.18	5.523	50%
العينة ككل		80	39.20	5.342	100%

## أداة البحث

استبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة

إعداد الباحثين:

**1- الهدف من الاستبانة:** التعرف على مستوى إدراك ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بتقنية البلوك تشين، والفوائد التي يمكن أن تحققها في تعزيز التعلم الذكي.

**2- مصادر إعداد الاستبانة:** اعتمدت الباحثتان في إعداد الاستبانة على مجموعة من المصادر النظرية والعلمية الحديثة ذات الصلة بموضوع الدراسة. فقد تم الرجوع إلى الأدبيات المتخصصة التي تناولت مفهوم تقنية البلوك تشين، وخصائصها، وتطبيقاتها في التعليم، وكذلك الدور الذي يمكن أن تؤديه في دعم بيئات التعلم الذكي، ومن أبرز هذه المصادر: (بن قايد، 2022؛ الشريف وياغي، 2024؛ الصواط، 2023)

**3- وصف الاستبانة في صورتها الأولية:** تكونت الاستبانة من (16) مفردة مُوزعة على محورين رئيسيين، ويتم تقييم كل مفردة على مقياس ليكرت خماسي.

أ. المحور الأول (مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين): ويضم (8) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).

ب. المحور الثاني (فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي): ويضم (8) مفردات تأخذ أرقام (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16).

### - تحديد نوع الاستبانة وطريقة تقدير الدرجات:

يختار عضو هيئة التدريس بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على الاستبانة بين (80:16) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى ارتفاع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بتقنية البلوك تشين، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بتقنية البلوك تشين لأعضاء هيئة التدريس.

### 4- التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولاً: صدق الاستبانة

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (7) من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله،

ومدى مناسبة التعريف الإجرائي لكل بعد، وكذلك مدى انتماء كل مفردة للمحور المحدد لها، وسلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة. وقد تفضل أصحاب السعادة المحكّمون بتقديم عدد من الملاحظات والمقترحات البناءة، وتم الأخذ بها من خلال تعديل صياغة بعض المفردات بما يتوافق مع توصياتهم.

ومن بين التعديلات التي أُجريت بناءً على ملاحظات المحكّمين:

- تم تعديل عبارة "أمتلك معرفة كافية بتقنية البلوك تشين وآلية عملها" لتصبح "لدي معرفة كافية بتقنية البلوك تشين وكيفية عملها".
- وتمت إعادة صياغة عبارة "اطلعت سابقاً على تطبيقات تقنية البلوك تشين في مجال التعليم الجامعي" لتصبح "سبق لي الاطلاع على تطبيقات تقنية البلوك تشين في التعليم الجامعي".
- كما تم تعديل صياغة العبارة "يسهم تطبيق تقنية البلوك تشين في بيئات التعلم الذكي في تسهيل الوصول إلى المعلومات وتعزيز أمانها" لتصبح "تطبيق تقنية البلوك تشين في التعلم الذكي سيجعل الوصول إلى المعلومات أكثر سهولة وأماناً".

كما اعتمدت الباحثتان على معادلة لوشي (1975) Lawshe لحساب صدق المحكّمين:

$$ص.م = (ن - و) / (2/ن) / 2/ن$$

حيث ن و = عدد المحكّمين الذين وافقوا، (ن) = عدد المحكّمين ككل.

أسفرت نتائج التحكيم التي أُجريت على مفردات الاستبانة من قبل سبعة محكّمين متخصصين في تقنيات التعليم عن توافق تام بينهم؛ حيث بلغت نسبة الاتفاق 100% لجميع المفردات الست عشرة المدرجة في الاستبانة. كما أظهرت نتائج تحليل صلاحية المفردات باستخدام معامل لوشي (Lawshe's Content Validity Ratio) أن جميع المفردات حققت قيمة مقدارها (1.000)، وهي قيمة مرتفعة تُشير إلى درجة عالية من الاتساق بين آراء المحكّمين بشأن مدى ملاءمة كل مفردة لقياس البعد المخصص لها.

وبناءً على هذه النتائج، تم الإبقاء على جميع مفردات الاستبانة دون إجراء أي حذف، إذ رأت الباحثتان، في ضوء آراء المحكّمين والملاحظات الواردة، أن المفردات تحقق شروط الصياغة العلمية والدقة اللغوية، كما أنها تعكس بوضوح الأبعاد التي تقيسها.

### ب. صدق المقارنة الطرفية

أخذت الدرجة الكلية لاستبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة محكّمًا للحكم على صدق محاوره، كما أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% أعضاء هيئة التدريس المرتفعين (ن=11)، وتمثل مجموعة أدنى 27% من درجات أعضاء هيئة

التدريس المنخفضين (ن=11)، وباستخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

جدول (3):

نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة ومحاورها الفرعية (ن=40).

تفسير الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان ويتني (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	الاستبانة ومحاورها الفرعية
دالة (0.000) عند 0.001	3.983-	0.000	66.00 187.00	6.00 17.00	11 11	الدنيا العليا	المحور الأول
دالة (0.000) عند 0.001	4.003-	0.000	66.00 187.00	6.00 17.00	11 11	الدنيا العليا	المحور الثاني
دالة (0.000) عند 0.001	3.981-	0.000	66.00 187.00	6.00 17.00	11 11	الدنيا العليا	الدرجة الكلية للاستبانة

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.983، -4.003، -3.981)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أعضاء هيئة التدريس منخفضي ومرفعي الأداء في الدرجة الكلية لاستبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة ومحاورها الفرعية في اتجاه أعضاء هيئة التدريس مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للاستبانة وصدق المقارنة الطرفية.

### ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة

تم التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة على عينة قوامها (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (4):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والاستبانة ككل.

المحاور الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول	1	**0.887	**0.801
	2	**0.889	**0.809
	3	**0.833	**0.729
	4	**0.837	**0.750
	5	**0.694	**0.667
	6	**0.806	**0.673
المحور الثاني	7	**0.554	**0.616
	8	**0.540	**0.666
	9	**0.818	**0.809
	10	**0.880	**0.886
	11	**0.818	**0.692

المحاور الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
	12	**0.840	**0.856
	13	**0.925	**0.771
	14	**0.847	**0.744
	15	**0.706	**0.484
	16	**0.852	**0.697

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.484 : 0.925\*\*)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحاور الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي)، والدرجة الكلية للاستبانة (تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة) موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة وتجانسها. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المحاور الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على عينة قوامها (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وجدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المحاور الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (5):

معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة.

الدرجة الكلية للاستبانة	المحور الأول	المحور الثاني	الدرجة الكلية للاستبانة
	(مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين)	(فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي)	
المحور الأول	1	**0.678	**0.940
المحور الثاني	**0.678	1	**0.888
الدرجة الكلية للاستبانة	**0.940	**0.888	1

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المحاور الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي)، والدرجة الكلية للاستبانة، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس الدرجة الكلية للاستبانة واتساقها من حيث المحاور الفرعية.

**ثالثاً: ثبات الاستبانة** قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميغا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

### أ) حساب الثبات باستخدام طريقي ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا:

قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا.  
جدول (6):

معاملات ثبات الاستبانة (معامل ألفا-كرونباخ-معامل ماكدونالد أوميجا).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
المحور الأول	8	0.894	0.899
المحور الثاني	8	0.938	0.936
الدرجة الكلية للاستبانة	16	0.935	0.931

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا مرتفعة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع الاستبانة ومحاورها بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

### ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل محور من المحاور الفرعية والاستبانة ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.  
جدول (7):

معاملات ثبات المحاور الفرعية (باستخدام طريقة التجزئة النصفية).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
المحور الأول	8	0.821	0.902	0.902
المحور الثاني	8	0.886	0.939	0.939
الدرجة الكلية للاستبانة	16	0.917	0.957	0.957

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع الاستبانة ومحاورها بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

### ج) الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثتان بحساب معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لها، باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test-Retest)، وذلك على عينة مكونة من (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين.

وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات لُبعد "مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين" بلغ (0.883)، في حين بلغ معامل الثبات لُبعد "فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي

(0.988) "، أما معامل الثبات الكلي للاستبانة فقد بلغ (0.959) وتُعد هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار، وتؤكد موثوقية الأداة في قياس الأبعاد المستهدفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

### وصف الاستبانة في صورتها النهائية وطريقة الاستجابة:

في ضوء نتائج التحكيم والتعديلات التي أُجريت، استقرت الاستبانة في صورتها النهائية على (16) مفردة موزعة على محورين فرعيين، بحيث تم تصميمها لقياس وعي أعضاء هيئة التدريس بتقنية البلوك تشين ومدى تقديرهم لفوائد توظيفها في دعم بيئات التعلم الذكي.

وقد تم بناء الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، الذي يطلب من المجيب اختيار أحد البدائل التالية لكل مفردة: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد تم ترميز هذه البدائل بدرجات تتراوح من (5) إلى (1) على التوالي. ووفقًا لذلك، تتراوح الدرجة الكلية الممكنة للاستبانة بين (16) إلى (8) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الوعي والمعرفة بتقنية البلوك تشين لدى أعضاء هيئة التدريس، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من هذا الوعي.

أما فيما يتعلق بتوزيع المفردات على محاور الاستبانة، فقد تضمن المحور الأول: "مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين" عدد (8) مفردات، وهي المفردات من (1) إلى (8). بينما اشتمل المحور الثاني: "فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي" على (8) مفردات كذلك، وتمثلت في المفردات من (9) إلى (16).

### رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الترتيب الوارد في الجدول التالي لتقييم درجة استبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة بناءً على قيم المتوسط المرجح لكل مفردة.

جدول (8):

درجة الموافقة ومدى الموافقة وفقًا لميزان ليكرت الخماسي.

استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم	استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم
غير موافق بشدة	1	من 1 إلى 1.80	منخفض جدًا	موافق	4	3.41 إلى 4.20	مرتفع
غير موافق	2	1.81 إلى 2.60	منخفض	موافق بشدة	5	4.21 إلى 5	مرتفع جدًا
محايد	3	2.61 إلى 3.40	متوسط				

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في الآتي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، واختبار مان ويتني

Mann-Whitney U Test، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا، والتجزئة النصفية (معادلي سبيرمان- براون، جوتمان)، وإعادة الاختبار Test-Retest.

## نتائج البحث ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة، تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات.

جدول (9):

الإحصاءات الوصفية لبيانات العينة الأساسية من أعضاء هيئة التدريس على متغيرات الدراسة (ن=80).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الانواء Skewness	الفرطح kurtosis
المحور الأول	28.28	30	6.294	-0.369	-1.151
المحور الثاني	33.35	32	4.956	-0.296	-0.549
الدرجة الكلية للاستبانة	61.63	62.5	10.238	-0.383	-0.919

يتضح من جدول (9) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الانواء والتفلطح كانت أقل من  $\pm 3$ ، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي، ومن ثم يمكن استخدام هذه البيانات في إجراء التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتبني الأساليب الإحصائية البارامترية كما هو موضح في الآتي:

### نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة البحث، وجدول (11)، وجدول (10) يوضح هذه النتائج.

جدول (10):

تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الاتجاه العام للاستجابة	الترتيب
1	لدي معرفة كافية بتقنية البلوك تشين وكيفية عملها.	3.45	1.018	مرتفع	الموافقة	4
2	أعلم كيفية استخدام تقنية البلوك تشين في المجالات التعليمية.	3.25	1.097	متوسط	محايد	5
3	سبق لي الاطلاع على تطبيقات تقنية البلوك تشين في التعليم الجامعي.	3.21	1.087	متوسط	المحايدة	6
4	أشعر بالثقة في فهمي لتقنية البلوك تشين وكيفية تطبيقها.	2.98	1.201	متوسط	المحايدة	7
5	أعتقد أن تقنية البلوك تشين لها تأثير كبير على مستقبل التعليم الذكي.	4.01	0.720	مرتفع	الموافقة	3
6	سبق لي حضور ورشة عمل أو دورة تدريبية حول تقنية البلوك تشين.	2.46	1.292	منخفض	عدم الموافقة	8
7	أرغب في تعلم المزيد عن تقنية البلوك تشين واستخدامها في التعليم.	4.63	0.487	مرتفع جداً	الموافقة بشدة	1
8	هل تؤيد تطبيق تقنية البلوك تشين في أنظمة التعلم الذكي بالجامعة.	4.29	0.660	مرتفع جداً	الموافقة بشدة	2
	المتوسط المرجح للمحور الأول	3.535		مرتفع	الموافقة	

يتضح من نتائج الجدول (10) أن المتوسط المرجح الكلي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول إدراكهم ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين بلغ (3.535)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من الإدراك المعرفي العام تجاه التقنية. وتدل هذه النتيجة على وجود استعداد ذهني إيجابي لدى أفراد العينة نحو تقبل التقنية، وإن كانت هذه المعرفة موزعة بشكل غير متساوٍ بين المفردات.

وقد جاءت المفردة: "أرغب في تعلم المزيد عن تقنية البلوك تشين واستخدامها في التعليم" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح مرتفع جداً (4.63)، مما يدل على ارتفاع الحافز الذاتي والرغبة في التطوير المهني، وهو مؤشر إيجابي يمكن البناء عليه في تصميم برامج التدريب الجامعية. وهذا ينسجم مع ما تؤكدته الأدبيات التربوية حول أن الاستعداد النفسي والمعرفي هو خطوة أساسية لبنى الابتكارات التقنية التعليمية.

في المقابل، جاءت المفردة: "سبق لي حضور ورشة عمل أو دورة تدريبية حول تقنية البلوك تشين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح منخفض (2.46)، مما يعكس قصوراً واضحاً في جانب التكوين المهني، ويؤشر إلى فجوة بين الاهتمام الشخصي والرغبة في التعلم من جهة، وتوافر الفرص التدريبية الفعلية من جهة أخرى. ويعزز هذا الاستنتاج الحاجة إلى خطط تطوير مهني ممنهجة تستجيب لمتطلبات التحول الرقمي داخل الجامعة.

كما أظهرت المفردات المتعلقة بالثقة في الفهم والتطبيق، مثل المفردة الرابعة، مستوى متوسطاً (2.98)، مما يشير إلى أن المعرفة الحالية تتركز في الجانب النظري أكثر من التطبيق العملي، وهذا أمر طبيعي في ظل حداثة التقنية وقلة التجارب الميدانية داخل المؤسسات التعليمية.

وعليه، فإن هذه النتائج تؤكد أهمية بناء برامج تدريبية تدمج بين البعد النظري والممارسة التطبيقية، وتراعي الفروق الفردية في الإدراك التقني. كما توصي الدراسة بضرورة إدراج محتوى البلوك تشين ضمن برامج التأهيل والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، مع توجيهها نحو التطبيقات التعليمية الفعلية والممارسات الصفية.

إن تعزيز الفهم التطبيقي للتقنية داخل البيئة الجامعية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة، يُعد من أهم المقومات التي تُمكن من تحويل المعرفة إلى ممارسة، والإدراك إلى إنتاج معرفي وتربوي حقيقي.

### نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما درجة استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة البحث، وجدول (11) يوضح هذه النتائج:

جدول (11):

تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني (فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الاتجاه العام للاستجابة	الترتيب
9	تطبيق تقنية البلوك تشين في التعلم الذكي سيجعل الوصول الى المعلومات أكثر سهولة وأماناً.	4.20	0.644	مرتفع	الموافقة	3
10	أعتقد أن استخدام تقنية البلوك تشين يمكن أن يحسن من تجربة التعلم الذكي.	4.26	0.670	مرتفع جداً	الموافقة بشدة	1
11	تساعد تقنية البلوك تشين في منع التلاعب في الشهادات الأكاديمية والتأكد من صحتها.	4.17	0.652	مرتفع	الموافقة	5
12	يمكن أن تعزز تقنية البلوك تشين من مصداقية عمليات التقييم والاختبارات.	4.15	0.658	مرتفع	الموافقة	6
13	تساهم تقنية البلوك تشين في تسهيل عمليات تسجيل الطلاب وإدارة السجلات الأكاديمية.	4.21	0.650	مرتفع جداً	الموافقة بشدة	2
14	يمكن أن تساعد تقنية البلوك تشين في تحسين تجربة التعلم الذكي من خلال إدارة الموارد التعليمية بفعالية.	4.09	0.750	مرتفع	الموافقة	7
15	يمكن لتقنية البلوك تشين أن تحم من الغش الأكاديمي في الجامعة.	4.19	0.677	مرتفع	الموافقة	4
16	تساعد تقنية البلوك تشين في تسهيل التعاون بين الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة.	4.07	0.808	مرتفع	الموافقة	8
	المتوسط المرجح للمحور الثاني	4.168		مرتفع	الموافقة	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (4.07: 4.26) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.644: 0.808)، وقد تصدرت المفردة رقم (10) والتي تنص على " أعتقد أن استخدام تقنية البلوك تشين يمكن أن يحسن من تجربة التعلم الذكي " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (4.26)، بينما وقعت المفردة رقم (16) والتي تنص على " تساعد تقنية البلوك تشين في تسهيل التعاون بين الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (4.07).

تشير نتائج تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة حول فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي إلى أن المتوسط المرجح العام للمحور الثاني بلغ (4.168)، وهو يقع ضمن المستوى "المرتفع"، مما يعكس اتفاقاً عاماً بين أعضاء هيئة التدريس على وجود فوائد كبيرة لتطبيق هذه التقنية في بيئات التعلم الذكي. ويُلاحظ تقارب المتوسطات المرجحة لجميع المفردات، مما يدل على تقييم إيجابي متنسق لمختلف أبعاد الفوائد المحتملة لتقنية البلوك تشين في السياق الجامعي.

وقد احتلت المفردة العاشرة: "أعتقد أن استخدام تقنية البلوك تشين يمكن أن يحسن من تجربة التعلم الذكي" المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (4.26)، وهو ما يشير إلى اقتناع قوي لدى أعضاء هيئة التدريس بأثر هذه التقنية في تطوير بيئة التعلم من حيث التفاعلية، والشفافية، وكفاءة الأداء التعليمي. وهذا يتفق مع ما أورده Chen et al., (2018) بأن تقنية البلوك تشين تُمكن من تحسين نظم إدارة التعلم من خلال توفير قاعدة بيانات مؤمنة تساهم في إضفاء طابع شخصي وآمن على التجربة التعليمية.

أما المفردة التي حلت في المرتبة الثانية فهي "تسهيم تقنية البلوك تشين في تسهيل عمليات تسجيل الطلاب وإدارة السجلات الأكاديمية"، بمتوسط مرجح (4.21)، وهو ما يعكس إدراكًا واضحًا لدى أفراد العينة لإمكانيات هذه التقنية في تقليص الإجراءات الإدارية التقليدية وتحسين كفاءة إدارة المعلومات. وقد أكدت دراسات عدة، منها دراسة (Grech & Camilleri (2017)، أن البلوك تشين توفر بنية تحتية موثوقة لتخزين وتحقيق البيانات الأكاديمية دون الحاجة إلى وسطاء، مما يقلل من فرص التزوير أو الفقد.

وفي ذات السياق، أشارت مفردات أخرى مثل منع التلاعب في الشهادات (4.17)، وتعزيز مصداقية التقييمات (4.15)، وتقليل الغش الأكاديمي (4.19) إلى تفاؤل واسع النطاق بفوائد أمنية وأخلاقية لاستخدام البلوك تشين في التعليم. وهذا ما شدد عليه (Lam and Dongol (2022)، حيث بينا أن هذه التقنية تُعدّ أداة استراتيجية لتعزيز النزاهة الأكاديمية من خلال التوثيق اللامركزي القابل للتحقق.

ورغم أن جميع المفردات جاءت ضمن المستوى "المرتفع"، إلا أن المفردة (16) المتعلقة بتسهيل التعاون بين الجامعات جاءت في المرتبة الأخيرة (4.07)، مما قد يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يزالون بحاجة إلى توضيح عملي لكيفية مساهمة التقنية في التعاون المؤسسي العابر للحدود. وهذا يتماشى مع نتائج (Loukil et al., (2021) الذين أكدوا على أن تطبيقات التعاون بين المؤسسات التعليمية عبر البلوك تشين لا تزال محدودة وتحتاج إلى بنى تنظيمية وتشريعية داعمة.

### نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص هذا السؤال على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول (12) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة ومحاورها الفرعية.

جدول (12):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعا للجنس.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	الجنس	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة المحسوبة	الدلالة الإحصائية "ت"
المحور الأول (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين)	الذكور	31	29.00	6.698	78	0.818	(0.416)
	الإناث	49	27.82	6.051			غير دالة إحصائياً
المحور الثاني (فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي)	الذكور	31	33.06	5.579	78	0.408-	(0.685)
	الإناث	49	33.53	4.569			غير دالة إحصائياً

الاستبانة ومحاورها الفرعية	الجنس	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة المحسوبة	"ت" الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	الذكور	31	62.06	11.183	78	0.304	(0.762)
	الإناث	49	61.35	9.703			
قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 1.980 قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 = 2.617							

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الاستبانة ككل، ومحاورها الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي) قد بلغت (0.818، -0.408، 0.304)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) لدرجات حرية 78؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستبانة، ومحاورها الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي).

تشير هذه النتيجة إلى أن الاستجابات المتعلقة بتقنية البلوك تشين واستخدامها في تطوير التعلم الذكي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة لا تتأثر باختلاف الجنس، وأن مستوى الإدراك والفهم والفوائد المتوقعة من هذه التقنية يُنظر إليها بشكل متقارب بين الذكور والإناث. ويرجع ذلك إلى عدة عوامل يمكن تفسيرها كما يلي: أولاً قد يعود هذا التجانس إلى تشابه البيئة المهنية والتقنية التي يعمل بها أعضاء هيئة التدريس من الجنسين، خاصة في ظل السياسات التعليمية الموحدة في الجامعات السعودية، التي توفر فرصاً متكافئة في الوصول إلى الموارد التدريبية والتقنية (النافع وقطب، 2022). فالمؤسسات الأكاديمية لا تُفرّق في تمكين كوادرها على أساس الجنس، بل تعتمد على الكفاءة والخبرة في الوصول إلى مصادر المعرفة التقنية.

ثانياً تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريف وياغي (2024) التي أشارت إلى أن وعي أعضاء هيئة التدريس بتقنية البلوك تشين يرتبط غالباً بالمعرفة الرقمية والاهتمام الذاتي بالتطوير المهني، وليس بعوامل ديموغرافية كالنوع الاجتماعي. كما أظهرت نتائج دراسة الصواط (2023) أن معوقات تطبيق التقنية تتعلق أكثر بالجاهزية المؤسسية والتقنية لا بالخصائص الشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية.

ثالثاً يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً على ضوء ما أورده Loukil et al., (2021) في مراجعتهم المنهجية حول تبنى تقنية البلوك تشين في التعليم، إذ أكدوا أن العوامل المحفزة للتبني تتمثل في توفر الدعم المؤسسي والبنية التحتية الرقمية، وليس في خصائص الأفراد الديموغرافية، مما يعزز الفرضية بأن إدراك أعضاء هيئة التدريس لهذه التقنية متقارب بين الذكور والإناث.

رابعاً توحى هذه النتيجة بوجود توجه عام نحو وعي تقني موحد يعكس فعالية البرامج التدريبية العامة التي تقدمها المؤسسات التعليمية السعودية، والتي لا تُفترق في تصميمها أو محتواها بين الذكور والإناث، مما قد يؤدي إلى تقارب في مستويات المعرفة التقنية المتعلقة بتقنية البلوك تشين بين الجنسين. يتوافق ذلك مع ما أظهرته النتائج الوصفية للمحور الأول في الاستبانة، إذ كانت استجابات جميع أعضاء هيئة التدريس على المفردات المتعلقة بالمعرفة والإدراك تتراوح بين "محايد" و"موافق بشدة"، بغض النظر عن جنس المستجيب، مما يعكس مستوى إدراك مشترك حول التقنية. كما أن عدم وجود فروق جوهرية في المتوسطات الحسابية بين الجنسين يدعم هذا التوجه.

### نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص هذا السؤال على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة على استبانة تقنية البلوك تشين في تطوير التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة تعزى للتخصص (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول (13) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة ومحاورها الفرعية. جدول (13):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً للتخصصات الدراسية.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	التخصصات الدراسية	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين)	علمية	40	30.10	5.830	78	2.694	دالة عند (0.009) 0.01
المحور الثاني (فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي)	إنسانية	40	35.13	5.110	78	3.413	دالة عند (0.001) 0.01
الدرجة الكلية للاستبانة	علمية	40	65.23	9.996	78	3.341	دالة عند (0.001) 0.01
	إنسانية	40	58.03	9.264			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 1.980 قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 = 2.617

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الاستبانة ككل، ومحاورها الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي) قد بلغت (2.694، 3.413، 3.341)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) لدرجات حرية 78؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية

والإنسانية في الدرجة الكلية للاستبانة، ومحاورها الفرعية (مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بتقنية البلوك تشين، فوائد استخدام تقنية البلوك تشين في تعزيز التعلم الذكي) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية.

إن الفروق الملحوظة بين التخصصين يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة المحتوى المعرفي للتخصصات العلمية، والذي يتسم بمستوى أعلى من الانخراط في التقنيات الحديثة والبرمجيات، مما يُسهم في رفع الوعي بتقنيات ناشئة كـ"البلوك تشين". وغالبًا ما تكون البيئات التعليمية للتخصصات العلمية مزودة ببنية رقمية تفاعلية ومقررات دراسية تدمج التقنيات الرقمية بشكل صريح، وهو ما أكدته دراسة الشريف وياغي (2024) التي أشارت إلى أن تخصصات الحوسبة والهندسة والعلوم التطبيقية أكثر تقبلًا واندماجًا مع تقنيات التعليم الناشئة مثل تقنية البلوك تشين.

كما أن التخصصات العلمية، بطبيعتها التطبيقية، تتطلب استخدام أدوات رقمية متقدمة في التعليم والتقييم والتوثيق، مما يُعزز من فرصة الاحتكاك المباشر بتطبيقات البلوك تشين في البيئات التعليمية، سواء في توثيق السجلات الأكاديمية أو في تصميم نماذج تقييم رقمية قائمة على العقود الذكية، كما أشار إلى ذلك Loukil et al., (2021) في مراجعتهم المنهجية لتبني تقنية البلوك تشين في التعليم العالي.

تتسق هذه النتيجة مع ما أورده دراسة الصواط (2023) التي أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية يُظهرون إدراكًا أعلى للتقنيات الناشئة، بما فيها تقنية البلوك تشين، مقارنة بنظرائهم في التخصصات الإنسانية. كما أوضحت دراسة النافع وقطب (2022) أن منسوب الوعي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية يتسم بالارتفاع، وهو ما ينعكس على درجة تفاعلهم مع أدوات التحول الرقمي ومبادرات التعلم الذكي في المؤسسات الجامعية.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية أيضًا ما أشار إليه Chen et al., (2018) بأن توظيف تقنية البلوك تشين في بيئات التعلم الذكي يتطلب مستوى معرفي وتقني متقدم، يتوافر بدرجة أعلى في الكوادر المنتهية إلى الحقول التقنية والعلمية. وهذا يفسر سبب الفجوة بين تخصصات الكليات العلمية والإنسانية في درجة الاستعداد لتوظيف هذه التقنية.

تعكس هذه النتيجة أهمية موازنة برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بحسب احتياجات تخصصاتهم، مع التركيز على دعم التخصصات الإنسانية في تبني وتوظيف التقنية، من خلال توفير تدريبات موجهة تسهم في بناء المهارات الرقمية الأساسية وتعزز من تكامل التقنية مع السياقات التربوية والنظرية. كما تُشير إلى ضرورة أن تُولي الجامعات عناية بإدماج مفاهيم وتقنيات البلوك تشين في برامج إعداد المعلم الجامعي في جميع التخصصات، بما يُسهم في تقليل الفجوة التقنية بين التخصصات.

## توصيات البحث

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثتان بما يلي:
- تنظيم برامج تدريبية تخصصية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية، بهدف رفع مستوى الوعي المهني والمعرفي بتقنية البلوك تشين وتطبيقاتها التعليمية، مع التركيز على الجوانب العملية التي تدعم بيئات التعلم الذكي، وتخدم خصوصية هذه التخصصات. وتأتي هذه التوصية استجابة للفروق التي كشفتها الدراسة بين تخصصات الهيئة التدريسية، وقلة المعرفة السائدة بالتقنية.
  - دمج مفاهيم وتطبيقات تقنية البلوك تشين ضمن الخطط والمقررات الدراسية في الكليات ذات العلاقة (كالحوسبة، الإدارة، والتربية)، من خلال إدراج وحدات معرفية ومهارية تسهم في تعزيز كفاءة الخريجين وقدرتهم على التعامل مع تقنيات التعلم الذكي، وهو ما يدعم التحول الرقمي المنشود في مؤسسات التعليم العالي.
  - تبني مبادرات مؤسسية لتفعيل توظيف تقنية البلوك تشين في العمليات الأكاديمية، مثل توثيق الشهادات الرقمية، وإدارة السجلات الأكاديمية، وتفعيل العقود الذكية في عمليات القبول والتقييم، بما يسهم في رفع كفاءة العمل الأكاديمي وضمان الشفافية، والمصدقية، وتحقيق متطلبات الجودة في التعليم الجامعي.

## المقترحات البحثية

- وفي ضوء محدودية الدراسات الميدانية العربية التي تناولت تقنية البلوك تشين في السياق الجامعي، تقترح الباحثتان إجراء دراسات مستقبلية على النحو التالي:
- دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية البلوك تشين في تنمية الكفاءة الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية بالجامعات السعودية."
  - دراسة بعنوان "درجة تقبل طلبة الجامعات السعودية لتقنية البلوك تشين في إدارة الشهادات الأكاديمية والتقييم الإلكتروني."
  - دراسة بعنوان "معوقات توظيف تقنية البلوك تشين في التعليم الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والتقنية."
  - دراسة بعنوان "دور تقنية البلوك تشين في تعزيز أمان نظم التعلم الذكي: دراسة تحليلية مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة بالمملكة العربية السعودية."

## المراجع

### المراجع العربية

- أحمد، سلوى. (2020). تقنية البلوك تشين وتوثيق الإنتاج الفكري العربي: دراسة تحليلية تقييمية لمحرك "إيداع" مع وضع تصور لمنصة بلوك تشين للباحثين والمؤسسات الأكاديمية. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*، 4 (11)، 1-30.
- أحمد، محمد. (2020ب). إستراتيجية مقترحة لتحويل جامعة المنيا إلى جامعة ذكية في ضوء توجهات التحول الرقمي والنموذج الإماراتي لجامعة حمدان بن محمد الذكية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (14)، 628403.
- بدران، نور الدين. (2022). أثر تطبيقات تقنية البلوك تشين في تعزيز المحاسبة السحابية. *جامعة إربد الأهلية*، 2726.
- بن طرية، معمر. (2019). العقود الذكية المدججة في "البلوك تشين": أي تحديات لمنظومة العقد حالياً؟ *مجلة كلية القانون الكويتية العالمية*، (7)، 473-506.
- بن قايد، علي. (2022). البلوك تشين في قطاع التعليم العالي: تقنية لاعتماد الشهادات وكشف الشهادات المزيفة. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، 7 (2)، 397-410.
- جابر، أشرف. (2020). البلوك تشين والإثبات الرقمي في مجال حق المؤلف. *المجلة الدولية للفقهاء والقضاء والتشريع*، 1 (1)، 20-44.
- خليل، عبير؛ وعلواني، نوال. (2023). دور تقنية البلوك تشين في التعاملات التجارية. *جامعة قلمة*.
- الشاطر، منير. (2019). تقنية سلسلة الثقة (البلوك تشين) وتأثيراتها على قطاع التمويل الإسلامي: دراسة وصفية. *جامعة مالايا، مجلة بحوث وتطبيقات في المالية الإسلامية*، 3 (2)، 1-60.
- الشريف، هاشم؛ وياغي، خليل. (2024). البلوك تشين في التعليم العالي: دراسة وصفية تحليلية باستخدام SWOT. *سلسلة مؤتمرات الآداب والعلوم الإنسانية والطبيعية*، (51).
- الصواظ، شروق. (2023). واقع توظيف تقنية البلوك تشين في العملية التعليمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7 (42)، 43-64.
- طرويبا، ندير. (2020). استراتيجيات مجلس التعاون الخليجي لتبني تقنية البلوك تشين والنتائج المحتملة لتطبيقها: قراءة في تجربة الإمارات. *مجلة إضافات اقتصادية*، (2)، 12-42.
- فطاني، هانية. (2021). تطبيقات تقنية البلوك تشين في التعليم وآفاق تطبيقها في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية. *جامعة الملك عبد العزيز*، 9.
- محمد، أيه؛ الزهيري، إبراهيم؛ والأنصاري، محمد. (2024). تطبيقات تقنية البلوك تشين. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (61)، 406-464.
- محمد، شيماء. (2024). النظام القانوني لتقنية البلوك تشين. *المجلة الدولية للفقهاء والقضاء والتشريع*، 5 (1)، 20-40.
- المغلوث، طرفة؛ المحمدي، سميرة؛ وخواجي، ذكرى. (2024). تطبيق تقنية البلوك تشين في التحقق من الوثائق الأكاديمية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 149 (2)، 73-90.
- الملتقى الدولي للتحول الرقمي في التعليم الجامعي. (2022). *الملتقى الدولي حول التحول الرقمي في التعليم الجامعي: الفرص والتحديات*. الجزائر: جامعة الجزائر.
- النافع، سهام؛ وقطب، جولين. (2022). واقع توظيف تقنية البلوك تشين في العملية التعليمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 8 (31)، 89-112.

## المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Ahmed, M. (2020b). A proposed strategy to transform Minia University into a smart university in light of digital transformation trends and the Emirati model of Hamdan Bin Mohammed Smart University. (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (14), 403–628.
- Ahmed, S. (2020a). Blockchain technology and documenting Arab intellectual output: An analytical evaluative study of the “Eda” engine with a proposed blockchain platform for researchers and academic institutions. (in Arabic). The Scientific Journal of Libraries, Documents, and Information, 4(11), 1–30.
- AlMughlouth, T., Al-Mohammadi, S., & Khawaji, D. (2024). The application of blockchain technology in verifying academic documents at the Saudi Ministry of Education. (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 149(2), 73–96.
- AlNafea, S., & Qutb, J. (2022). The reality of employing blockchain technology in the educational process at Saudi universities from the perspective of faculty members. (in Arabic). The Arab Journal for Scientific Publishing, 8(31), 89–112.
- AlSawwat, S. (2023). The reality of employing blockchain technology in the educational process in Saudi universities from the perspective of faculty members. (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(42), 43–64.
- Alshareef, H., & Yaghi, K. (2024). Blockchain in higher education: A descriptive analytical study using SWOT analysis. (in Arabic). Humanities and Natural Sciences Conference Series, (51).
- Alshater, M. (2019). Blockchain technology and its impact on the Islamic finance sector: A descriptive study. (in Arabic). Journal of Research and Applications in Islamic Finance, 3(2), 1–60.
- Badran, N. (2022). The impact of blockchain technology applications on enhancing cloud accounting. (in Arabic). Irbid National University, 26–27.
- Ben Qaed, A. (2022). Blockchain in the higher education sector: A technology for accrediting and verifying academic certificates. (in Arabic). Journal of Legal and Social Sciences, 7(2), 397–410.
- Ben Tria, M. (2019). Smart contracts embedded in blockchain: What challenges face the contract system today?. (in Arabic). Kuwait International Law College Journal, (7), 473–506.
- Fattani, H. (2021). Blockchain applications in education and prospects for implementation in educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). King Abdulaziz University, Jeddah, p. 9.
- Gaber, A. (2020). Blockchain and digital proof in the field of copyright. (in Arabic). The International Journal of Jurisprudence, Judiciary and Legislation, Faculty of Law, Helwan University, (1), 20–44.
- Khalil, A., & Alwani, N. (2023). The role of blockchain technology in commercial transactions. (in Arabic). University of Guelma.
- Mohamed, A., Al-Zuhairi, I., & Al-Ansari, M. (2024). Applications of blockchain technology. (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 2(61), 406–464.
- Mohamed, S. (2024). The legal system of blockchain technology. (in Arabic). The International Journal of Jurisprudence, Judiciary and Legislation, 5(1), 20–40.
- Qomsani, N. (2021). Blockchain applications in libraries. (in Arabic). Multidisciplinary E-Journal, (6), 1–24.
- The International Forum on Digital Transformation in Higher Education. (2022). *The International Forum on Digital Transformation in Higher Education: Opportunities and challenges*. (in Arabic). University of Algiers.hallenges. University of Algiers.

## المراجع الأجنبية

- Alammary, A., Alhazmi, S., Almasri, M., & Gillani, S. (2019). Blockchain-based applications in education: A systematic review. Applied Sciences, 9(12), 2400.
- Casino, F., Dasaklis, T. K., & Patsakis, C. (2019). A systematic literature review of blockchain-based applications: Current status, classification and open issues. Telematics and Informatics, 36, 55–81.
- Chang, M., & Li, Y. (Eds.). (2015). Smart learning environments. Springer Berlin Heidelberg.
- Chen, G., Xu, B., Lu, M., & Chen, N. S. (2018). Exploring blockchain technology and its potential applications for education. Smart Learning Environments, 5(1), 1–10.
- EDUCAUSE. (2021). *Annual Conference Proceedings: Exploring the Future of Digital Transformation in Higher Education*. EDUCAUSE.

- Grech, A., & Camilleri, A. F. (2017). Blockchain in education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lam, T. Y., & Dongol, B. (2022). A blockchain-enabled e-learning platform. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1229–1251.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4).
- Loukil, F., Abed, M., & Boukadi, K. (2021). Blockchain adoption in education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5779–5797.
- Pérez-Sanagustín, M., Nussbaum, M., & Hilliger, I. (2019). Smart contracts and blockchain: A potential game-changer for university credentialing. *Educational Technology Review*, 34(2), 34–48.
- Rani, P., Sachan, R. K., & Kukreja, S. (2024). A systematic study on blockchain technology in education: initiatives, products, applications, benefits, challenges and research direction. *Computing*, 106(2), 405–447.
- Sharples, M., & Domingue, J. (2016). The blockchain and kudos: A distributed system for educational record, reputation and reward. In *Adaptive and Adaptable Learning: 11th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2016* (pp. 490–496). Springer.
- Silva, A., & Rodrigues, L. (2024). Securing academic records with blockchain: A European case study. *Journal of Educational Technology*, 44(1), 88–102.
- Temdee, P. (2020). Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online. *Multi Agent Systems: Strategies and Applications*, 131.
- Turcu, C., Vasiliu, R., & Andone, D. (2019). Blockchain platform for credentialing. *Proceedings of EDEN 2019 Annual Conference*, 116–124.

**The Role of Feedback in a Collaborative Learning Environment via Microsoft Teams in Enhancing Research Skills among University Female Students**

دور التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز في تحسين المهارات البحثية لدى طالبات الجامعة

Nawal Ali Madhi Al-Rubaian

Princess Nourah bint Abdulrahman University

نوال علي ماضي الربيعان<sup>(1)</sup>

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

**المستخلص:** هدفت البحث إلى الكشف عن دور التغذية الراجعة، في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams في تحسين المهارات البحثية لدى طالبات الجامعة، استخدم المنهج المختلط من خلال المزج بين البيانات الكمية والنوعية باستخدام التصميم التفسيري المتتابع Explanatory Sequential Design، وبعدد من الأدوات شملت: مقياس المهارات البحثية، والاستبانة، والمقابلات شبه المنظمة. شارك في هذا البحث 17 طالبة جامعية، واستغرقت مدة تنفيذ التجربة 15 أسبوعاً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ. أظهرت نتائج التجربة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداءين: القبلي والبعدي الكلي لمقياس مهارة إعداد الخطة البحثية؛ حيث بلغت قيمة Z (2.98)، لصالح الأداء البعدي، وتأثيراً إيجابياً لاستخدام المايكروسوفت تيمز في جميع أبعاد التعلم التشاركي، وكان تأثير التغذية الراجعة في المرتبة الأولى (4.65)، كما قدمت البيانات النوعية مؤشرات إيجابية إضافية تدعم وجود أثر إيجابي للتغذية الراجعة عبر منصة مايكروسوفت تيمز، في تحسين مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة، وفي ضوءها قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:** التغذية الراجعة الإلكترونية، التعلم التشاركي، الخطة البحثية.

**Abstract:** The research aims to explore the role of feedback in a collaborative learning environment via Microsoft Teams in enhancing research skills among university female students. A mixed research method design was employed, integrating quantitative and qualitative data using an explanatory sequential design. The tools used for data collection included the research skills scale, questionnaire, and semi-structured interviews. The study involved 17 female university students, and the experiment was implemented over 15 weeks during the first semester of the academic year 1445H (2023). Results showed statistically significant differences between the overall pre- and post-test in the research proposal preparation skill scale, with a 2.98 z-value in favor of the post-test. A positive effect of using Microsoft Teams was observed in all collaborative learning domains, with the effectiveness of feedback ranking first (4.65). Qualitative data showed further positive indicators, indicating a positive effect of feedback through Microsoft Teams in improving the female university students' skills in preparing research proposals. Accordingly, the research made recommendations and suggestions for future studies.

**Keywords:** Electronic feedback- collaborative learning- research proposal

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن [naalrobean@pnu.edu.sa](mailto:naalrobean@pnu.edu.sa)

## المقدمة

تحتل فكرة دمج منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) للتعلم باهتمام كبير؛ فهي المنصة المفضلة للتواصل السلس والعمل الجماعي، وأداة حقيقية للتعاون، تجمع أكثر من (320) مليون مستخدم يوميًا حول العالم، ويتوقع (61%) من المعلمين في جميع أنحاء العالم زيادةً في استخدامه للتعلم الهجين في السنوات القادمة. كما يُحطّط ما لا يقلُّ عن (87%) منهم لاستخدامها للتعليم (Naveen,2025). وهي من أشهر منصات التعليم عبر الإنترنت المستخدمة في المؤسسات التعليمية، سواءً الجامعية وغير الجامعية، تتضمن مجموعةً متنوّعةً من الخدمات والتطبيقات التعليمية، مثل: إنشاء القنوات والفرق، ومشاركة الملفات، والمحادثات الفورية، والاجتماعات والمؤتمرات الافتراضية؛ ويعتقد العديد من المعلمين والطلاب أنّها فعّالة في تيسير التواصل والتعاون. كما قد تساعد في تنمية مهارات البحث إلى حدٍ كبير، من خلال تبادل الموارد بين المعلمين والطلاب، وتوفير مصادر البحث والأدلة الإرشادية للطلاب والتفاعل معها، والتحاور بشأنها- من خلال المحادثات والمشاركات والاجتماعات الافتراضية-؛ مما يجعل التفاعل الفعّال والتغذية الراجعة أمرًا ممكنًا لتحسين المهارات البحثية وتعميق الفهم.

وقد أضحت منصة مايكروسوفت تيمز (MS Teams) ذات تأثير حيوي في المؤسسات التعليمية، وبخاصة في ظل الأوضاع المتزايدة التعقيد التي تعرّض لها التعليم إبان جائحة (COVID-19)؛ مما حفّز لاحقًا على الاستفادة من السمات التي تميّز بيئات التعلم الافتراضية كداعمٍ للتعليم التقليدي- عمومًا- وتلك التي توفرها منصة مايكروسوفت تيمز (MS Teams) على وجه الخصوص عن غيرها من البيئات التعليمية الأخرى؛ من ناحية إكساب المتعلمين المعرفة والمعلومات الحديثة في الموضوعات المختلفة، والتفكير العلمي والناقد والابتكاري؛ مما يُوفّر الفرص للإبداع، ونشر الأفكار واستقبالها، والتواصل بينهم وبين معلمهم؛ حيث تُعدّ منصةً قويّةً للتعليم الإلكتروني لتعزيز التفاعل، وتقليل تحديات قلة مشاركة الطلاب من خلال دمج تطبيقات التعلم التفاعلي، والاختبارات التفاعلية والدرشة، وضمان إتاحة الملفات والمصادر التعليمية بسهولة ووصول جميع الطلاب إليها، وإدارة الواجبات، وتنظيم وإنشاء فرق العمل والفصول الدراسية، والتسجيل التلقائي للمحاضرات واللقاءات؛ لتمكينهم من مراجعتها لاحقًا، إلى غير ذلك من المميزات. (جمال، 2023؛ فلاته وآخرون، 2022؛ الهاجري، 2021؛ Al-Zaid & Al-Hindal,2021) وهناك العديد من برامج التواصل وإدارة التعلم التي تُستخدم في بناء البيئات التعليمية وتصميم البرامج والدروس التعليمية على شبكة الإنترنت، ومن أشهر هذه البرمجيات: Microsoft Teams, Moodle, Blackboard, Schoology, Dokeos, WebCt, Easyclass, goole class, Neapod، فهي جميعًا تُقدّم مزايا متشابهة، وتساعد على خلق بيئة تعليمية تفاعلية، إلا أنّ ما يميّز منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams مساعدتها المعلم على إدارة عملية التعلم بفاعلية، وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي في بيئة تعليمية نشطة مختلفة عن البيئة التعليمية التقليدية

(الشرقاوي، 2022). ولخصت بعض الدراسات (Almodaires et. al,2021; Chaka et. al,2022 ; Jeljeli et. al,2022) مزايا منصة MS Teams مقارنة بالمنصات الأخرى، مثل: Moodle, Google Classroom, Zoom؛ حيث تُوفّر إمكانات تعليمية أكثر تنوعًا واستدامة، بوصفها منصة تعليمية أكثر تكاملًا؛ نظرًا لتوفيرها نظامًا شاملًا للتعلم والتقييم والتفاعل، وفيما يلي أبرز تلك المزايا:

- تكامل شامل مع أدوات Microsoft: أكبر ميزة لها هي تكاملها مع Microsoft 365؛ مما يجعلها مثالية للجامعات التي تعتمد على هذه الأدوات. مثل: Word و PowerPoint و Excel و OneDrive؛ مما يُسهّل على الطلاب والمعلمين مشاركة الملفات والتعاون في الوقت الفعلي.
- بيئة متكاملة للتواصل والتفاعل: تُوفّر منصة MS Teams واجهة موحّدة تجمع بين الفصول الافتراضية، والدراسة، والبريد الإلكتروني، ومشاركة الملفات، وجدولة الاجتماعات في منصة واحدة.
- دعم التعاون الجماعي: ميزة إنشاء مجموعات دراسة وقنوات منفصلة (Channels) في Teams لكل موضوع أو نشاطٍ أو مهمة؛ مما يُسهّل التعاون بين الطلاب.
- أدوات تقييم وإدارة مهام مُتقدّمة: إدارة المهام والواجبات مباشرةً من خلال Class Notebook Assignments؛ مما يسمح للطلاب برفع واجباتهم، وتتبع التقييمات.
- دعم التعلم المتزامن وغير المتزامن: التعلم المتزامن (الفصول الحية مع مشاركة الشاشة والسيطرة التفاعلية)، التعلم غير المتزامن (تسجيل المحاضرات وإتاحتها للطلاب في أيّ وقت).
- ميزات أمان وحماية البيانات: تتمتع منصة MS Teams بمعايير أمان عالية، ودعم المصادقة الثنائية، وتشفير البيانات؛ مما يجعله أكثر أمانًا للمؤسسات التعليمية.
- مرونة الاستخدام في الأجهزة المختلفة: متوفرة كتطبيق على Windows و Mac و iOS و Android، مع تجربة مستخدم موحّدة على جميع الأجهزة.

وتشير دراسة بال وفانيجا (2020) Pal & Vanijja إلى أهمية استخدام منصة مايكروسوفت تيمز في التعليم الجامعي وقبل الجامعي؛ إذ إنّها منصة تعليم مرجعية تتميز بسهولة الاستخدام من قبل المعلم والمتعلم معًا؛ لتوافقها مع المهارات الرقمية للمعلمين والطلاب، وتؤكد دراسة إسماعيل وإسماعيل (2021) Ismail and Ismail على أنّها منصة فعّالة لإدارة الأعداد الكبيرة والصغيرة من الطلاب، وبأنّ اجتماعات التيمز المتزامنة سوف تجعل التعلم أكثر فعالية، وبخاصة عند تحميل المستندات والملفات قبلها.

وتصف دراسة جوبان (2024) Guban منصة MS Teams بأنّها أداة فعّالة للتواصل الأكاديمي في مقرّرات البحث الجامعي بين الطلاب والأساتذة، تُوفّر بيئة ديناميكية تُسهّل التعلم، وفيها تم استخلاص نظرية ميدانية،

يمكن تطبيقها مباشرة على مقررات كتابة البحوث، ومن خلال التركيز على تحليل ديناميكيات التواصل بين الطلاب والأساتذة عبر المنصة؛ ومن ثمّ طوّر نموذج R2F2 للتواصل الإلكتروني، حدّد فيه أربعة عناصر أساسية لديناميكيات التواصل الفعّالة بين الطلاب والأساتذة عبر المنصة، وهي :

- طرق التواصل عبر الإنترنت: R1 - Routes of Online Communication : وتشمل: توجيهات المعلم، وملاحظات الطلاب واستفساراتهم حول الجوانب الغامضة، ويتبع الطلاب فيها مسارين أساسيين، هما: البحث عن التوضيح: حين يسأل الطلاب عن تفاصيل المهام الدراسية، مواعيد الدروس، وإجراءات الانضمام إلى الصفوف الافتراضية. وطلب التسهيلات: حين يعترف الطلاب بعدم قدرتهم على الالتزام بالمواعيد النهائية، ويُقدّمون تبريرات لعدم قدرتهم على الالتزام بالمتطلبات.

- دور الأستاذ R2 - Role of the Research Instructor: حيث يُؤدّي الأستاذ دورًا محوريًا في توفير التوجيه والدعم من خلال: تقديم المعلومات والإعلانات المتعلقة بالمقررات الدراسية، وإعطاء التوجيهات، وتقديم إرشادات مفصّلة حول كيفية تنفيذ مهام البحث، وإبداء المرونة باتخاذ قرارات بشأن طلبات التمديد، والتسهيلات المقدّمة من الطلاب.

- وظائف التواصل عبر الإنترنت F1- Functions of Online Communication: وهناك أربع وظائف رئيسية للتواصل، تأكيد المعلومات: مثل طلب توضيح التعليمات الخاصة بالمهام الدراسية. طلب التوجيه: حين يطلب الطلاب مساعدة الأساتذة في كتابة أجزاء البحث أو إجراءات التقديم. مشاركة التحديثات: حين يرسل الطلاب تحديثات حول تقدّمهم في المشاريع البحثية، بينما يُقدّم الأساتذة ملاحظات حول التصحيحات المطلوبة. طلب الاعتبارات الخاصة: يشمل ذلك طلب تمديد المواعيد النهائية لتقديم الأبحاث، أو إعادة النظر في بعض المتطلبات الأكاديمية.

- ردود فعل الطلاب F2 - Feedback from Students: تشمل التعبير عن الامتنان، والاعتراف بالقصور، وطلب المساعدة، ويغلب على ردود فعل الطلاب الطابع الإيجابي؛ حيث يعبرون عن امتنانهم للأستاذ بعد تلقي المساعدة. وغالبًا ما يتميّز التواصل الإلكتروني بعبارات إيجابية تدلّ على الالتزام بالمهام، مثل: "تمت الملاحظة" أو "سأقوم بذلك".

ويشير جوبان (Guban 2024) إلى أنّه يتطلّب من الأساتذة فهم كيفية استخدام طلاب البحث الجامعيين لمنصة MS Teams مراعاة جميع تلك الديناميكيات، مع التركيز على تحسين إستراتيجيات التفاعل والتوجيه، لضمان استخدام أكثر كفاءة للمنصة، وأنّه ينبغي تطوير مهارات التواصل الفعّال لأعضاء هيئة التدريس لتقديم المعلومات والتعليمات، وتقديم إرشادات واضحة لتشجيع الالتزام بالبحث، وأنّ الاستخدام المستمر لمنصة MS Teams

للتواصل عبر الإنترنت يوفّر حلاً سريعاً لمخاوف الطلاب من البحث. والشكل (1) يوضح ديناميكيات التواصل للنموذج المفاهيمي F2R2 عبر الإنترنت في MS Teams بين الطلاب والأساتذة في مجال البحث، كما أوضحتها دراسة (Guban,2024).



الشكل (1) ديناميكيات التواصل للنموذج المفاهيمي F2R2 عبر الإنترنت في (MS Teams Guban,2024).

ويؤكد المودريسي وزملاؤه (Almodaires et. al (2021) ضرورة استخدام MS Teams كمنصة تعاون، بدلاً من منصة تواصل فقط؛ مما يتطلب تدريباً إضافياً لتفعيل إمكانياته الكاملة، مثل: إنشاء فرق دراسية لكل مجموعة بدلاً من قنوات عامة فقط، ودمجه مع أدوات تكميلية أخرى، مثل: Padlet , Google Docs للحصول على تجربة أكثر تكاملاً، مع إمكانية إرسال المهام والتعليقات مباشرة على الملفات وتحرير المستندات بالتكامل مع OneDrive وMicrosoft Office؛ مما يُتيح التفاعل السريع حول المشاريع الجماعية، وتحسين تجربة التعلم، كما وجدت ليوس وكارول Lewis and Carol (2023) فائدة واضحة لاستخدامها لتعزيز التعاون في المجموعات الصغيرة.

وتصف الدراسة التأميلية لإيفانز (Evans (2022) حول استخدام MS Teams كأداة قوية لدعم التقييم الأصيل للتعلم (Authentic Assessment)، من خلال تجربتها في تدريس مساقات مختلفة باستخدام MS Teams منذ عام 2020، وبالاعتماد على أرشفة المحادثات، والملفات، وتسجيلات الاجتماعات وتوثيق التقدم المرحلي للطلاب؛ مما يُتيح للأساتذة فرصة تقديم ملاحظات بناءة وتقييمات مستمرة، بدلاً من الاعتماد فقط على الاختبارات التقليدية. كما يُتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال التجربة العملية بدلاً من الطرق التقليدية. ويوفّر بيئة تعليمية ديناميكية تُحاكي سوق العمل؛ مما يجعل الطلاب أكثر استعداداً للوظائف المستقبلية، بالإضافة إلى دورها في تحسين المهارات العملية والمهنية للطلاب، كمهارات إدارة المشاريع، والتعاون، والتواصل الفعال. وتعزيز التعلم النشط والتعاوني، وحل المشكلات، والتفكير النقدي. وأوصت في دراستها بتعزيز استخدام MS Teams في التعليم الجامعي، وبخاصة في

المقررات التي تتطلّب عملاً جماعياً. ودمج التقييم الأصيل ضمن إستراتيجيات التدريس عبر تتبع أداء الطلاب خلال المشاريع.

وما من شك بأن إعداد الخطة البحثية هي من أهم مراحل المشروع البحثي، فمن خلالها تتحدّد مشكلة البحث وأهدافه وإجراءاته؛ لتصبح بمثابة مرشدٍ للباحث؛ ممّا يتطلّب العمل المتواصل والتفاعل والمتابعة المستمرة بين الأستاذ وطلابه، وحصر الأخطاء فوراً، ومعالجتها، وتحسين الأداء، وتقديم خطة بحث متميزة، الأمر الذي يستدعي الحاجة إلى قنوات اتصال واضحة ومفتوحة بينهم؛ لتلقي التوجيه والإرشاد المستمر للوصول بالأداء للمستوى المطلوب، وتقديم تغذية راجعة مستمرة (كفاي، 2009). وتعدّ التغذية الراجعة الإلكترونية في بيئة التعلم التشاركية عنصراً أساسياً في التعلم القائم على المشكلة، والتقييم الفعّال، واكتساب المهارات في مرحلة التعليم الجامعي، وقد أشارت العديد من الدراسات ذات الصلة لأهميتها (حماد، 2018؛ ربيع والسيد، 2018؛ شمه، 2018؛ شيمي، 2011؛ العكيّة والبرادعي، 2016) وبأنّ فعاليتها تزداد إذا ما تم تصميمها وتقديمها في الوقت المناسب بصورة (متزامنة / غير متزامنة)، مع أهمية العناية بآليات التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية المقدمة عبر بيئات التعلم الإلكترونية السحابية، والدمج بينها وبين أساليب التقويم الذاتي، وتقويم الأقران لتحسين الأداء، فضلاً عن التغذية الراجعة المقدمة من أستاذ المقرر – وهي الأكثر تأثيراً – والتي يجب أن تتصل مباشرةً بمعايير التقييم ونتائج التعلم. وألاً تقتصر على مراقبة التقدّم نحو الأهداف والضبط والتحكّم، وتعقب عمليات التفاعل والتعلم فقط؛ بل تعتمد على تشجيع الطلاب ودعمهم، لتطوير إستراتيجيات التعلم، وبخاصة في مقرّرات البحث العلمي التي تحتاج إلى إرشادٍ وتقويم وتغذية راجعة مستمرة، مع أهمية تقييم زملائهم الباحثين، ومحاولة الاستفادة من بعضهم البعض (إسماعيل، 2019).

### مشكلة البحث

بالنظر لخبرة الباحثة في تدريس مقرّر مناهج البحث لطالبات مرحلة البكالوريوس لعدة فصول دراسية، وهو المقرّر الذي يُعدّ متطلباً إجبارياً لمقرّرات برامج كلية التربية والتنمية البشرية، وسابقاً لمشروع التخرج، ولأهمية توجيه الطالبات والإشراف عليهنّ، في مرحلة إعداد الخطة البحثية في المقرّر، تلك المرحلة التي يُعاني فيها الطلبة من صعوباتٍ في تطبيق وامتلاك المهارات البحثية اللازمة لإعدادها على مستوى البكالوريوس، فضلاً عن مستوى الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه، وفق ما أشارت إليه العديد من الدراسات (آل مقبل، 2016؛ حج عمر والعمر، 2020؛ السليم وعوض، 2016؛ عثمان، 2012؛ عبد الرزاق، 2020) بدءاً من كتابة العنوان، وصوغ المشكلة، والأسئلة، والأهداف، وعناصر الخطة البحثية كافّة، والبحث في المراجع والدراسات السابقة لإنجاز الخطة المطلوبة، وفق معايير البحث والكتابة المنهجية العلمية الدقيقة، والالتزام بإعدادها في مدة قصيرة نسبياً لا تتجاوز فصلاً

دراسياً واحداً؛ ومع افتقاد الطالبات لوجود أستاذة المقرّر لفتراتٍ زمنيّةٍ طويلة؛ ممّا يتطلّبُ حُسن الاستفادة من المستحدثات التّقنيّة والمنصّات الإلكترونيّة المتاحة في توفير التغذية الراجعة الفعّالة.

وتوفّر منصة MS Teams أدوات تغذية راجعة قويّة، فمن خلالها يمكن إرسال التعليقات المباشرة على الواجبات والاختبارات؛ ممّا يسمح بالحصول على ملاحظاتٍ سريعة، كما يمكن للأساتذة تقديم ملاحظاتٍ نصيّة أو صوتيّة، أو حتى فيديو؛ ممّا يُضفي طابعاً شخصيّاً للتغذية الراجعة، ويجعلها أكثر وضوحاً، ويمكن للطلاب التفاعل مع التغذية الراجعة عبر الرّد على التعليقات، أو طلب توضيحاتٍ إضافيّة. ويمكن استخدام ميزات التقييم داخل منصة MS Teams مثل: Rubrics التي توفر ملاحظات تفصيليّة حول الأداء الأكاديمي. بالإضافة إلى إمكانيّة التغذية الراجعة بين الزملاء Peer Feedback من خلال تقديم ملاحظات لبعضهم البعض، وبمشاركة الملفات داخل القنوات الدرسيّة، والتعليق عليها مباشرة؛ ممّا يُعزّز التغذية الراجعة والتعلّم التعاوني، ويُشجع على النقد البناء، وعلى الرغم من أنّ المنصة توفّر أدوات تغذية راجعة جيدة، فإنّ بعض الدراسات (Almodaires et. al,2021; Chandrika et al,2021; Oliemat,2024; Wichanpricha,2021) أشارت إلى أنّ استخدام الأساتذة لهذه الأدوات كان محدوداً، وبأنّ استغلالها لا يتم بكفاءة، وأنّها تقتصر على رصد الدرجات فقط، دون تقديم ملاحظات توضيحيّة، بالإضافة إلى قلة التفاعل مع التغذية الراجعة، وقلة الدافعيّة الكافية لمراجعة الملاحظات والاستفادة منها، وبخاصة مع قلة متابعة الأساتذة، وأوصت بتعزيز ثقافة التغذية الراجعة التفاعليّة، من خلال تحفيز الطلاب لضمان تحقيق الاستفادة القصوى، وأنّه يمكن تحسين تجربة التغذية الراجعة من خلال تدريب المعلّمين، وإدماج أدوات إضافيّة مثل Docs أو OneNote داخل منصة MS Teams لتقديم تغذية راجعة أكثر تفصيلاً وتفاعليّة، وتشجيع الطلاب على الاستفادة منها بشكلٍ أكثر فعاليّة، مع أهمية أن يتلقّى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تدريباً متخصصاً على الأدوات والميزات المتقدّمة المدججة في المنصة؛ ممّا يُعزّز فعاليّة الممارسات التدريسيّة لأعضاء هيئة التدريس، ويُحسّن فرص التعلّم للطلاب. ومع المزايا التي تُوفّرها منصة MS Teams إلا أنّ ضمان المشاركة والتفاعل والتعاون يظلُّ أيضاً تحدياً مشتركاً أشارت له بعض الدراسات (Almodaires et. al,2021; Jeljiag, et. al ,2022; Chaka et al.,2022; Sobaih et al,2021; Oliemat,et. al,2024) كما أنّ هناك حاجة مستمرة إلى تحسين أدوات التقييم والتغذية الراجعة لتكون أكثر تفاعليّة، وتدعم التعاون بين الطلاب، وتصميم سيناريوهات ونماذج وإستراتيجيات تدريس هجينة فعّالة لتعزيز التعلّم التشاركي، والتفاعل الشامل لجميع الطلاب.

ولما كانت منصة التعلّم الإلكتروني التفاعليّة MS Teams هي من أكثر المنصّات مرونة وسهولة في الاستخدام، وللاتجاهات الإيجابية التي يبديها الطلبة والمعلّمون حول استخدامها، ولدورها الفعال في تنمية المهارات الأكاديميّة واللغويّة ومهارات التفكير، والكتابة العلميّة، والتفكير النقدي، وتحقيق فهم عميق للمحتوى العلمي، فضلاً عن

التنظيم الذاتي للتعلم، والتفاعل مع المعلمين والزملاء والاندماج، وتعزيز الثقة بالنفس والشعور بالفخر والإنجاز وفق ما أشارت له بعض الدراسات (السيد، 2022؛ الشرقاوي؛ 2021؛ شاهين، 2021؛ مهدي، 2021؛ et al,2022).  
الأكاديمي الاجتماعي والعاطفي في تدريس المقررات الجامعية (المطري والبلوشي، 2022)، ومن هذا المنطلق؛ سعت الدراسة الحالية الى الكشف عن دور التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة MS Teams في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة، والتي يمكن من خلالها ضمان تقديم الدعم والمساندة للطالبات المقيّدات في المقرّر، وتقديم التغذية الراجعة من خلال آليّة محدّدة تتناسب وطبيعة المهارات المستهدفة للمقرّر، وتوفّر الوقت والجهد؛ ممّا يُعزّز الحاجة للبحث الحالي.

### أسئلة البحث

يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث كالتالي: ما دور التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams في تحسين المهارات البحثية لدى طالبات الجامعة؟ والتي أمكن الإجابة عنه من خلال السؤالين الآتيين:

- 1- ما أثر التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة تيمز MS Teams في تحسين مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة؟
- 2- كيف أثرت التغذية الراجعة في بيئة التعلم التشاركية عبر منصة تيمز MS Teams في تحسين مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة؟

### فرض البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $0.5 \geq$  بين متوسط درجات الطالبات الجامعيات البعيدة والقبلية في مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية.

### أهداف البحث

هَدَفَ البحثُ إلى تحقيق الآتي:

1. الكشف عن أثر التغذية الراجعة في بيئة تعلم تشاركية عبر منصة MS Teams في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة.
2. وصفُ كَيْفِيَّةِ تأثير التغذية الراجعة في بيئة التعلم التشاركية عبر منصة MS Teams في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لدى طالبات الجامعة.

## أهمية البحث

- مساهمتها للاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تفعيل التقنيات والمستجدات التكنولوجية، والاستفادة من مميزاتها وإمكاناتها في تطوير العملية التعليمية.
- تناولها موضوعاً حيويًا حول تأثير التكنولوجيا في تطوير المهارات البحثية في سياق التعليم الجامعي، عبر أحد أشهر أنظمة وتطبيقات إدارة التعلم الإلكتروني شهرةً - منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams.
- توجيه الاهتمام نحو دعم أساليب التغذية الراجعة والتقييم التكويني البنائي وتقنياته في التعليم الجامعي، عبر توظيف منصة MS Teams كأداة تقييم وتعلم فعّالة ومثبتة.
- توجيه اهتمام أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات إلى القيمة العلمية لتوظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية عمومًا، ومنصة MS Teams على وجه الخصوص في تنمية المهارات والقدرات البحثية.

## مصطلحات البحث

## التغذية الراجعة الإلكترونية Electronic feedback:

تُعرّف كفاي (2009) التغذية الراجعة الإلكترونية بأنها "تزويد الطالبات بمعلومات حول صحّة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصّح والخطأ وفقًا لمعايير أداء محدّدة؛ وذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والإنترنت" ص 150. أمّا إسماعيل (2019) فتُعرّف التغذية الراجعة في البيئات الإلكترونية بأنها: "المعلومات التي يتلقاها الطلاب بعد استجابتهم للمهام التعليمية المحدّدة عبر أدوات تزامنية وغير تزامنية في البيئات الإلكترونية؛ وذلك بهدف تزويدهم بمعلومات حول مدى دقة أدائهم، وقد تكون مع المعلم أو مع الأقران" ص 620، كما تُعرّف بأنها: "معلومات يُقدّمها المعلم للمتعلم في ضوء استجابته، وتوضح مدى صحّة الاستجابة أو خطئها، ولماذا هي صحيحة أو خاطئة، وتتنوع من حيث المصدر والشكل وكمية المعلومات والمستوى (الهدف)، وكذلك التوقيت" (حماد، 2018).

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: التعليقات التصحيحية والتفسيرية التي تتلقاها الطالبات بعد استجابتهم للمهام التعليمية المحدّدة عبر منصة MS Teams، تزامنيًا عبر الاجتماعات الافتراضية، أو بصورة غير متزامنة؛ وذلك بهدف تزويدهنّ بمعلومات حول مدى دقة أدائهنّ، من خلال أستاذة المقرر أو مع الأقران.

## منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams:

هي واحدة من أكثر المنصات شعبية في جميع أنحاء العالم، يتم توفيرها للطلاب في مجموعة واسعة من مؤسسات التعليم العالي، ويمكن دمجها مع نظام إدارة التعلم، وهي برنامج عبر الإنترنت يجمع بين الاتصال والتعاون، وتخزين المعلومات في السحابة (Elihami and Lobo, 2014)، وتشير الشرفاوي (2022) إليها بأنها: "برنامج أو تطبيق

تستخدمه المؤسسات بشكل رسمي أو غير رسمي، يتم من خلاله عقد الاجتماعات المتزامنة أو غير المتزامنة، مع إعطاء مساحة للتعاون، والدراسة، وتقديم الملاحظات، ومشاركة الملفات والتطبيقات والرموز التعبيرية "ص، 205. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: منصة تعلم رقمية تتيحها الجامعة لتوفّر لمستخدميها سهولة التعلم، وإنشاء فصل دراسي للمقرّر والاجتماع بالمتعلمين بطرق تزامنية أو غير تزامنية، وتمتلك العديد من المميزات والخصائص عن غيرها من منصات إدارة التعلم، فمن خلالها تقدّم: المحادثات، والمحتوى، والواجبات، والتطبيقات في مكان واحد؛ ممّا يتيح إمكانية خلق بيئة تعلم تشاركية حيوية، مع إمكانية إنشاء قنوات تعاونية في مجتمعات تعلم احترافية، والتواصل والتعاون مع المتعلمين ومع بعضهم البعض.

### مهارات البحث العلمي الجامعي University Scientific Research Skills:

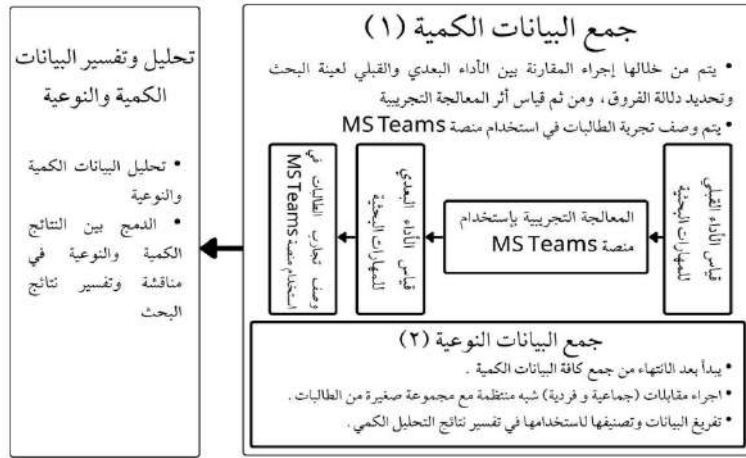
أورد ليليا وآخرون (Lilia, et. al (2023) تعريفاً للبحث الجامعي بأنه: "استقصاء أو تحقيق أو نشاط يقوم به طالب جامعي، يُقدّم مساهمة فكرية أو إبداعية أصيلة في التخصص و/أو الفهم". وتعرفها عبد الرزاق (2020) بأنها "إتقان الطالب لخطوات إعداد البحث وفق المنهج العلمي الصحيح، لإيجاد الحلول لمشكلة محددة، من خلال اعتماد الحقائق والأدلة والبراهين بتسلسل عقلي ومنطقي".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: كل ما تحتاجه الطالبة الجامعية في مرحلة البكالوريوس، من معرفة نظرية وعملية، تعينها على ممارسة البحث بمنهجية علمية، بدءاً من تحديد المشكلة وأهميتها، وفرض الفروض، واختبارها، وجمع بيانات حول المشكلة وتحليلها وتفسيرها، وفق أدوات البحث المقترحة، مع التدريب على مهارات التحرير والتوثيق العلمي، من خلال كتابة خطة بحث وفقاً لمعايير وشروط ومواصفات الأسلوب العلمي، ومن ثم إنجاز مشروعها البحثي، وسيتم قياس مهارات الخطة البحثية ذات الصلة بالأبعاد التالية (عنوان البحث - هيكل خطة البحث - منهجية البحث - أدوات البحث وإجراءاته - التحرير اللغوي والتوثيق) من خلال مقاس التقدير الذاتي لمهارات إعداد الخطة البحثية من إعداد الباحثة.

### منهج البحث واجراءاته

#### منهج البحث

أستخدم المنهج المختلط باستخدام التصميم التفسيري التتابعي Explanatory Sequential Design؛ حيث تضمن البحث أولاً جمع وتحليل بيانات كمية، ثم جمع وتحليل البيانات النوعية اعتماداً على نتائج البيانات الكمية؛ ومن ثم الإجابة عن سؤالي البحث؛ وذلك من أجل فهم أفضل لدور التغذية الراجعة في بيئة التعلم التشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز في تحسين المهارات البحثية لدى طالبات الجامعة. والشكل (2) يوضح المنهج المستخدم.



شكل (2) تصميم البحث وفقاً للمنهج المختلط كالمختلط المستخدم.

### مجتمع وعينة البحث:

شمل مجتمع البحث جميع الطالبات والمسجلات لمقرّر مناهج البحث (نفس 262) في كليّة التربية والتنمية البشرية، اللاقي ينتمين لقسم الطفولة المبكرة في المستوى السابع، والبالغ عددهنّ (123 طالبة) في إحدى مؤسسات التعليم الجامعي بمدينة الرياض. واقتصرت عينة البحث على عينة قصدية من الطالبات المقيّدات في شعبة واحدة فقط، أوكل للباحثة تدريسها، بلغ عددهنّ (17 طالبة).

### سياق تطبيق البحث وإجراءاته:

أجرى البحث الحالي في السياق التعليمي السعودي في إحدى الجامعات السعودية، والتي تُقدّم خدمات وأنظمة مُتقدّمة لإدارة التعلّم والتعليم الإلكتروني لطالباتها ولأعضاء هيئة التدريس، ومن بين خدماتها الحقيبة الذكية، وهي إحدى الخدمات السحابية التي تُقدّمها الجامعة بالشراكة مع شركة مايكروسوفت العالمية، والتي تتيح إمكانيّة التواصل، وتشارك المعلومات والبيانات بكل سهولة بين طالبات الجامعة ومنسوبيها بشكلٍ فعّالٍ وكفاءةٍ عالية، من خلال العديد من البرامج والتطبيقات، ومن بين التطبيقات المتاحة برنامج Microsoft Teams كمنصّة افتراضية تعاونية تجمع أعضاء الفريق لإدارة التعلّم والمشاريع.

في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445 هـ، شكّلت (5) مجموعات تعاونية تعمل أسبوعياً طوال الفصل الدراسي على أنشطة ومهام ومشروع المقرّر، وتم إنشاء فريق تيمز الذي يضمّ في عضويته جميع الطالبات، كما تم تنظيم مساحة العمل على الملفات بمجلدات خاصة بكلّ مجموعة في قناة عامة، تضمّنت أيضاً موادّ ومصادر التعلّم الخاصة بالمقرّر، ويُتاح من خلالها لجميع الطالبات إنشاء مجلّدات وملفّات ذات معنى بالنسبة لهنّ، والاطّلاع على ملفات ومجلدات الفِرَق الأخرى لتعزيز الثقة في أعمالهم وتعلّمهم، والعمل تدريجياً على مشروعهم

النهائي؛ حيث كانت تتم أرشفة كل الأعمال التي تُؤدّي إلى المنتج النهائي في مساحة واحدة يمكن الوصول لها بكل سهولة، من قبل أستاذة المقرر والمجموعات، كما أنّ جميع الأعمال مرئية ومؤرشفة؛ ممّا يسمح بالتعاون والتخزين بشكل أكثر فعالية، واعتبار المخرجات الأسبوعية بمثابة لبنة من لبنات بناء الخطة البحثية (المشروع النهائي)، وخصص لكل مجموعة قائدة تقوم بجدولة الأعمال ومتابعتها، كما تم التأكيد على التواصل من خلال الدردشة أو المكالمات عبر تطبيق مايكروسوفت تيمز، على سطح المكتب، أو الجهاز اللوحي، أو الهاتف؛ لتحسين التفاعل مع عضو هيئة التدريس بصورة أفضل من الإيميل الإلكتروني، أو نظام البلاك بورد لإدارة التعلم blackboard - من وجهة نظر الباحثة - وجعلها أكثر فعالية.

تم تنظيم موارد ومصادر التعلم للمقرّر في القناة العامة، وبما يتفق مع نواتج التعلم لخطة تدريس المقرّر؛ حيث كانت الطالبات يُحدّدن المشكلة البحثية، وينتقلن لبقية عناصر الخطة البحثية بصورة تدريجية، وبما في ذلك منهجية وأدوات البحث الأولية التي سيستخدمونها، كما يتعاملن مع الأدبيات النظرية التي توجه مشروعهنّ، ومن خلالها يتدربن على كيفية الكتابة البحثية والتوثيق. والجدول (1) يصف الموضوعات والأنشطة وأبرز التكاليفات الجماعية التي مارستها الطالبات خلال دراسة المقرّر.

جدول (1)

الموضوعات والأنشطة والتكاليفات الجماعية وجدولها الزمني.

الأسابيع	الموضوعات والأنشطة	أبرز التكاليفات الجماعية
1-2	مناقشة طبيعة البحث العلمي وخصائصه وأخلاقياته.	
3	تحديد مشكلة البحث " استشعار المشكلة البحثية "	
4	مراجعة الدراسات السابقة.	في ضوء الفكرة البحثية التي جرى الاتفاق عليها، استخدمن الكلمات المفتاحية (3-5 كلمات) لجمع الدراسات الموثوقة والأكثر صلة بموضوع الخطة البحثية في قواعد المعلومات في المكتبة الرقمية، وأدرجنها في مجلد على قناة التيمز، مع تلخيص ما لا يقل عن (دراستين) فردياً، وتدوين الاستنتاجات ذات الصلة جماعياً. ملاحظة: يرفق جدول مقترح لتلخيص الدراسات السابقة.
5-6	تصميم وبناء هيكل الخطة البحثية (عنوان البحث - مقدمة البحث - تحديد مشكلة البحث - أسئلة البحث وفروضه - أهداف البحث - أهمية البحث).	
7-8	تصميم وبناء هيكل الخطة البحثية (حدود البحث - مصطلحات البحث / الإطار النظري والدراسات السابقة).	
9	كتابة قائمة المراجع والتوثيق.	
10-11	تحديد منهجية البحث ومجمعه وعينته.	
12-13	تصميم أدوات البحث.	اقترح تصور مبدئي لأداة الدراسة مع تقسيم مهام كتابة فقرات الأداة وفق محاورها كعمل جماعي، وإرفاقها مكتملة في مجلد في التيمز وتضمينها ملاحق الخطة البحثية. ملاحظة: ترفق نماذج لأدوات جمع بيانات مختلفة في دراسات في مجال التخصص (استبانات - بطاقة ملاحظة - مقابلات).
14	كتابة إجراءات البحث وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها.	
15	عرض المشاريع وتقييم الأقران.	

حيث تم مشاركة (6) مجلدات تحوي ملفات ذات صلة بمحتوى المقرر، بما في ذلك المهام وأدوات التقييم الذاتي للمشروع، بالإضافة إلى (4) مجلدات لكل مجموعة تضمّنت ملفات وأعمال المجموعات البحثية، من دراسات سابقة، وملخصات، ومسودات لخطة المشروع البحثي وأدواته، وما تطلبه إنجاز تلك المهمة من تكاليفات وأنشطة وتقييمات تكوينية، والجدول (2) يصف محتوى الموارد التي تم مشاركتها.

جدول (2)

الموارد التي تم مشاركتها في الفريق.

مجلدات الصف	المجلدات المنشأة من قبل المجموعات التعاونية
كتب ومقالات في مناهج البحث.	الأنشطة الجماعية.
قواميس ومعاجم.	التكاليفات الجماعية.
نماذج لأدوات جمع البيانات.	الدراسات السابقة.
نماذج لخطة بحثية سابقة.	الخطة البحثية.
مصادر في التوثيق بنظام APA.	
استمارات التقييم الذاتي للمشروع.	

استغرق تطبيق تجربة البحث 15 أسبوعاً، وبدأ التنفيذ الفعلي للقاءات الدعم والتغذية الراجعة عبر منصة مايكروسوفت تيمز في الأسبوع الرابع، واستمرّ خلال الفصل الدراسي حتى موعد تقديم مشاريع الخطط البحثية في الأسبوع الرابع عشر، أي: لمدة عشرة أسابيع دراسية، نفّذ خلالها (10) جلسات دعم وتغذية راجعة افتراضية مسجلة ومؤرشفة للمجموعات البحثية أسبوعياً، من قبل أستاذة المقرر، و(4) جلسات دعم وتغذية راجعة للمجموعات البحثية من خلال الأقران، ولمدة لا تزيد عن ساعة للمجموعات البحثية، والجدول (3) يوضح متوسط وقت الحضور الفعلي لتلك الاجتماعات.

جدول (3)

متوسط وقت الحضور الفعلي للطالبات في الاجتماعات الافتراضية عبر منصة مايكروسوفت تيمز.

الاجتماع	التغذية الراجعة من أستاذة المقرر										التغذية الراجعة من الأقران		
الحضور	11	13	13	16	17	17	16	17	17	17	7	8	11
متوسط وقت الحضور	د 11	د 13	د 13	د 16	د 17	د 17	د 16	د 17	د 17	د 17	د 7	د 8	د 11
وقت الحضور	ث 20	ث 21	ث 29	ث 34	ث 34	ث 39	ث 40	ث 43	ث 47	ث 58	ث 33	ث 34	ث 8

\* حضور جميع أفراد المجموعات للاجتماعات الدورية للتغذية الراجعة من أستاذة المقرر والأقران.

وبذلك كان استخدام مايكروسوفت تيمز MS Teams ينقل الطالبات من المعرفة المفاهيمية إلى التطبيقية الخاصة بمهارات إعداد الخطة البحثية تدريجياً، بوصفه أداة تقييم تكوينية فعّالة، وتدريب يعتمد بصورة أساسية على التعلم التشاركي-التعاوني، والتعلم النشط في أنماط هجينة مختلطة بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، ووفق ثلاث خطوات رئيسية:

1. العمل التحضيري التشاركي للتفكير في مشكلة بحثية، وكتابة وصفٍ دقيقٍ للخطة البحثية من خلال مراجعة ومشاركة الموارد (جمع الدراسات السابقة - أنشطة تكوينية).
2. الاجتماعات الدورية المستمرة الافتراضية والحضورية لأعضاء المجموعة للعصف الذهني، ومناقشة مقترحات بنود الخطة البحثية (نماذج - سيناريوهات - أنشطة تكوينية).
3. جلسات الدعم والتغذية الراجعة التفاعلية (التصحيحية والتفسيرية) الافتراضية للخطة البحثية المقدمة من أستاذة المقرّر والأقران.

فلهدفُ العامُ من استخدام منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams هو ضمان التواصل والتفاعل والمشاركة، ودعم بناء المعرفة التعاونية، والتقييم، وتقديم التغذية الراجعة، والملاحظات التكوينية للفرق، من خلال وثائق ومنتجات مؤتمتة، في مساحة عمل مرنة، تتيحها أنظمة وقنوات الفريق.

### أدوات البحث

تم استخدام الأدوات الآتية:

- **المقياس والاستبانة:** لجمع بيانات كمية، من خلال التقييم الذاتي في مهارات إعداد الخطة البحثية للطالبات، ووصف تجاربهنّ حول استخدام منصة مايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي؛ من أجل تنمية مهاراتهم في إعداد الخطة البحثية.
- **المقابلات:** لجمع بيانات نوعية لفهم تجارب الطالبات، ورؤيتهنّ حول استخدام منصة مايكروسوفت تيمز MS Teams، وتأثيرها من خلال اختيار عينة من الطالبات بلغ عددهنّ (5) طالبات، مثلن قائدات المجموعات التعاونية في مشروعات الخطط البحثية للمقرر، بطرح أسئلة شبه منظمة في المقابلات الجماعية والفردية، والاستماع إلى تجاربهنّ .

### الخصائص القياسية والاعتمادية والموثوقية لأدوات البحث:

#### أولاً: المقياس والاستبانة:

أ- مقياس التقدير الذاتي لمهارات إعداد الخطة البحثية: وتكوّن المقياس في صورته الأولى من (40) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد (عنوان البحث - هيكل خطة البحث - منهجية البحث - أدوات البحث وإجراءاته - التحرير اللغوي والتوثيق). تم تطويره بما يتوافق مع نواتج تعلم المقرّر الرئيسة، وفي ضوء ما حدّدته دراستنا (حج عمر والعمر، 2020؛ الصمصامي وآخرون، 2022)، حول الأبعاد اللازمة لقياس مهارات الخطة البحثية، وصيغت فقرات الأبعاد أمام مقياس تدريج ليكرت خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وللتحقّق من صدق المحتوى للأداة تم تحكيمها من قبل ثلاثة أعضاء هيئة تدريس في قسم التعليم والتعلم، ممّن سبق لهم تدريس

المقرّر، وفي ضوء آرائهم تم حذف فقرتين؛ لكونهما مكررتين في مضمونهما مع فقراتٍ أخرى، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (38) فقرة، خضعت جميعها لتحليل إحصائي، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من (20 طالبة) من غير أفراد العينة؛ لغرض حساب الصدق البنائي للمقياس، والذي اتضح من خلاله وجود معاملات ارتباط دالة وموجبة بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعدها، عدا فقرة رقم 1 ونصها: "أراعي ارتباط عنوان خطتي البحثية بمضمونها"، بالبعد الأول؛ حيث كانت قيم معامل الارتباط غير دالة عند مستوى دلالة 0.05؛ ممّا يعني ضرورة حذفها من المقياس، وجاءت جميع الأبعاد مرتبطة بدرجة موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس؛ وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (37) فقرة. ويوضح الجدول (4) معاملات الارتباط لفقرات المقياس.

جدول(4)

معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.68	11	**0.79	21	**0.87	31	0.86**
2	**0.66	12	**0.83	22	**0.85	32	0.95**
3	**0.79	13	**0.81	23	**0.90	33	0.95**
4	**0.68	14	**0.87	24	**0.77	34	0.95**
5	**0.67	15	**0.71	25	**0.85	35	0.95**
6	**0.83	16	**0.64	26	**0.72	36	0.65**
7	**0.66	17	**0.77	27	**0.71	37	0.76**
8	**0.87	18	**0.69	28	**0.91		
9	**0.66	19	**0.59	29	**0.85		
10	**0.87	20	**0.81	30	**0.86		

\*\* دال عند 0.01.

كما يوضح الجدول (5) معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ككل.

جدول(5)

معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارة إعداد الخطة البحثية.

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط
عنوان البحث.	4	**0.70
هيكل خطة البحث.	12	**0.94
منهجية البحث.	8	**0.94
أدوات البحث وإجراءاته.	6	**0.95
التحرير اللغوي والتوثيق.	37	**0.95

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

وللتحقّق من ثبات المقياس؛ تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس، وكانت النتائج دالة عند مستوى دلالة 0.01؛ إذ تراوحت قيمها بين (0.65-0.88) وللمقياس ككل (0.96)، وهي قيمة ثبات عالية. والجدول (6) يوضّح ذلك.

جدول (6)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس التقدير الذاتي لمهارات إعداد الخطة البحثية					
الأبعاد	ن	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الأبعاد	ن	معامل الثبات ألفا كرونباخ
عنوان البحث.	4	0.65	أدوات البحث وإجراءاته.	7	0.88
هيكل خطة البحث.	12	0.88	التحرير اللغوي والتوثيق.	6	0.88
منهجية البحث وعينته.	8	0.89	الدرجة الكلية	37	0.96

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

**ب- استبانة وصف تجربة الطالبات في استخدام منصة مايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي:** وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولى من (24) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: (الوصول إلى المعلومات وموارد التعلم - الدعم والتعاون والتواصل - التغذية الراجعة - التقييم - التأمل النقدي وبناء المعرفة - الإدراك العام). وذلك في ضوء اطلاع الباحثة على دراسة (Chandrika, et, 2021) والتي اهتمت بوصف تجربة التعلم لدى الطلاب باستخدام MS Teams كما استفادت من الاطلاع على دراسة (Sobaih, et. al, 2021) لوصف تصوّرات الطلاب الجامعيين حول مستوى الثقة والمشاركة باستخدام MS Teams، وصيغت فقرات الأبعاد أمام مقياس تدرج ليكرت خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وللتحقّق من صدق المحتوى للأداة؛ عُرضت على متخصصّة في مجال تقنيات التعليم، وفي ضوء رأيها صُوّبت بعض الأخطاء اللغويّة، والتميز بين استخدام لفظي المعلومات والمصادر في فقرتين من فقرات الأداة، والفصل بين تواصل أستاذة المقرّر وتواصل الطالبات في فقرتين بدلاً من فقرة واحدة؛ وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (25) فقرة، خضعت جميعها لتحليل إحصائي، بعد تطبيقه على عينة البحث؛ لغرض التحقّق من الصدق البنائي للمقياس، والذي اتضح من خلاله وجود معاملات ارتباط دالة وموجبة بين كلّ فقرة والدرجة الكلية لبعدها، وفي جميع الأبعاد. كما جاءت جميع الأبعاد مرتبطة بدرجة موجبة ودالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ما يدل على توافر معاملات صدق مرتفعة للمقياس. والجدول (7) يوضح معاملات الارتباط لفقرات المقياس.

جدول (7)

معاملات ارتباط فقرات استبانة استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي							
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.780**	8	.988**	15	.893**	22	.920**
2	.868**	9	.888**	16	.938**	23	.916**
3	.913**	10	.708**	17	.965**	24	.880**
4	.922**	11	.758**	18	.940**	25	.854**
5	.915**	12	.882**	19	.977**		
6	.915**	13	.897**	20	.974**		
7	.911**	14	.916**	21	.952**		

والجدول (8) يوضح معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة.

جدول (8)

معاملات ارتباط أبعاد استبانة استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي					
الأبعاد	ن	معامل الارتباط	الأبعاد	ن	معامل الارتباط
الوصول إلى المعلومات وموارد التعلم	4	.863**	التقييم.	4	.930**
الدعم والتعاون والتواصل	5	.932**	التأمل النقدي وبناء المعرفة.	4	.924**
التغذية الراجعة.	4	.784**	الإدراك العام.	4	.922**

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

وللتحقق من ثبات الاستبانة؛ تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة، وكانت النتائج دالة عند مستوى دلالة 0.01؛ إذ تراوحت قيمها بين (0.81-0.97) وللمقياس ككل (0.97)، وهي قيمة ثبات عالية. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معاملات الثبات لأبعاد استبانة تجربة استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي.					
أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
الوصول إلى المعلومات ومواد التعلم	4	0.891	التقييم.	4	0.943
الدعم والتعاون والتواصل	5	0.932	التأمل النقدي وبناء المعرفة.	4	0.971
التغذية الراجعة	4	0.819	الإدراك العام.	4	0.915
الاستبانة ككل	25	0.977			

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

### ثانياً: المقابلات:

أ- المقابلات الجماعية: تم اشتقاق أسئلة المقابلة الجماعية Focus Group شبه المنظمة لغرض وصف فعالية العمل الجماعي، بوصفها المؤثر الرئيس الذي أدى إلى تحسين عمل المجموعات البحثية، وأدائهن في المشروع، وتكوّن من أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وفيما يلي ما تم صياغته من أسئلة: 1- إلى أي درجة تحققت مُحَدِّدات نجاح العمل الجماعي في مجموعتك؟ (وضوح الهدف - الإنجاز - استثمار الوقت - تبادل الأفكار - الثقة - الاستماع الفعّال - المصارحة - فض النزاعات) 2- كيف تقيمين مستوى التعاون والتواصل مع أستاذة المقرر وزميلاتك في المهمات أو المشروع؟ 3- فيما تعتقدين؛ ما الأمور ذات الفائدة، والتي أدت لتحسين أداء المجموعة؟ 4- ما الأمور عديمة الفائدة؟ 5- ما مقترحاتك لرفع درجة التعاون، وتحسين الأداء بين أفراد المجموعة؟ أي تعليقات تودين إضافتها حول تدريس المقرر؟ عُرضت تلك الأسئلة لمراجعتها والتأكد من وضوحها ومناسبتها على إحدى الطالبات الخريجات، كما عُرضت على عضو هيئة تدريس من قسم التعليم والتعلم، كما حرصت الباحثة على إتاحة الوقت الكافي للطالبات للتعبير عن أية مشكلات واجهتهن أثناء استخدام منصة مايكروسوفت تيمز. وذلك من خلال الاجتماع الافتراضي، ولمدة ساعة وسبع وثلاثين دقيقة، بخمس طالبات ممثلن قائدات المجموعات البحثية، وذلك بعد أخذ موافقتهن على المشاركة، وعلى ضوءها تم اشتقاق أسئلة المقابلة الفردية.

**ب- المقابلات الفردية:** تم اشتقاق أسئلة المقابلة الفردية شبه المنظمة، في ضوء نتائج المقابلة الجماعية؛ وذلك لغرض فهم ووصف تأثير استخدام منصة مايكروسوفت تيمز في تحسين مهارات الطالبات في إعداد الخطة البحثية، والتي تكونت أيضاً من أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وفيما يلي ما تمت صياغته من أسئلة: 1- ما مدى تأثير استخدام منصة MS Teams في تحسين مهاراتك في إعداد الخطة البحثية؟ 2- ما الإستراتيجيات/ الطرق التي حسنت برأيك من مستوى المهارات البحثية للمجموعة وعادت بالنفع على أداك للمشروع؟ (مشاركة الملفات عبر منصة MS Teams - المناقشات التفاعلية عبر منصة MS Teams - الأنشطة والمهام / التكاليفات الجماعية - الاجتماعات الدورية مع أعضاء الفريق لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية من أستاذة المقرر - التغذية الراجعة لفريق الأقران). 3- ما تصوراتك حول فوائد MS Teams في دعم التعلم التشاركي؟ 4- إلى أي حد أسهمت التغذية الراجعة عبر MS Teams في نجاح العمل الجماعي بين أفراد المجموعة من ناحية المحددات الآتية: (وضوح الهدف - الإنجاز - استثمار الوقت - تبادل الأفكار - الثقة)؟ أعطي دلائل وشواهد على ذلك. هذا وقد تم عرض الأسئلة لمراجعتها، والتأكد من وضوحها ومناسبتها على إحدى الطالبات المشاركات في التجربة، كما أُجريت المقابلات الفردية من خلال اجتماع افتراضي، ولمدة لا تزيد عن 20 دقيقة بكل مشاركة، أُعطيت خلالها للمشاركات فرصاً لتقديم شواهد وأدلة على إجاباتهن، ومواقف توضيحية.

### أساليب تحليل البيانات:

#### أولاً: البيانات الكمية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إعداد الخطة البحثية.

#### ثانياً: البيانات النوعية:

- تفرغ المقابلات المسجلة كتابياً مرتين (يدوياً، وباستخدام موقع Turboscribe) لتحويل الصوت إلى نصوص، ومراجعتها بفاصل زمني مدته شهر، وكتابة تعليقات حولها، لربطها بنتائج البيانات الكمية.
- التصنيف والترميز الاستنتاجي والاستقرائي للبيانات والتعليقات المكتوبة.
- مراجعة الملاحظات المفسرة للعلاقات بين المتغيرات. والتأمل فيها.
- مطابقة الرموز الموضوعية للبيانات النوعية بالبيانات الكمية.
- اختيار أكثر التعليقات أهمية، واختيار اقتباسات مميزة كوسيلة لشرح نتائج التحليل الكمي.

## نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الأول، وللتأكد من صحة الفرض الذي ينصُّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\geq 0.5$  بين متوسط درجات الطالبات الجامعيات البعديّة والقبليّة في مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية"؛ قامت الباحثة باستخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، للأدائين: القبلي والبعدي واختبار ويلكوكسون للفروق في الأداء القبلي – البعدي، وجاءت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء العينة القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية.

الأداء البعدي		الأداء القبلي		الأبعاد
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.37	19.35	1.58	17.12	البعد الأول: عنوان البحث.
4.75	56.94	5.16	52.59	البعد الثاني: هيكل خطة البحث.
3.56	38.53	4.17	34.47	البعد الثالث: منهجية البحث وعينته.
2.96	33.59	3.96	30.29	البعد الرابع: أدوات البحث وإجراءاته.
2.47	28.71	2.75	27.24	البعد الخامس: التحرير اللغوي والتوثيق.
14.23	177.12	14.94	161.71	الدرجة الكلية للمقياس

كما يستعرض الجدول (11) ويوضح نتائج المقارنة بين القياسين: القبلي والبعدي لعينة البحث في مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية، باستخدام اختبار ويلكوكسون للفروق في الأداء القبلي – البعدي.

جدول (11)

نتائج المقارنة بين الأداءين القبلي والبعدي على مقياس مهارات إعداد الخطة البحثية.

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z ودالتها
البعد الأول: عنوان البحث.	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	دال عند 0.01.
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00	
	التعادلات	3			
البعد الثاني: هيكل خطة البحث.	الرتب السالبة	2	8.75	17.50	دال عند 0.01.
	الرتب الموجبة	14	8.46	118.50	
	التعادلات	1			
البعد الثالث: منهجية البحث وعينته.	الرتب السالبة	3	5.17	15.50	دال عند 0.01.
	الرتب الموجبة	13	9.27	120.50	
	التعادلات	1			
البعد الرابع: أدوات البحث وإجراءاته.	الرتب السالبة	1	4.00	4.00	دال عند 0.01.
	الرتب الموجبة	10	6.20	62.00	
	التعادلات	6			
البعد الخامس: التحرير اللغوي والتوثيق.	الرتب السالبة	2	8.00	16.00	دال عند 0.01.
	الرتب الموجبة	17			
	التعادلات	17			

غير دال 0.05	62.00	6.20	10	الرتب الموجبة	
			5	التعادلات	
			17	الإجمالي	
	13.50	6.75	2	الرتب السالبة	
**2.98-	139.50	9.30	15	الرتب الموجبة	الدرجة الكلية
دال عند 0.01			0	التعادلات	
			17	الإجمالي	

وفي ضوء النتائج في الجدول (11) يتضح وجود فروقٍ دالة إحصائيةً بين الأديين: القبلي والبعدي لعينة البحث في أبعاد مهارات إعداد الخطة البحثية، ففي بُعد عنوان البحث بلغت قيمة  $Z = 3.33$  دال عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الأداء البعدي، وعلى بُعد هيكل خطة البحث؛ حيث بلغت قيمة  $z = 2.61$  دال عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الأداء البعدي، وكذلك على بُعد منهجية البحث؛ حيث بلغت قيمة  $z = 2.73$  دال عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الأداء البعدي، وعلى بُعد أدوات البحث وإجراءاته؛ حيث بلغت قيمة  $z = 2.58$  دال عند مستوى دلالة 0.01، وأخيراً الدرجة الكلية لمقياس مهارات إعداد الخطة البحثية؛ حيث بلغت قيمة  $z = 2.98$  دال عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الأداء البعدي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيةً عند مستوى دلالة 0.05 على بُعد التحرير اللغوي والتوثيق؛ إذ بلغت قيمة  $z = 1.81$ ؛ ممّا يُشير إلى أنّ الأثر بشكلٍ دال على بُعد التحرير اللغوي والتوثيق غير متحقق؛ ممّا يشير إلى تحسّنٍ عامٍ في أداء الطالبات في مهارات إعداد الخطة البحثية المحددة بالأبعاد الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له نتائج دراسة كلٍّ من: (السيد، 2022؛ الشرفاوي، 2021؛ شاهين، 2021)؛ (Wichanpricha, 2021; Al-Shboul, 2024) في أنّ استخدام منصة MS Teams يُؤدّي إلى تحفيز الطلاب على التعلم، ويحقق أهداف التعلم، واكتساب المهارات الأكاديمية الجامعية؛ وذلك لما تتميز به من مزايا من كونها: تفاعلية، متكيفة، مرنة، وتوفر الوصول السهل والمريح للمعلومات في أيّ وقت، وتخلق بيئةً تعليميةً تعلميةً بين الطلبة وزملائهم؛ ممّا يُسهم في تحسّن تجربة التعلم، وتقديم المشاريع، والارتباط بالمفاهيم، وزيادة الثقة بأنفسهم أثناء تقديم المهام والأنشطة (Al-Shboul, 2024). وبأدّ وظائفه، وقابليته للاستخدام، وملاءمته للتعلم التفاعلي، والتغذية الراجعة التعاونية، والتقييمات التكوينية؛ بهدف تعزيز تفاعل الطلاب وتعلمهم وفق النظرية البنائية الاجتماعية متحققة (Almodaires et al, 2021)، والتي تُؤدّي إلى زيادة مشاركة الطلاب، وتحسين تعلمهم، وتزيد من مستوى الثقة لدى الطلاب، وتحمل مسؤولية التعلم الذاتي والتعاون بين الطلاب، وتعزيز التفاعلات بينهم، وجعل التجربة التعليمية أكثر شمولاً (Chandrika et al, 2021).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أكدته نتائج المقابلة الجماعية التي تعرّضت لها الطالبات المشاركات؛ حيث عبّرت فيها الطالبات على أنّ وضوح الهدف والشعور بالإنجاز، وتبادل الأفكار واستثمار الوقت، كانت من أكثر عوامل نجاح العمل الجماعي في المجموعة (المتوسط المرجح تراوح بين 4.8 و3.6)، وبأنّ التغذية الراجعة التي أشرن لها بـ “اجتماعات التعقيب”، و “المساعدات من قبل أستاذة المقرّر خارج وقت المحاضرة”، التي قدّمت لهنّ أسهمت بدرجة كبيرة في تحسين الأداء، كما أشارت استجابتهنّ لإدراكهنّ قيمة الاجتماعات والمناقشات عبر التيمز، وسهولة التواصل في البرنامج، فضلاً عن توزيع الأدوار، ووضوح المهام والأنشطة البنائية.

كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما عبّرت عنه إحدى الطالبات المشاركات ط 1 “برنامج التيمز أضاف لنا يدًا مساندة في إعداد الخطة البحثية، كان كلّ شيءٍ نحتاجه متوفّرًا فيه”، وبأنّ “الأنشطة البنائية ساعدتنا بتحديد منهج البحث واختيار أداة البحث المناسبة”، وأضافت أخرى ط2 “أنّ الأنشطة والتكليفات البنائية اختصرت لنا كثيرًا من الوقت لبناء الخطة وترتيب الأفكار، ومن ذلك تلخيص الدراسات السابقة، وتبادل معلومتها بين أفراد الفريق، والاطّلاع المستمر عليها”، “وبخصوص التغذية الراجعة المقدّمة لنا كانت جدًّا مهمّة، وخصوصًا في توجيهنا للسؤال البحثي وصياغة أهداف البحث بعناية”، وأضافت ط3 “أنّ التغذية الراجعة المقدّمة من زميلاتنا أُنارت مداركنا عن أشياء كثيرة كنا غافلين عنها” على حدّ تعبيرها، وبأنّ “التغذية الراجعة من الأقران قد تُضيف لنا أفكارًا جديدة قد تكون غائبة عن أستاذة المقرر أيضًا”، وبأنّ “الملاحظات والتعليقات المستمرة على الأنشطة البنائية والخطة المكتوبة استفدنا منها كثيرًا في بناء الخطة”، وذكرت الطالبة ط4 أنّ “وضوح المعايير والمحكّات للمشروع، وتوفّر النماذج منذ البداية ساعدتنا كثيرًا في الإنجاز”، فضلًا عن “إتاحة الفرص للاطلاع على ملفات المجموعات الأخرى؛ ممّا يُسهّم في دافعيتنا للإنجاز”، وعلقت ط5 “أنّ جميع عوامل ومحدّدات نجاح العمل الجماعي تتحقّق عند تقديم التغذية الراجعة الفعّالة، مثل تلك المقدّمة لنا في دراسة المقرّر”.

أمّا فيما يتعلّق بعدم وصول مهارة التحرير اللغوي والتوثيق للدلالة الإحصائية؛ فيمكن تفسيره في ضوء ما عبّرت عنه إحدى المشاركات في المقابلات الفردية؛ إذ ذكرت أنّ “أغلب الطالبات يعتمدن على الذكاء الاصطناعي بشكل كبير، وحين يُضفن جملاً منه لا يستطعن توثيقها بالشكل العلمي المناسب” ط1، أو بسبب “الانكسالية والاعتماد على القائدة” بحسب ما عبّرت عنه طالبة أخرى ط2، بينما أرجعت الطالبة ط3 ذلك إلى “تسويق التوثيق، فليس جميع الطالبات يحرصن عليه”، في حين كان من أهم الأسباب “اعتقادات الطالبات حول أهمية التوثيق والوعي بأهميته، وبأنّه يمثل شيئًا ثانويًا” على حدّ تعبير الطالبة ط4، وأشارت كذلك إلى “قلة الوعي بالاختلافات في التوثيق للإصدارات السابقة لنظام APA”، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصمامي

وآخرون، 2022)، وترى الباحثة أنّ الوقت المخصّص للتدريب على التوثيق العلمي ضمن خطة المقرّر قد لا يكون كافياً للوصول بالمهارة للمستوى المطلوب.

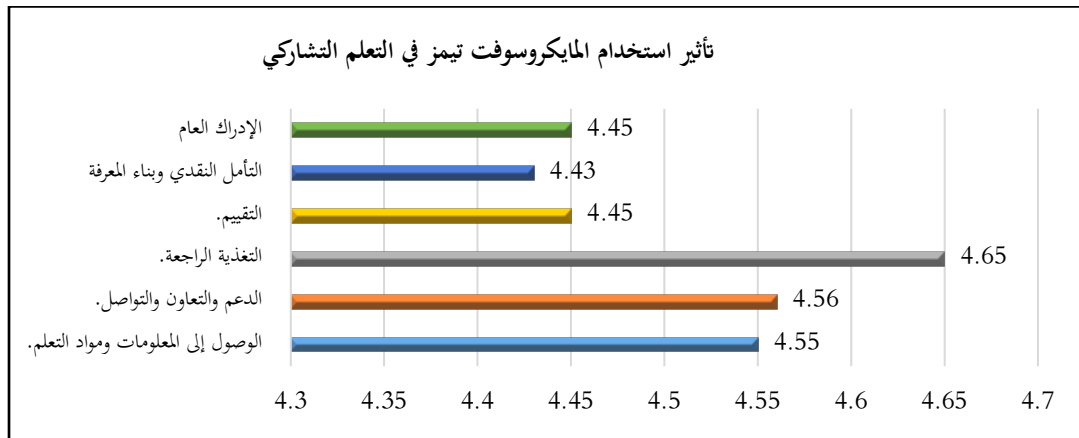
وللإجابة عن السؤال الثاني، ووصف كيفية تأثير التغذية الراجعة في بيئة التعلم التشاركية عبر منصة مايكروسوفت تيمز في تحسين أداء الطالبات ووصف تجربتهن في التعلم التشاركي من خلالها؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة، وجاءت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لأبعاد استبانة استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي.

المستوى العام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	أبعاد استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي	المستوى العام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	أبعاد استخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي
مرتفع	4	0.93	4.45	التقييم	مرتفع	3	0.77	4.55	الوصول إلى المعلومات و مواد التعلم
مرتفع	6	0.85	4.43	التأمل النقدي وبناء المعرفة	مرتفع	2	0.80	4.56	الدعم والتعاون والتواصل
مرتفع	5	0.81	4.45	الإدراك العام	مرتفع	1	0.67	4.65	التغذية الراجعة

ويتبيّن من الجدول (12) أنّ معظم الطالبات يؤيدن- وبدرجة مرتفعة- التأثير الإيجابي لاستخدام المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي، وفي جميع الأبعاد المحددة في الاستبانة، وكان تأثير التغذية الراجعة في المرتبة الأولى (4,65)، يليها الدعم والتعاون والتواصل في المرتبة الثانية (4,56)، والوصول إلى المعلومات و مواد التعلم (4.55) في المرتبة الثالثة، والتقييم (4,45) في المرتبة الرابعة، والإدراك العام في المرتبة الخامسة، بينما كان التأمل النقدي وبناء المعرفة في المرتبة السادسة والأخيرة، والشكل (3) يصف تلك النتيجة.



شكل (3) تأثير منصة المايكروسوفت تيمز في التعلم التشاركي من وجهة نظر الطالبات.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ديناميكيات الاتصال الفعّال التي وفّرتها منصة MS Teams (Guban,2024)؛ حيث كان لأستاذة المقرّر دورٌ محوريٌّ في توفير التوجيه والدعم، من خلال الالتزام بتقديم تغذية

راجعة مستمرة والمعلومات والإعلانات المتعلقة بالمقرر، وإعطاء التوجيهات، وتقديم إرشادات مفصلة حول كيفية تنفيذ أنشطة وتكاليف المقرر، مع إبداء المرونة، وتقديم التسهيلات للطالبات في كتابة أجزاء البحث، أو إجراءات التقدم في المشروع، ومشاركة التحديثات في الملفات التي يقمن بالعمل عليها، والحرص على تقديم التصحيحات المطلوبة، والاقتراسات الآتية، تُفسر أيضًا تلك النتيجة:

- “كنتُ أفتقرُ لبعض الفهم في مسائل البحث العلمي، ومع التركيز في جلسات التغذية الراجعة صحّحت الكثير من الفهم الخاطئ لديّ، واستفدت كثيرًا من الملاحظات “ ط2.
  - “إنّ توفير التغذية الراجعة المستمرة ومناقشة ومراجعة الملاحظات عبر تسجيلات الفيديو، أسهمت فعلاً في خلق الثقة بأعمالنا “ ط3.
  - “أكثر شيء أفادنا في المايكروسوفت تيمز مشاركة الملفات، وسهولة الوصول للمصادر، والتغذية الراجعة “ ط2.
  - “كانت هناك فرص قيمة لتبادل الأفكار في التغذية الراجعة المقدّمة من الأقران، كانت تضيف لنا الكثير “ ط2.
- بالإضافة إلى ما تتميز به المنصة من سهولة عملية إنشاء وتوزيع موارد الفصل الدراسي؛ ممّا يسمح للمعلّمين بتوفير الوقت للتخطيط وتوزيع المهام، وتقديم الملاحظات، بوصفها مركزًا مركزيًا للمناقشات وتيسير التفاعل بين المعلّمين وطلابهم، تُتيح طرق المراقبة المرتبطة بالمهامّ المخصّصة والتعرّف على الأفراد الذين يواجهون مشكلات والتي أشارت لها الدراسات السابقة (Elihami & Joseph, 2024; Ismail & Ismail, 2021) وتضيفُ دراسة (Ndovela et. al, 2022) إلى أنّ من الفوائد المهمة للمنصة الوصول بسهولة إلى تسجيلات الفصول الدراسية والملاحظات والموارد الأخرى، والتي تشكّل نظام دعم خارج الفصل الدراسي مرغوبًا فيه للطلاب، وفيما يلي بعض الاقتباسات التي عبّرت عن ردود فعل إيجابية للطالبات حول تجربة استخدامهنّ لمنصة المايكروسوفت تيمز، والمزايا التي اختصّت بها المنصة وأدركتها الطالبات، في أبعاد التعلّم التشاركي الأخرى:
- “أفادتنا المنصة كثيرًا؛ حيث كانت المرجع الأول لي ولرفيقي؛ إذ إنّ كل ما نحتاجه في البحث موجود فيها، وعززتنا في بناء الخطة البحثية “ ط1 (الإدراك العام).
  - “كانت تقدّم لنا خدمة كبيرة في الوصول للمواد، ووضوح الأمثلة والنماذج، ومعايير تقييم الخطة، فالوصول للمواد جدًّا سهل، والتعديل عليها أيضًا، والتشارك في تعديل الخطة البحثية والكتابة عليها “ ط4 (الوصول إلى المعلومات وموارد التعلّم).
  - “كان كلّ أفراد المجموعة يقدرّون يصلون لجميع الملفات، ويقدرّون يعدلون عليها في الوقت نفسه. لم تكن بحاجة إلى إعادة إرسال الملفات عند التعديل عليها، وهو أكثر شيء أعجبني في التيمز، ويوفّر الوقت الجهد دون الحاجة لإرسال الإيميلات “ ط1 (الدعم والتعاون والتواصل).
  - “كنت أعرف متى بالضبط متى دخلت زميلتي، وعدلت على ملف النشاط أو الخطة، أو أضافت المرجع، ومنها كنت أتابعهم أسبوعيًّا لاستكمال النواقص “ ط2 (التقييم).
  - “مساحة التخزين والتخزين السحابي، أفادنا كثيرًا في حفظ الأعمال وتبادلها “ ط1 (الوصول إلى المعلومات وموارد التعلّم).
  - “جعلت التعاون متحققًا مرونتها وسهولة توجيهه بالعمل على الملفّات مباشرة ومشاركتها، بالفعل قدّم لنا فرص للتعاون “ ط5 (الدعم والتعاون والتواصل).
  - “إنّه الأداة الأفضل؛ حيث إنّه في البلاك بورد يتم التحكم في الملفات من طرفٍ واحدٍ فقط؛ ممّا يعزّز التعلّم التشاركي “ ط4 (الدعم والتعاون والتواصل).

- "هذه هي المرة الأولى التي أستخدم فيها التيمز في دعم دراسة المقرّر، وأتمنى استخدامه في جميع المقررات المماثلة التي تتطلب مشروعات بنائية، ومراجعة مستمرة، وتحتاج للتنظيم وتبادل المعلومات" ط2 (التأمل النقدي).
- "أنهيت دراسة المقرّر، وأنا في تمام الرضا عن المقرّر، بما في ذلك أنشطته التكوينية، والمشروع من بدايته لنهايته، خصوصاً مع استخدام التيمز، فهو سبب في تعزيز التعاون واستثمار الوقت" ط5 (الإدراك العام).

## الخاتمة

يُعدُّ استخدام منصة MS Teams مفيداً للغاية في العملية التعليمية للطلاب والمعلمين على حدٍ سواء، بوصفه أداةً تربويّةً فعّالةً لتمكين التدريس والتعلم؛ ولذا فإنّ مؤسسات التعليم العالي تستخدمه لتحسين جودة العملية التعليمية (Elihami, & Joseph, 2024)، وقد كشف هذا البحث عن الدور المهمّ الذي تُقدّمه منصة MS Teams في التغذية الراجعة، وإدارة التعلم التشاركي، ودعم أساليب التقييم التكويني البنائي؛ ممّا يدعو إلى تشجيع استخدامها كجزءٍ من نظام إدارة التعلم، وتعزيز التفاعل بين الطلاب؛ حيث إنّها توفّر العديد من المميزات المفيدة للطلاب والمحاضرين؛ لمساعدتهم في التعلم، وزيادة مشاركتهم، وتحسين تعلّمهم من خلال التغذية الراجعة، والتقييمات التكوينية، مع أهمية إرشاد المحاضرين إلى دمج المنصة في خططهم التدريسية، واستخدام ميزاته لدعم التعلم التفاعلي التشاركي. وتشجيعهم على التعامل معها خلال الأسابيع الأولى من الفصل الدراسي؛ لبناء الثقة، وتقديم المشاريع والبحوث عبر قنوات الفريق، مع تقديم إرشادات واضحة للطلاب حول المهام، وأهمية أن يكون لدى كلّ من المعلمين والطلاب دليلٌ داعم، ومقاطع فيديو حول كيفية استخدامه لأغراض التدريس والتعلم، وهو ما أكدته أيضاً دراسة (Sobaih et. al, 2021)، وتعزيز استخدام أدوات وتطبيقات التقييم والتغذية الراجعة والتأمل المتنوعة، مثل: Insights , Reflect , Assignments , Class Notebook لتعزيز التعلم والتعاون التأمل النقدي ومتابعة الأداء، وضرورة تصميم برامج التدريب للمحاضرين والطلاب على حدٍ سواء؛ لتبني استخدام منصة MS Teams وفق أحدث أساليب التصميم التعليمي.

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن اقتراح إجراء دراسة طويلة المدى (تتبعية) لتقييم فعالية MS Teams في تحسين أداء الطلاب، ومهاراتهم في حلّ المشكلات، والقيادة، على عينات أوسع للطلبة الجامعيين. والكشف عن دورها في تقليل المخاوف والقلق لدى الطلاب، وزيادة فعالية الذات البحثية، والاستقصاء بعمق عن دور منصة MS Teams في التعلم التشاركي، ودعم التقييم التكويني، وتقديم التغذية الراجعة، من خلال تحليلات البيانات المضمنة في المنصة ذاتها لقياس مشاركة الطلاب وتفاعلهم، بالإضافة إلى دراسات تتناول وصف إستراتيجيات ونماذج تصميم تعليمي لتوظيفها بفاعلية في العملية التعليمية، ودراسات أخرى تستهدف تحسين تجربة المستخدم التعليمي لمنصة MS Teams، من خلال التحديثات التقنية، باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من ناحية أتمتة الأعمال ومصادقتها، والتحقّق من الموثوقية، وتقييم تجربة التعلم للطلاب بانتظام؛ للتعامل مع أوجه القصور.

## المراجع

## المراجع العربية

- إسماعيل، زينب. (2019). أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة التربية*، 3(181)، 605-685.
- آل مقبل، علي. (2012). مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طيبة: واقعها وآليات الارتقاء بها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 62(1)، 35-71.
- حج عمر، سوزان والعمر، عبد العزيز. (2020). مستوى معرفة وتطبيق طلبة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود لمهارات البحث العلمي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(30)، 177-191.
- حماد، حنان. (2018). أثر مستوى تقديم التغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) داخل بيئة تعلم إلكترونية سحابية في تنمية التحصيل لدى طلاب الدراسات العليا بمادة الإحصاء. *دراسات في التعليم الجامعي*، ع (39)، 168-193.
- جمال، غزالة. (2023). فاعلية استخدام برمجية مايكروسوفت تيمز في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19) لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 19(2)، 469-482.
- ربيع، أنهار والسيد، نفين. (2018). تصميم نموذج للتعلم الإلكتروني التشاركي القائم على المشكلة على الخط بنمطين للتغذية الراجعة وأثرهم في مهارات وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية وتنمية مهارات القرن 21 لدى طالبات الدراسات العليا واتجاهاتهن نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 103، 97-216.
- السليم، غالية، وعوض، فايزة. (2016). تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تقويمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (70)، 15-62.
- السيد، انتصار. (2022). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز Teams في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (141)، 243-296.
- شاهين، عوني. (2021). فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التفكير الناقد باستخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم المتزامن عن بعد لدى طالبات التربية الخاصة المتفوقات في جامعة مؤتة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 201(5)، 48-89.
- الشرقاوي، فاطمة. (2022). فاعلية استخدام منصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة التعليم التجاري ومدى رضاهم عنها. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، 2(46)، 193-250.
- شبه، محمد. (2018). الدمج بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتغذية الراجعة في التعلم القائم على الويب وأثره على تنمية مهارات تصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *تكنولوجيا التعليم*، 28(3)، 245 - 314.
- شيمي، نادر. (2011). نمطان للتفاعل (المتزامن / اللامتزامن) في استراتيجيات التغذية الراجعة بين الأقران peer feedback بينات التعلم الإلكتروني وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحوها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 3(12)، 875-913.

- فلاته، أحمد والزهراني، فهد والعريشي، أيمن والبيشي، فيصل. (2022). تصورات معلمي التعليم العام نحو فاعلية استخدام مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams أثناء جائحة كوفيد-19. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية، 1، 143-164.
- عثمان، الشحات. (2012). تصميم إستراتيجية عبر الويب لاستخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم لطلاب. تكنولوجيا التعليم، 22(4)، 223-277.
- عبد الرزاق، لمى. (2020). درجة تقدير طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء لإدراكهم لمفاهيم البحث العلمي وتطبيقاته. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، 40 (1)، 89-112.
- العكية، أميرة والبرادعي، أشرف. (2016). أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط التغذية الراجعة ضمن بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط في التعلم لدى طلاب معلم الحاسب الآلي في مقرر التدريب الميداني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 73، 23-89.
- الصمصامي، راشد والذهلي، هلال و الشيكرك، محمد. (2022). درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (51)، 1-26.
- كفافي، وفاء. (2009). فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز. مستقبل التربية العربية، 16(58)، 139-184.
- المطري، علي والبلوشي، بدر. (2022). كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي المرتبطة بمنصة Microsoft Teams لدى طالبات جامعة الشرقية بسلطنة عمان. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 10(2)، 58-80.
- مهدي، سعاد. (2021). الاتجاه نحو التعليم عن بعد عبر منصة مايكروسوفت تيمز وعلاقته بمهارات تنظيم الذات لدى عينة من طلاب بجامعة الأزهر. مجلة الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، ع (65)، 149-188.
- الهاجري، محمد. (2021). استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: مايكروسوفت تيمز نموذجًا. العلوم التربوية، 29(4)، 165-188.

### المراجع العربية باللغة الانجليزية

- AbdelRazzaq, L. F. (2020). The degree of appreciation of students of the Faculty of Educational Sciences at Zarqa University for their awareness of the concepts of scientific research and its applications (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities*, 40(1), 89-112.
- Al-Akia, A., & Al-Baradei, A. (2016). The effect of interaction between peer evaluation and feedback pattern in electronic learning environments on developing critical thinking skills and engaging in learning among computer teacher students in the field training course (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 73, 23-89.
- Al-Hajri, M. (2021). The use of distance education platforms during the corona pandemic: Microsoft Teams as a model (in Arabic). *Educational Sciences Journal*, 29(4), 161-188.
- AL-Matari, A., & AL-Baloshi, B. . (2022). Social and emotional learning competencies (SEL) in classroom communities linked to the (Microsoft teams) platform among female students of A'Sharqiyah University (ASU) in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Palestine Technical University Research Journal*, 10(2), 80-58.
- Al Muqbil, A. N. (2012). Research skills among students in Education College at Taibah University: Status quo and upgrading mechanism (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities*, 62(1), 35-71.
- Al-Samamsi, R., Al-Dhahli, H., & Al-Shikar, M. (2022). The degree of possession of scientific research skills among governmental school teachers in the governorate of Batinah south in the Sultanate of Oman from their perspective (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(51), 1-26.

- Al-Sharqawi, F. (2022). Effectiveness of using the Microsoft Teams platform in the development of designing and producing skills of the electronic testes for students of the Commercial Education Division of the College of Education and their level of satisfaction towards it (in Arabic). *Ain Shams University Journal of the Faculty of Education*, 2(46), 193-250.
- Al-Sulim, Gh., & Awad, F. (2016). A suggested paradigm for the development of scientific research skills in writing the research plan for doctoral students in Curriculum and Instruction at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: An evaluation study (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (70), 15-62.
- Elsayed, I. (2022). The effectiveness of using synchronous virtual classrooms Microsoft Teams in teaching scientific writing skills to Pharmacy students in acquiring these skills and their satisfaction with learning (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (141), 243-296.
- Etman, El-Shahat S. M. (2012). Designing a web-based strategy for using educational blogs in developing scientific research plan writing skills in educational technology for students (in Arabic). *Educational Technology Journal*, 22(4), 223-277.
- Fallatah, A., Al-Zahrani, F., Al-Arishi, A., & Al-Bishi, F. (2022). Perceptions of public schools teachers toward the effectiveness of Microsoft Teams during Covid-19 (in Arabic). *King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 143-164.
- Hajj Omar, S., & Al-Omar, A. (2020). The level of knowledge and application of scientific research skills among master's students in the Department of Curriculum and Instruction at King Saud University (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 11(30), 177-191.
- Hammad, H. (2018). The impact of level of feedback (corrective and interpretive) in a cloud learning environment on the development of achievement of postgraduate students in the statistics course (in Arabic). *Studies in University Education Journal*, (39), 168-193.
- Ismail, Z. (2019). The effect of the interaction between an evaluation method and the corrective feedback pattern via digital platforms in developing research self-efficacy and professional decision-making among postgraduate students (in Arabic). *Journal of Education*, 3(181), 605-685.
- Jamal, Gh. (2023). The effectiveness of using Microsoft Teams Software in light of the Corona Virus (COVID-19) Pandemic challenges among Science teachers in Bani Kanana District public schools (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 19(2), 469-482.
- Kafafi, W. (2009). The effectiveness of using electronic feedback in developing research proposal preparation skills for Master's students at King Abdulaziz University (in Arabic). *Journal of Arab Education Future*, 16(58), 139-184.
- Mahdi, S. (2021). Attitude towards distance education using Microsoft Teams and its relationship to self-regulation skills for a Sample of Al-Azhar University students (in Arabic). *Ain Shams University Journal of Psychological Counseling*, (65), 149-188.
- Rabie, A., & El-Sayed, N. (2018). Design of an Online Collaborative Problem-Based Electronic Learning Model with both patterns of feedback and their effect on electronic tests production skills and quality and on developing the 21st century skills in postgraduate female students and their attitudes towards those patterns (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 103, 97-216.
- Shaheen, A. (2021). The effectiveness of enrichment program in developing critical thinking using the Microsoft Teams application for simultaneous distance learning among high academic achievement special education female students at Mut'ah University (in Arabic). *Journal of Human and Social Sciences*, 201(5), 48-89.
- Shamah, M. (2018). The integration of self-assessment, peer assessment and feedback in web-based learning and its impact on the development of e-activities design skills among postgraduate students at the Faculty of Education (in Arabic). *Educational Technology Journal*, 28(3), 245-314.
- Shimi, N. (2011). Two patterns of interaction (synchronous / asynchronous) in a peer feedback strategy in e-learning environments and their impact on achievement, motivation towards learning, and attitude towards it (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 3(12), 875-913.

### المراجع الأجنبية

- Almodaires, A. A., Almutairi, F. M., & Almsaud, T. E. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Microsoft Teams for Remote Learning. *International Education Studies*, 14(9), 108-121.
- Al-Shboul, M. (2024). The Effect of Using Microsoft Teams on the Achievement and Self-Learning Skills among Undergraduate Students in the School of Educational Sciences at the University of Jordan. *International*

- Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18(06), pp. 4–23  
<https://doi.org/10.3991/ijim.v18i06.48271>
- Al-Zaid, M. A., & Al-Hindal B. A. (2021). Kuwait University through First Online-learning Experiments Imposed by COVID-19 :An Assessment of the Usability of The E-learning. *The Educational Journal*, 35(138), 11-3.3 <https://doi.org/10.34120/joe.v35i138.3427>
- Chandrika, M. J, Rashidah. A & Suhaimi. S.(2021, 8-9 Noemer). Effectiveness Of Microsoft Teams as a Formative Assessment Tool and Improving Student Engagement in Online Classroom, *14th annual International Conference of Education*, Research pp. 6283-6289. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1414>
- Chaka, C. ., Nkhobo, T. ., & Lephala, M. . (2022). Leveraging Student Engagement through MS Teams at an Open and Distance E-learning Institution. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(3), 136–146. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i3.4102>
- Evans, N. (2022). Microsoft Teams Supports Authentic Assessment of Learning. *Journal of Teaching and Learning With Technology*, 11(1). <https://doi.org/10.14434/jotlt.v11i1.34595>
- Elihami, & Lobo,J.(2024). Exploring Microsoft Team’s Pedagogical Effectiveness In Higher Education By Assessing Students’ Acceptance. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*,19(3), 245-249
- Guban,R. (2024).Utilization Of Microsoft Teams For Online Communication Among Undergraduate Research Student. *1st Dasmariñas Research Congress Kolehiyo ng Lungsod ng Dasmariñas*, City of Dasmariñas, Cavite.
- Ismail, S, & Ismail, S. (2021). Teaching Approach using Microsoft Teams: Case Study on Satisfaction versus Barriers in Online Learning Environment. *Journal of Physics :Conference Series*,(1874), 216-272.
- Jeljeli, R., Farhi, F., Setoutah, S & Laghouag, A. (2022). Microsoft teams’ acceptance for the e-learning purposes during Covid-19 outbreak: A case study of UAE. *International Journal of Data and Network Science*, 6(3), 629-640
- Lilia, M. Christopher, S. Margaret ,B & Angela ,B. (11 Jun 2023). Assessment of student learning in undergraduate research engagement, *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2023.2218808.
- Lewis, A. B. & Carol, S. (2023). Is hybrid teaching delivering equivalent learning for students in higher education?. *Journal of Further and Higher Education*,47(5), 674-686, DOI: 10.1080/0309877X.2023.218335.
- Naveen, K. (2025, February 5). Microsoft Teams Statistics (2025): Users, Revenue, & Market Share, DemandSage, <https://www.demandsage.com/microsoft-teams-statistics/>
- Oliemat, A. ,Khasaweh,S .Alkhazaleh ,M. ,Abu-Alruz,M. &Hamadneh,N.(2024). Microsoft teams as an online education system in higher education: The case for Jordan. *International Journal of Education and Practice* , 12(3), 851-863. <https://doi.org/10.18488/61.v12i3.3761>
- Pal, D., & Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of Microsoft Teams as an online learning platform during COVID-19 using system usability scale and technology. *Childern and Youth Service* , Review(119), 123-143
- Sobaih, A. E. E., Salem, A. E., Hasanein, A. M., & Elnasr, A. E. A. (2021). Responses to COVID-19 in Higher Education: Students’ Learning Experience Using Microsoft Teams versus Social Network Sites. *Sustainability*, 13(18), 10036,pp.1-12. <https://doi.org/10.3390/su131810036>
- Wichanpricha , T.(2021).Synchronous Online Learning through Microsoft Teams at Tertiary Level: Academic English Course. *Journal of Educational and Social Research*, 11(5), 123-140. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0111>

## The Reality of Kindergarten Teachers' Use of Cultural Media in Developing Some Concepts of Preventive Education

واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية

Fatma El-Zahraa Abdel Moneim Taha  
Ismail

Al-Baha University

فاطمة الزهراء عبد المنعم طه إسماعيل<sup>(1)</sup>

جامعة الباحة

**المستخلص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة أعدتها الباحثة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (50) معلمة، بهدف قياس مستوى الاستخدام وتحليل الفروق وفقاً للمؤهل وسنوات الخبرة، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الاستجابة الكلية بلغ (3.05) بدرجة ممارسة "متوسطة - تحت المتوسطة"، ما يعكس وجود قصور نسبي في توظيف الوسائط الثقافية داخل البيئة الصفية. تصدر "البعد الثالث المتعلق بالمجال الغذائي المرتبة الأولى بدرجة ممارسة مرتفعة، تلاه المجال التقني، والمجال الصحي والإسعافات الأولية بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، حيث تفوقت المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير، وذوات الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات في توظيف الوسائط الثقافية مقارنة بزميلاتهن، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية متخصصة، وتوفير بيئة تعليمية غنية بالوسائط الثقافية، وتطوير أدلة تطبيقية تساعد المعلمات على الدمج الفعال لهذه الوسائط. كما اقترحت إجراء دراسات تجريبية ونوعية مستقبلية، وتطوير أدوات قياس معيارية لتقييم الكفاءة التربوية في هذا المجال، مع التركيز على تصميم وحدات تفاعلية رقمية لتعزيز الوعي الوقائي لدى الطفل.

**الكلمات المفتاحية:** المعلمات؛ رياض الأطفال؛ الوسائط الثقافية؛ التربية الوقائية

**Abstract:** The study aimed to identify the reality of kindergarten teachers' use of cultural media in developing some concepts of preventive education among kindergarten children, in Al-Baha region in the Kingdom of Saudi Arabia. The study relied on the descriptive analytical approach, and applied a questionnaire prepared by the researcher on a stratified random sample consisting of (50) teachers, with the aim of measuring the level of use and analyzing the differences according to qualification and years of experience. The results showed that the average total response score reached (3.05) with a practice degree of "average below average", which reflects the existence of a relative deficiency in the employment of cultural media within the classroom environment. The third dimension, related to the food sector, ranked first with a high degree of practice, followed by the technical sector, and the health and first aid sector with a medium degree. The results also revealed statistically significant differences attributable to both academic qualifications and years of experience, with female teachers with master's degrees and more than ten years of experience outperforming their female colleagues in employing cultural media. The study recommended the need to develop specialized training programs, provide an educational environment rich in cultural media, and develop application guides to help teachers effectively integrate these media. It also suggested conducting future experimental and qualitative studies and developing standardized measurement tools to evaluate educational competence in this field, with a focus on designing interactive digital modules to enhance preventive awareness among children.

**Keywords:** Teachers; Kindergarten; Cultural Media; Preventive Education.

(1) أستاذ رياض الأطفال المساعد - قسم رياض الأطفال - كلية التربية - جامعة الباحة - [Fismail@bu.edu.sa](mailto:Fismail@bu.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-007-005

## المقدمة

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أكثر المراحل تأثيراً في بناء شخصية الطفل وتشكيل ملامحها الأولى، إذ تُغرس خلالها القيم الأساسية، وتُكوّن الاتجاهات الأولية نحو الذات والمجتمع، وتُبنى المهارات المعرفية والاجتماعية التي تُسهم في إعداد الطفل لمواجهة متطلبات الحياة اللاحقة.

وفي ظل ما تشهده المجتمعات الحديثة من تغيرات متسارعة، وتزايد في المخاطر المحيطة بالأطفال، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في أدوار رياض الأطفال، بحيث لا تقتصر على النمو المعرفي والاجتماعي فحسب، بل تمتد لتشمل تعزيز الوعي الوقائي لدى الطفل، وتمكينه من أدوات الحماية الذاتية، (Canadian Paediatric Society, 2022).

لم تعد التربية في مرحلة الطفولة المبكرة مجرد عملية تعليمية تقليدية، بل غدت مشروعاً تربوياً شاملاً يهدف إلى تنشئة الطفل في بيئة آمنة وصحية نفسياً وجسدياً واجتماعياً، وذلك إدراكاً لأهمية هذه المرحلة التي تُعد من أكثر الفترات تأثيراً في حياة الإنسان، حيث يتكون خلالها مفهوم الطفل عن ذاته، وتبلور شخصيته، وتُصقل مهاراته الاجتماعية التي تؤهله للتفاعل الإيجابي مع مجتمعه. ومن هذا المنطلق، أولت الدول والمؤسسات التربوية والاجتماعية اهتماماً بالغاً بهذه المرحلة، خاصةً أن الطفل يكون شديد التأثر بما يحيط به. وقد استجابت البرامج التربوية الحديثة لهذا التوجه من خلال دمج مفاهيم "التربية الوقائية" في محتواها، والتي تهدف إلى تمكين الطفل من التمييز بين السلوكيات الآمنة والخطرة، وتعزيز وعيه بالمواقف التي قد تهدد صحته وسلامته، بالإضافة إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار بما يتناسب مع خصائص نموه ومستوى إدراكه، بما يضمن له طفولة آمنة تؤسس لمستقبل أكثر وعياً واستقراراً (Green et al., 2020).

وترتبط هذه التربية ارتباطاً وثيقاً بمرحلة رياض الأطفال، حيث يُمكن غرس مهارات الوقاية من خلال بيئات تعليمية منظمة تعتمد على التفاعل والملاحظة والمشاركة الفعالة، مما يساعد الطفل على بناء وعي صحي ونفسي واجتماعي متكامل (عبدالله، 2021).

أوضحت دراسة يوسف (2020) أن الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة التي تمتد من أربع إلى سبع سنوات يستطيع تمييز ذاته عن البيئة التي يعيش فيها، فهو يلاحظها ويتفاعل مع عناصرها، ويبني تصوراً ذهنياً لها من خلال تكرار التعرض والملاحظة، ما يجعله أكثر قدرة على إدراك البيئة المحيطة به، ويفتح المجال أمام غرس مفاهيم وقائية ترتبط بحياته اليومية.

ومن هذا المنطلق، ولتطوير تلك الصور الذهنية كان لا بد من استخدام أدوات تعمل على تنمية شخصية الطفل؛ ومن تلك الأدوات الوسائط الثقافية، التي تعتبر أدوات فاعلة في تنمية شخصية طفل الروضة وتشكيل

وعيه الثقافي والاجتماعي، لما لها من دور في ترسيخ القيم والمعارف والعادات والتقاليد، من خلال ما توفره من عناصر جذب وانتباه وتحفيز للحواس المتعددة، حيث تتنوع بين القصص المصورة، والألعاب التربوية، والمسرحيات، والأغاني التعليمية، والوسائط الرقمية الحديثة (الحسيني، 2020). وتوضح دراسة (Chien et al. (2021 أن استخدام الوسائط الثقافية يُسهم في تعزيز قدرة الطفل على الفهم والاستيعاب، لما لها من أثر في إشباع حاجاته العاطفية والفكرية، وتهيئته لتبني سلوكيات وقائية صحيحة، كما تُعتبر هذه الوسائط من أهم الطرق التي تتوافق مع نظريات التعلم البنائي والمعرفي، التي تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والمشاركة في بناء المعرفة وتنمية المهارات.

وفي هذا السياق، ترتبط التربية الوقائية بالنظرية الاجتماعية المعرفية التي يطرحها باندورا، والتي تؤكد على أهمية التعلم بالملاحظة والتقليد، حيث يكتسب الطفل السلوكيات المناسبة من خلال نماذج تفاعلية تقدمها له المعلمة عبر الوسائط الثقافية المتنوعة. كما تدعم هذه الوسائط مفهوم تطور الإدراك الحسي والحركي لدى الطفل في هذه المرحلة، ما يجعل استخدام الوسائط التفاعلية والمرئية ملائمًا لتعزيز مهاراته الوقائية، إذ تتيح له تجارب واقعية أو محاكاة تسهل فهم المخاطر والتصرفات السليمة (Rizvic et al., 2020). وأكدت دراسة يوسف (2020) أن الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة التي تمتد من (4-7) سنوات يستطيع تمييز ذاته عن البيئة التي يعيش فيها، حيث يتفاعل مع عناصرها من خلال الملاحظة والتجريب، ويبنى تصورًا ذهنيًا عنها ناتجًا عن هذا التفاعل.

ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية الوسائط الثقافية كأدوات فعالة في تنمية وعي الطفل وإدراكه البيئي والاجتماعي، إذ تُسهم في تشكيل شخصيته من خلال ما توفره من خبرات تعليمية غنية ومحفزة لحواسه. وتُعد هذه الوسائط، مثل القصص المصورة، والألعاب التربوية، والمسرحيات، والأغاني التعليمية، والوسائط الرقمية الحديثة، وسائل ذات أثر مباشر في غرس القيم وتنمية المعارف والتقاليد الثقافية لدى الطفل (الحسيني، 2020).

وتوضح دراسة (Chien et al (2021 أن استخدام الوسائط الثقافية يُسهم في تعزيز قدرة الطفل على الفهم والاستيعاب، لما لها من أثر في إشباع حاجاته العاطفية والفكرية، وتهيئته لتبني سلوكيات وقائية صحيحة كما تُعتبر هذه الوسائط من أهم الطرق التي تتوافق مع نظريات التعلم البنائي والمعرفي، التي تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والمشاركة في بناء المعرفة وتنمية المهارات.

وأظهرت دراسة الحسيني (2020)، أن توظيف القصص المصورة والألعاب التربوية يرتبط بشكل إيجابي بزيادة وعي الأطفال بمخاطر السلوكيات الخاطئة، مثل التعامل مع المواد الحادة أو الوقاية من الأمراض، وأشارت إلى تحسن ملحوظ في قدرة الأطفال على اتخاذ قرارات سليمة تجاه المواقف اليومية بعد التعرض المتكرر لأنشطة تعليمية قائمة على الوسائط الثقافية. وأكدت دراسة العساف (2022)، على ضرورة تنوع الوسائط واختيارها بعناية لتناسب الفئة العمرية، مع مراعاة التنوع الثقافي والبيئي لتعزيز التأثير التربوي.

وتكمن مميزات الوسائط الثقافية في قدرتها على تفعيل عدة حواس في الوقت ذاته، مما يعزز عملية التعلم، ويدعم تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، كما تتيح هذه الوسائط فرصًا متنوعة للتجريب والتفاعل، مما يزيد من مشاركة الطفل الفعالة ويحفز اهتمامه، وهو أمر بالغ الأهمية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتساعد الوسائط في بناء القيم والمعايير والمعتقدات والهوية الثقافية للطفل منذ سن مبكرة، من خلال تعريفه بعادات مجتمعه، وتعليمه احترام الآخرين، وتقدير البيئة، وحب الوطن، كما تساعد الوسائط الثقافية على تنمية مهارات التواصل والخيال والتفكير الإبداعي، وتعد وسيلة فعالة في ترسيخ المفاهيم التربوية والسلوكية من خلال التكرار، والتشويق، والتمثيل (السالمي، 2021).

ولتحقيق أقصى استفادة من هذه الوسائط، ينبغي أن يتم توظيفها ضمن بيئة تعليمية منظمة، تضع أهدافًا واضحة لتنمية مهارات الوقاية، مثل التعرف على الأشخاص الغرباء، حماية الجسد، التعامل مع الأدوات الخطرة، والنظافة الشخصية (السبيعي والزهراي، 2020). كما يتطلب ذلك تدريب المعلمات على كيفية اختيار الوسائط وتوظيفها بطريقة منهجية تلائم خصائص النمو العقلي والاجتماعي للطفل، وتحقيق تكاملًا بين المحتوى الثقافي والمهارات التربوية المستهدفة (Alsubaie, 2023).

وتشير دراسة (Ahmed (2022 إلى وجود فجوة في مستوى توظيف الوسائط الثقافية في رياض الأطفال، إذ ما زال بعض المعلمات بحاجة إلى تعزيز معرفتهن من خلال الوعي الكافي بأهمية هذه الوسائط، أو يفتقرن إلى الدعم والتدريب اللازمين، مما يحد من فاعلية التربية الوقائية. ومن خلال خبرة الباحثة واطلاعها على الواقع التربوي، لاحظت وجود قصور واضح في هذا المجال، مما دفعها إلى إجراء هذه الدراسة بهدف تحليل واقع توظيف الوسائط الثقافية في رياض الأطفال، واستكشاف العوامل التي تعيق فاعليتها في تنمية مهارات الوقاية لدى الطفل

## مشكلة البحث

تشير دراسة (Vartiainen et al (2019 إلى وجود فجوة في مستوى توظيف الوسائط الثقافية في رياض الأطفال، والتي تمثلت في ضعف وعي بعض المعلمات بأهمية هذه الوسائط في تنمية المهارات الوقائية لدى الأطفال، أو افتقارهن للتدريب والدعم الفني اللازمين لتفعيل استخدامها بفاعلية. كما أظهرت نتائج دراسة استطلاعية أولية أجرتها الباحثة على عينة من معلمات رياض الأطفال، وجود قصور في استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم الوقاية، وضعف في التكامل بين المحتوى الثقافي والأنشطة الموجهة.

وتعززت هذه الفجوة المعرفية بمحدودية الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين الوسائط الثقافية ومهارات التربية الوقائية، وخاصة في السياق السعودي، حيث تناولت دراسة يوسف (2020) برنامج قائم على القصة الحركية لتنمية مفاهيم التربية الوقائية، ودراسة عبدالله (2021) دور المعلمة في تعزيز التربية الوقائية، ودراسة السبيعي (2020)

في دمج الوسائط الثقافية في تعليم الطفولة المبكرة؛ مما يستدعي استقصاء واقع استخدام هذه الوسائط من قبل معلمات رياض الأطفال، وتحليل التحديات التي تعيق فاعلية توظيفها.

وعليه، تنطلق هذه الدراسة من الحاجة إلى توصيف واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية، للكشف عن مدى مساهمتها في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لطفل الروضة، واستقصاء أبرز التحديات المرتبطة بها. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي "ما واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لدى طفل الروضة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيسي الاسئلة التالية:

1. ما واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لدى طفل الروضة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ترجع إلى المؤهل (ماجستير / بكالوريوس)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ترجع إلى الخبرة (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات)؟
4. ما التحديات التي تعيق الاستخدام الفاعل للوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية؟

### أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لدى طفل الروضة .
2. التعرف على الفروق ذات دلالة احصائية في استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ترجع إلى المؤهل (ماجستير / بكالوريوس)، والخبرة (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات).
3. رصد التحديات التي تعيق الاستخدام الفاعل للوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية.

### أهمية البحث

#### الأهمية النظرية

- تُسهم هذه الدراسة في تعزيز المعرفة النظرية حول دور الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى أطفال رياض الأطفال، مما يُثري الأدبيات التربوية في مجال الطفولة المبكرة.

- تُساهم الدراسة في معالجة القصور في الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الوسائط الثقافية والتربية الوقائية، من خلال تقديم إطار علمي يوضح طبيعة هذا التوظيف ومجالاته داخل البيئة الصفية لرياض الأطفال.
- توفر الدراسة فهماً معمقاً للعلاقة بين الخصائص المهنية لمعلمات رياض الأطفال مثل (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ومستوى استخدام الوسائط الثقافية، مما يدعم الاتجاهات النظرية في فهم تأثير المتغيرات الفردية على الممارسات التربوية.

### الأهمية التطبيقية

- تُزوّد هذه الدراسة صناع القرار والمشرفين التربويين بمعلومات دقيقة حول واقع استخدام الوسائط الثقافية من قبل معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية الوقائية، مما يساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.
- تُمكن نتائج الدراسة القائمين على المناهج من دمج مفاهيم التربية الوقائية بشكل منهجي ضمن محتوى البرامج المقدمة لأطفال رياض الأطفال، بالاعتماد على وسائط ثقافية ملائمة لخصائصهم النمائية.
- تُساعد الدراسة مؤسسات إعداد المعلمات في برامج تأهيل معلمات رياض الأطفال، من خلال تصميم خطط تدريبية تراعي تنمية مهارات اختيار الوسائط الثقافية وتوظيفها بالشكل الذي يخدم أهداف التربية الوقائية، مع مراعاة التباين في المؤهلات والخبرات.

### مصطلحات البحث

**الوسائط الثقافية Cultural Media** : تعرف الوسائط الثقافية بأنها "مجموعة من الوسائل التعليمية ذات الطابع الثقافي، مثل القصص التربوية، والمسرح، والأغاني، والعروض الرقمية، والتي تُستخدم لتنمية القيم والمفاهيم والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال بطريقة تتناسب مع مراحلهم العمرية وخصائصهم النمائية" (الخطيب، 2021، ص. 102). وتُعرّف الباحثة الوسائط الثقافية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الوسائل التربوية التي تعتمد على (القصص - المسرح - الأنشودة)، وتُستخدم من قبل معلمات رياض الأطفال بشكل منظم بهدف تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى الأطفال، كما تقيسها استبانة الدراسة من خلال ثلاثة مجالات رئيسة: المجال التقني، المجال الصحي والإسعافات الأولية، والمجال الغذائي.

**التربية الوقائية Preventive Education** : تُعرّف التربية الوقائية بأنها: "عملية تعليمية هادفة إلى تزويد الطفل بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنه من تجنب المخاطر الصحية والجسدية والاجتماعية والتقنية، وتعزيز وعيه بطرق الحماية الذاتية، بما يساهم في تعزيز سلامته وتوازنه في البيئة المحيطة به" (يوسف، 2020، ص 408). وتُعرّف الباحثة التربية الوقائية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: التربية الوقائية هي عملية تعليمية تهدف لتزويد الطفل بالمعارف والمهارات

والقيم التي تمكنه من تجنب المخاطر التي تمس صحته وتعمل على سلامته في ثلاثة مجالات رئيسية هي: الوقاية في المجال التقني، والمجال الصحي والإسعافات الأولية، والمجال الغذائي، كما تم قياسها في أداة الدراسة من خلال استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال.

## إجراءات البحث

**منهج البحث:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث يُستخدم هذا المنهج في دراسة الظواهر كما هي في الواقع بهدف تفسيرها وتحليلها. وقد تم توظيفه في هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة، ولأنه يتيح للباحثة جمع بيانات كمية دقيقة وتحليلها من أجل فهم مستوى الاستخدام، وتحديد التحديات، والكشف عن الفروق بين المعلمات وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

**مجتمع وعينة البحث:** تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات رياض الأطفال في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1446هـ). ويُقدّر العدد الإجمالي للمعلمات في الروضات الحكومية في المنطقة (150) معلمة، ومن هذا المجتمع، تم اختيار عينتين فرعيتين كما يلي:

- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: تكوّنت من (30) معلمة تم اختيارهن بطريقة قصدية من عدد من الروضات الحكومية، بهدف اختبار الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، والتحقق من وضوح فقرات الاستبانة وملاءمتها لقياس أبعاد الدراسة، مع مراعاة التنوع في المتغيرات التصنيفية كالمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

- العينة الأساسية للتطبيق الميداني: تكوّنت من (50) معلمة تم اختيارهن عشوائيًا من المجتمع الأصلي، بطريقة طبقية تراعي التوزيع المتوازن للمتغيرات التصنيفية، وهي كالتالي:

- المستوى التعليمي: (39) معلمة يحملن درجة البكالوريوس، (11) معلمة يحملن درجة الماجستير
  - سنوات الخبرة (32): معلمة لديهن خبرة أقل من 10 سنوات، (18) معلمة لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات.
- وقد تمثل الهدف من اختيار هذه العينة في تطبيق أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، بهدف الكشف عن واقع استخدام الوسائط الثقافية لدى معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية الوقائية، وتحليل الفروق ذات الصلة بالمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

**أداة البحث** تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثة، وُضعت خصيصًا للكشف عن واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة، بالإضافة إلى التعرف على أبرز التحديات التي قد تحد من فاعلية هذا التوظيف داخل البيئة الصفية والتعليمية.

وقد استند بناء الأداة إلى مجموعة من الأطر النظرية والعلمية المعاصرة، تمثلت فيما يلي:

- النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا، التي تؤكد أهمية التعلم بالملاحظة والنمذجة، وهو ما يُعزز دور الوسائط الثقافية كوسيلة فعالة في تقديم نماذج سلوكية وقائية يتعلم منها الطفل من خلال المحاكاة والتفاعل.
- الأدبيات التربوية المرتبطة بالتعلم عبر الوسائط الثقافية، والتي أوضحت أثر الوسائط البصرية والسمعية في تنمية الوعي الوقائي والمهارات الحياتية لدى الطفل، لا سيّما في مرحلة رياض الأطفال مثل (Chien et al., 2021)؛ الحسيني، 2020؛ العساف، 2022).
- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الوسائط الثقافية والتربية الوقائية، والتي ساعدت الباحثة في تحديد محاور الاستبانة وصياغة بنودها بدقة مثل: (عبدالله، 2021؛ محمود وآخرون، 2022؛ Tkotzyk & Marci-Boehncke, 2021؛ أحمد وآخرون، 2022).

وقد تم بناء الاستبانة لتغطي ثلاثة محاور رئيسة تمثل الجوانب الأساسية لمفاهيم التربية الوقائية، وهي:

أ. **الوقاية في المجال التقني:** هي مساعدة الطفل على استخدام الأجهزة الإلكترونية بطريقة صحيحة وآمنة، مع تعليمه تجنب المخاطر وطلب المساعدة من الكبار عند الحاجة.

ب. **الوقاية في المجال الصحي والإسعافات الأولية:** هي تعليم الطفل كيف يعتني بنظافته وصحته، مع تعليمه التصرف مساعدة نفسه أو صديقة حتى يبقى الجسم سليمًا وآمنًا.

ج. **الوقاية في المجال الغذائي:** هي تعليم الطفل كيف يختار الطعام الصحي، ويحافظ على نظافة يديه وطعامه.

كما تضمنت الاستبانة محورًا رابعًا خاصًا بالتحديات التي قد تواجه معلمات رياض الأطفال عند توظيف الوسائط الثقافية داخل الروضة.

وقد جاءت صياغة فقرات الأداة متوافقة بدقة مع أسئلة الدراسة وأهدافها، وتضمنت مواقف وسلوكيات تعليمية تعكس الاستخدام الفعلي والمتنوع للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم الوقاية لدى الطفل في بيئته التربوية الطبيعية.

### خطوات إعداد الاستبانة

1- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة التي أعدتها الباحثة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة، وذلك من خلال جزئين رئيسيين يتمون الجزء الأول من ثلاث أبعاد تمثل المجالات الأساسية، والجزء الثاني التحديات التي تواجهها، وهي:

- أ. استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم الوقاية في المجال التقني.
  - ب. استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم الوقاية في المجال الصحي والإسعافات الأولية.
  - ج. استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم الوقاية في المجال الغذائي.
  - د. التحديات التي تواجه المعلمات عند توظيف الوسائط الثقافية لتنمية التربية الوقائية في الروضة.
- وقد استند بناء هذه المحاور إلى مراجعة دقيقة للأطر النظرية ذات الصلة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي الوسائط الثقافية والتربية الوقائية لدى طفل الروضة، وذلك لضمان شمولية الأداة وارتباطها المباشر بأهداف الدراسة وأسئلتها البحثية.

2- **صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:** استندت الباحثة في بناء الاستبانة إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الوسائط الثقافية ودورها في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة، مما ساعد على تحديد المحاور الأساسية وصياغة العبارات بدقة ووضوح، وقد رُوِيَ في صياغة مفردات الاستبانة أن تكون مباشرة وخالية من الغموض، وأن تتناسب مع طبيعة أفراد العينة من معلمات رياض الأطفال، من حيث اللغة والمضمون، مع الحفاظ على الترابط بين الفقرات ومجالات القياس. وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (42) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية، تعكس المجالات التي تستهدفها الدراسة.

تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (42) عبارة موزعة على جزئيين:

الجزء الأول على النحو الآتي:

- **البعد الأول:** استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في المجال التقني (12 عبارة).
- **البعد الثاني:** استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات الأولية (12 عبارة).
- **البعد الثالث:** استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في المجال الغذائي (12 عبارة).

الجزء الثاني: التحديات التي تواجه المعلمات في توظيف الوسائط الثقافية داخل الروضة (6 عبارات).

وقد تُطلب من أفراد العينة الإجابة على فقرات الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وفق البدائل التالية: (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، وقيم (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاستبانة بين: الحد الأدنى: (42 = 1 × 42)، ويعكس انخفاض واقع الاستخدام، الحد الأقصى: (210 = 5 × 42)، ويعكس مستوى عالٍ من الاستخدام للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية.

### صدق الاستبانة

**الصدق الظاهري:** للتأكد من مدى ملاءمة الاستبانة وارتباطها بمحاور الدراسة، تم عرضها على (7) محكمين من المتخصصين في مجالات رياض الأطفال، والمناهج وطرق التدريس. وقد راجع المحكمون فقرات الاستبانة من حيث: وضوح الصياغة وسلامة اللغة، مناسبة العبارات لقياس واقع الاستخدام، تغطية المحاور المستهدفة بعمق. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، وتم الاحتفاظ بالعبارات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت 80% فأكثر. وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر، وبلغت (93%)، وهي نسبة تعكس مستوى عالٍ من الصدق الظاهري للأداة.

**الاتساق الداخلي للاستبانة:** لتحقيق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال في منطقة الباحثة. وقد تم حساب معاملات الارتباط (Pearson) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية الكاملة للاستبانة، وذلك بهدف التأكد من اتساق العبارات مع الإطار العام للأداة. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة ترتبط ارتباطًا قويًا ومباشرًا بالبعد العام الذي تقيسه الأداة، وهو ما يؤكد الصدق البنائي والاتساق الداخلي العالي للأداة، ويعزز من صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الميدانية، وذلك كما يلي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة

استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية المهارات التربوية الوقائية بالروضة		استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي		استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية المجال الصحي والاسعافات الأولية		استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية المجال التقني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
37	**0.484	25	**0.616	13	**0.760	1	**0.584
38	**0.513	26	**0.938	14	**0.622	2	**0.557
39	**0.604	27	**0.731	15	**0.549	3	**0.500
40	**0.650	28	**0.959	16	**0.830	4	**0.688

**0.825	41	**0.928	29	*0.393	17	**0.655	5
**0.787	42	**0.914	30	**0.644	18	**0.771	6
		**0.776	31	**0.742	19	*0.369	7
		**0.900	32	**0.612	20	**0.683	8
		**0.907	33	**0.467	21	**0.600	9
		**0.912	34	*0.447	22	**0.556	10
		**0.972	35	*0.367	23	**0.849	11
		**0.958	36	**0.576	24	**0.916	12

(\*) دالة عند مستوى (0.05)

(\*\*) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل بعد تراوحت ما بين (0.367)، و(0.972) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، و(0.05). كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، كما ان أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعادها تراوحت ما بين (0.467)، و(0.616) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وبناءً على ما سبق يتضح أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة كلها دالة عند مستوى (0.01)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والمحاور والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

**حساب ثبات الاستبانة:** يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق كما يلي:

أ- معامل الفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) من معلمات رياض الأطفال من نفس مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث الأساسية، ويوضح الجدول (3) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل الفا، وقد كان قيمة معامل الفا كرونباخ للاستبانة ككل 0.794.

ب- التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على النصف الفردي من الاستبانة ودرجاتهم على النصف الزوجي، وتم بعد ذلك استخدام معادلة جوتمان، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

(جدول 2)

قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	معامل جوتمان
استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني	12	0.759	0.494	0.665
استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والاسعافات الأولية	12	0.734	0.576	0.638
استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي	12	0.783	0.891	0.942
تحديات استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية بالروضة	6	0.757	0.608	0.714
الاستبانة ككل	42	0.801	0.786	0.856

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتعرف واقع استخدام معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق. ج-إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على نفس العينة المكونة من (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ثم أُعيد تطبيق الأداة بعد مرور أسبوعين (14 يومًا) للتحقق من ثبات الأداة عبر الزمن، وقد تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وأظهرت النتائج معامل ارتباط مرتفعًا دالًا إحصائيًا، مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة جيدة من الثبات الزمني، ويعزز من موثوقيتها في قياس واقع استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية.

### جدول (3)

يوضح معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق

م	أبعاد الاستبانة	الثبات بإعادة التطبيق
1	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني	0.943**
2	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والاسعافات الأولية	0.961**
3	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي	0.975**
4	تحديات استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية بالروضة	0.929**
	الاستبانة ككل	0.964**

\*\* دالة عند مستوى دلالة 0.01

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل. الأساليب الإحصائية المستخدمة : تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS في معالجة البيانات، واعتمدت الدراسة على الأساليب التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار إعادة التطبيق (Test-Retest) لحساب الفروق بحسب المؤهل والخبرة.
- اختبار Mann-Whitney U لاختبار الفروق حسب المتغيرات التصنيفية.

## عرض النتائج ومناقشتها

وفي إطار التحقق من السؤال الرئيسي الذي ينص على: "ما واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لدى طفل الروضة؟" يتم عرض النتائج من خلال محاور الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من جزئين الجزء الأول يتناول واقع الاستخدام ويتكون من ثلاث أبعاد كالتالي: البعد الأول: استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني: اعتمدت الدراسة في جمع البيانات المتعلقة بهذا المحور على استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال، تم إعدادها وفق معايير علمية وتقنية، واشتملت على مجموعة من العبارات التي تقيس مدى توظيف الوسائط الثقافية في المجال التقني لتعزيز التربية الوقائية لدى طفل الروضة.

جدول (4)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني بالاستبانة (ن = 50)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات					مضمون العبارة
				أبداً التكرار	نادراً التكرار	أحياناً التكرار	غالباً التكرار	دائماً التكرار	
تحت المتوسط	6	1.593	2.54	19	12	2	7	10	1-أوظف القصص التربوية ضمن الأنشطة اليومية لتنوعية الأطفال بمخاطر الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية.
متوسط	3	1.559	2.66	17	11	3	10	9	2-أقرأ للأطفال قصصاً تحتوي على مواقف تعليمية توضح آثار الإفراط في استخدام الأجهزة الإلكترونية.
تحت المتوسط	7	1.388	2.52	11	24	1	6	8	3-أوظف القصص لتعليم الأطفال أهمية حماية المعلومات الشخصية على الإنترنت.
تحت المتوسط	5	1.264	2.56	9	24	1	12	4	4-ألاحظ تفاعل الأطفال مع القصص التي تحتوي على رسائل توعوية وقائية
متوسط	4	1.241	2.64	7	24	4	10	5	5-أوظف المسرح لمساعدة الأطفال على التعرف على السلوكيات الرقمية الصحيحة.
تحت المتوسط	9	1.446	2.50	12	24	1	3	10	6-أصمم مع الأطفال مشاهد تعكس مواقف حياتية تتعلق بالأمان الإلكتروني.
تحت المتوسط	12	1.525	2.00	34	-	3	8	5	7-أستخدم المسرح لتعريف الأطفال بأهمية التحقق من مصادر المعلومات على الإنترنت.
تحت المتوسط	8	1.281	2.50	10	24	2	9	5	8-أتيح للأطفال تمثيل مواقف تعلمهم كيف يتصرفون عند مواجهة محتوى ضار.
تحت المتوسط	10	1.293	2.40	12	24	1	8	5	9-أستخدم الأناشيد لغرس مفهوم "لا تشارك معلوماتك الشخصية."
متوسط	2	1.337	2.74	7	24	1	11	7	10-أشجع الأطفال على حفظ أناشيد تربوية بسيطة تحذرهم من التواصل مع الغرباء عبر الإنترنت.
متوسط	1	1.194	3.04	3	17	13	9	8	11-أستخدم الأغاني التعليمية ذات الألحان الجذابة لتدريب الأطفال على التوازن بين وقت الشاشة والنشاط البدني.

تحت المتوسط	11	1.117	2.34	15	13	12	10	-	12-أشارك الأطفال في تأليف أناشيد تربوية قصيرة تُبرز مخاطر الألعاب الإلكترونية العنيفة أو غير المناسبة لأعمارهم..
تحت المتوسط		1.117	2.53						البعد ككل

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لهذا البعد أنه بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.53) بانحراف معياري (1.117)، مما يشير إلى أن مستوى استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني جاء تحت المتوسط من وجهة نظر أفراد العينة، وفق فئات المقياس الخماسي المستخدم (1.81-2.60). يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الأول استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني بالاستبانة أن: المتوسط العام: بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.53) مع انحراف معياري (1.117)؛ وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال) على وجود بعد استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني في مرحلة رياض الأطفال بصورة تحت المتوسط نظراً لوقوع متوسط البعد ككل ضمن فئة المقياس (1.81 إلى 2.60) وهي تعتبر درجة موافقة تحت المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

#### البعد الثاني: استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات

**الأولية:** اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الاستبانة المصممة خصيصاً للكشف عن مستوى استخدام الوسائط الثقافية في تنمية بعض مهارات التربية الوقائية لدى طفل الروضة، وتم تطبيقها على عينة بلغ عددها (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وقد تناول هذا البعد ممارسات المعلمات في استخدام القصص، والمسرح، والأناشيد لغرس مفاهيم الوقاية الصحية ومهارات الإسعافات الأولية لدى الأطفال. وفيما يلي عرض للتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي توضح درجة استخدام الوسائط الثقافية في هذا المجال، كما وردت في جدول (5)

جدول (5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة حول استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات الأولية (ن 50)

مضمون العبارة	الاستجابات								
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
13-أشارك الأطفال في مناقشة قصص تناول الوقاية من الأمراض الموسمية.	1	9	19	18	3	2.74	0.899	5	متوسطة
14-أوظف القصص لتعليم الأطفال العادات الصحية في تناول الطعام والنوم.	5	10	17	11	7	2.90	1.182	2	متوسطة
15-أقدم قصصاً مبسطة تعرّف الأطفال بأدوات الإسعافات الأولية.	1	1	13	26	9	2.18	0.825	8	تحت المتوسط

16-	أستخدم القصص لإيصال رسائل عن التصرف الصحيح عند رؤية شخص مصاب.	-	9	10	17	14	2.28	1.069	7	تحت المتوسط
17-	أنظم مع الأطفال مشاهد تمثيلية توضح السلوكيات الصحية اليومية.	5	6	15	21	3	2.78	1.074	4	متوسطة
18-	أوظف المسرح لتعريف الأطفال بخطوات الإسعافات الأولية الأساسية كتنظيف الجرح.	2	-	13	13	22	1.94	1.038	10	تحت المتوسط
19-	أساعد الأطفال على تمثيل مواقف مثل التعامل مع الحروق البسيطة أو الكدمات.	1	1	13	14	21	1.94	0.977	9	تحت المتوسط
20-	أشرك الأطفال في أداء مسرحيات عن أهمية النظافة وتفادي العدوى.	6	7	11	23	3	2.80	1.142	3	متوسطة
21-	أنغمي مع الأطفال أناشيد تُشجع على غسل اليدين قبل الأكل وبعده.	11	8	13	16	2	3.20	1.228	1	متوسطة
22-	أوظف الأغاني لتذكير الأطفال بأهمية شرب الماء والنظام الغذائي الصحي.	5	7	13	11	14	2.56	1.311	6	تحت المتوسط
23-	أعلم الأطفال أناشيد عن الوقاية من نزلات البرد والعدوى.	1	1	10	12	26	1.78	0.974	11	ضعيفة
24-	أستخدم الأغاني لشرح الإسعافات الأولية بطريقة مبسطة وجذابة.	1	2	3	14	30	1.60	0.925	12	ضعيفة
		البعد ككل				2.39		1.053		تحت المتوسط

يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الثاني (استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات الأولية) بالاستبانة أن: المتوسط العام: بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.39) مع انحراف معياري (1.053)؛ وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال) على وجود بعد استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي في مرحلة الطفولة المبكرة بصورة تحت المتوسط نظرا لوقوع متوسط البعد ككل ضمن فئة المقياس (1.81 إلى 2.60) وهي تعتبر درجة موافقة تحت المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

**البعد الثالث: استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، باستخدام استبانة مقننة تم تطويرها لقياس واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة. وقد تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (50) معلمة في عدد من رياض الأطفال.

ويهدف هذا البعد إلى التعرف على مدى توظيف الوسائط الثقافية المختلفة - كالقصص والمسرحيات والأناشيد - في غرس المفاهيم الغذائية السليمة وتعزيز السلوكيات الوقائية المرتبطة بالتغذية لدى الأطفال. ويعرض الجدول رقم (9) النتائج الإحصائية المتعلقة بآراء أفراد العينة حول هذا البعد، بما يشمل التكرارات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

جدول (6)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول بعد استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي بالاستبانة (ن=50)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات					مضمون العبارة
				أبداً التكرار	نادراً التكرار	أحياناً التكرار	غالباً التكرار	دائماً التكرار	
متوسطة	3	1.265	3.10	10	4	10	23	3	25- أقرأ للأطفال قصصاً تسلط الضوء على فوائد تناول الفواكه والخضروات.
متوسطة	8	1.133	2.98	9	4	17	19	1	26- أشارك الأطفال في مناقشة قصص توعوية عن أهمية نظافة الطعام.
متوسطة	5	1.596	3.06	15	5	3	16	11	27- أستخدم القصص لشرح أهمية تناول الطعام المنزلي وتجنب الوجبات السريعة.
متوسطة	12	1.267	2.84	10	11	9	17	3	28- أوظف القصص لتعريف الأطفال بكيفية اختيار الغذاء الصحي في حياتهم اليومية.
متوسطة	10	1.132	2.94	10	2	20	17	1	29- أصمم مشاهد مسرحية مع الأطفال حول كيفية التفرقة بين الطعام المفيد والضار.
متوسطة	9	1.049	2.96	6	9	17	17	1	30- أشارك الأطفال في تمثيل مواقف توضح أهمية غسل اليدين قبل تناول الطعام.
متوسطة	4	1.367	3.08	11	7	3	25	4	31- أستخدم المسرح لتعزيز وعي الأطفال بأهمية تناول وجبات متوازنة.
متوسطة	1	1.283	3.16	9	7	4	27	3	32- أوظف المسرح لإيصال الرسائل الغذائية الوقائية بشكل ممتع وسهل التذكّر.
متوسطة	11	1.426	2.92	15	4	4	24	3	33- أعني مع الأطفال أناشيد تُشجع على تناول الغذاء الصحي.
متوسطة	6	1.428	3.04	11	9	4	19	7	34- أوظف الأناشيد لتعليم الأطفال ترتيب الوجبات خلال اليوم.
متوسطة	2	1.394	3.12	11	7	2	25	5	35- أعلم الأطفال من خلال الأغاني أهمية شرب الماء وتجنب المشروبات الغازية.
متوسطة	7	1.309	3.00	11	4	14	16	5	36- أستخدم الأناشيد ضمن أنشطة التعليم الغذائي لتعزيز مفاهيم التغذية الوقائية لدى الأطفال.
متوسطة		1.309	3.00						البعد ككل

يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الثالث استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي بالاستبانة أن المتوسط العام بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (3.00) مع انحراف معياري (1.309)؛ وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال) على وجود بعد استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي في مرحلة الطفولة المبكرة بصورة متوسطة نظراً لوقوع متوسط البعد ككل ضمن فئة المقياس (2.61 إلى 3.40) وهي تعتبر درجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة. ويوضح الجدول رقم (7) متوسطات محاور الجزء الأول للاستبانة.

جدول (7)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتحليل أبعاد ومحاور الاستبانة (ن = 50)

م	مضمون البعد	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني	2.53	1.353	3	تحت متوسطة
2	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات الأولية	2.39	1.053	4	تحت متوسطة
3	استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي	3	1.309	2	متوسطة
	الجزء الأول للاستبانة ككل	2.65	1.164		متوسطة

يوضح جدول (7) التكرارات، المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية لأبعاد ومحاور الاستبانة (ن) = (50)، والتي تناولت الجزء الأول استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة.

يُلاحظ أن المتوسط المرجح للاستبانة ككل بلغ (3.05) مع انحراف معياري (1.174)، مما يشير إلى أن وجهة نظر عينة الدراسة تميل إلى تقييم محاور الاستبانة بشكل متوسط، إذ يقع متوسط الاستبانة ضمن فئة المقياس (2.61 - 3.40)، والتي تعبر عن درجة موافقة متوسطة تحت المتوسط.

جاء البعد الثالث في المرتبة الأولى، وهو متعلق بـ"استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الغذائي"، حيث حصل على متوسط (3.00) مع انحراف معياري (1.309)، وبدرجة ممارسة متوسطة، مما يدل على مستوى معتدل في توظيف الوسائط ضمن هذا المجال.

أما البعدين الأول والثاني فقد حصلوا على المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي، حيث أشار البعد الأول إلى "استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال التقني" بمتوسط (2.53) وانحراف معياري (1.353)، وبدرجة ممارسة تحت المتوسط، بينما سجل البعد الثاني "استخدام المعلمات للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في المجال الصحي والإسعافات الأولية" متوسطاً (2.39) مع انحراف معياري (1.053)، وبدرجة ممارسة تحت المتوسط، مما يشير إلى محدودية استخدام الوسائط الثقافية في هذين المجالين؛ ويعكس هذا الترتيب استخدام معلمات رياض الأطفال للوسائط الثقافية في تنمية التربية الوقائية في الثلاث مجالات.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن واقع استخدام الوسائط الثقافية من قبل معلمات رياض الأطفال جاء بدرجة متوسطة على مستوى الأبعاد الكلية للمقياس، مما يشير إلى وجود مستوى معتدل من تفعيل هذه الوسائط في تنمية مفاهيم التربية الوقائية. وتُعد هذه النتيجة مؤشراً على قصور نسبي في توظيف هذه الوسائط ضمن الممارسات اليومية في البيئة الصفية، بالرغم من الاعتراف النظري المتزايد بأهميتها التربوية.

وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحسيني (2020) التي أكدت على أن الوسائط الثقافية كالتقصص المصورة والألعاب التربوية تُعد أدوات فعالة في غرس مفاهيم وقائية عند استخدامها بطريقة منهجية، إلا أن درجة توظيفها الفعلي ما تزال دون المستوى المأمول، بسبب عدم التكامل بين المحتوى والأنشطة. في حين تختلف نتائج

هذه الدراسة نسبياً مع ما أظهرته دراسة (Chien et al. (2021) التي بينت أن الوسائط الثقافية تُستخدم بكفاءة في بعض السياقات التعليمية العالمية، حيث ساهمت في تعزيز الوعي الوقائي من خلال التفاعل والمشاركة. وتُفسّر هذه النتائج في ضوء ما أكدته النظريات التربوية، خصوصاً النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا، التي ترى أن الطفل يتعلم من خلال النماذج التفاعلية والملاحظة، وهي خاصية تتكامل مع طبيعة الوسائط الثقافية. ومع ذلك، فإن فعالية هذا النوع من التعلم تتوقف على جودة التقديم ووعي المعلمة بدورها في توظيفه، وهو ما لم يتوفر بالشكل الكافي وفقاً لما أشارت إليه النتائج. ويُعزز هذا التفسير أيضاً ما أكدته دراسة Tkotzyk & Marci (2021) بأن الوسائط الثقافية تنجح حينما تُفعل في بيئة تعليمية منظمة وتُقدّم بطريقة تُراعي خصائص النمو العقلي والنفسي للطفل. لذا، فإن الاستخدام المتوسط الظاهر في النتائج يُتمثل أن يعود إلى افتقار المعلمات إلى التدريب الكافي أو ضعف البنية التنظيمية التي تسند عملية التوظيف.

كما يمكن ربط هذه النتيجة بمحددات تطبيقية بيئية وثقافية، أشار إليها السبيعي والزهراي (2020)، تتعلق بغياب المعايير الموحدة لاختيار الوسائط، وعدم وضوح الأهداف الوقائية في الأنشطة الصفية. وعليه، تشير النتائج إلى أهمية تطوير برامج تدريبية نوعية تستهدف تمكين المعلمات من استخدام الوسائط الثقافية بطريقة منهجية ومدروسة، وتفعيل أدوار المشرفات التربويات في دعم هذا الجانب، بما يُسهم في تعزيز مفاهيم الوقاية في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل ممنهج ومستدام.

**وللإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ترجع إلى المؤهل (ماجستير - بكالوريوس)؟"** وتم الإجابة على هذا السؤال الثاني من خلال حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي (بكالوريوس - ماجستير) في الاستبانة ككل، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي (بكالوريوس - ماجستير) على الاستبانة ككل (ن = 50)

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الاستبانة	بكالوريوس	39	114.00	15.101	48	6.783	دالة عند
ككل	ماجستير	11	146.54	9.026			(0.01)

يتضح من جدول (8) ارتفاع متوسط درجات المعلمات الحاصلات على مؤهل ماجستير عن متوسط درجات المعلمات بكالوريوس في الاستبانة ككل، حيث حصلت مجموعة المعلمات الحاصلات على الماجستير على متوسط (146.54) بانحراف معياري قدره (9.026)، بينما حصلت مجموعة المعلمات الحاصلات على مؤهل

بكالوريوس على متوسط (114.00)، بانحراف معياري قدره (15.101)، وكانت قيمة "ت" للمقياس ككل (6.783)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير ذلك بدور المؤهل في تحسين الاستراتيجيات التدريسية، وتحسين تعامل المعلمات مع الوسائط الثقافية، لتدريس التربية الوقائية، فكلما كان المؤهل أعلى كانت المعلمة على وعي أكبر بطرق استخدام الوسائط الثقافية، وكما اهتمت بالتربية الوقائية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كلاً من Manning & Garvis (2019)، والتي هدفت تقييم العلاقة بين مؤهلات المعلمين وجودة بيئة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين ارتفاع مؤهلات المعلمين وتحسين جودة البيئة التعليمية، مما يُعزز من فعالية استراتيجيات التدريس واستخدام الوسائط الثقافية. أوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على متابعة التطوير المهني والحصول على مؤهلات أعلى لتعزيز جودة التعليم، وقد أكدت دراسة عباس (2023) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمات للاستراتيجيات التربوية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، حيث كانت لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهلات دراسات عليا، وكذلك دراسة عبدالله (2021) التي أكدت على أهمية دور المعلمة المتخصصة في تنمية التربية الوقائية.

**للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ترجع إلى الخبرة (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات)؟" وللتحقق من صحة هذا تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي (أكثر من 10 سنوات - أقل من 10 سنوات) في الاستبانة ككل، وجدول (9) يوضح ما يلي.**

جدول (9)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي (أكثر من 10 سنوات، وأقل من 10 سنوات) على الاستبانة ككل (ن = 50)

الأبعاد	المجموعة	العدد(ن)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	درجات الحرية(د.ح)	قيمة (ت)الحسوبة	الدلالة
الاستبانة	أكثر من 10 سنوات	18	142.11	9.048	48	9.758	دالة عند
ككل	أقل من 10 سنوات	32	109.37	12.484			(0.01)

يتضح من جدول (9) ارتفاع متوسط درجات المعلمات أكثر من 10 سنوات عن متوسط درجات المعلمات أقل من 10 سنوات في الاستبانة ككل، حيث حصلت مجموعة المعلمات أكثر من 10 سنوات على متوسط (142.11) بانحراف معياري قدره (9.048)، بينما حصلت مجموعة المعلمات أقل من 10 سنوات على متوسط (109.37)، بانحراف معياري قدره (12.484)، وكانت قيمة "ت" للمقياس ككل (9.758)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة تُظهر كفاءة أعلى في توظيف الوسائط الثقافية، نتيجة تراكم الخبرات الصفية والمعرفية التي اكتسبتها على مدى سنوات الخدمة. فالمعلمة المتمرسه تملك قدرة أفضل على اختيار الوسائط المناسبة لسياق الموقف التعليمي ومستوى الطفل النمائي. وتؤكد أن الخبرة تسهم في رفع كفاءة الأداء وتنفيذ الأنشطة التعليمية بفعالية أكبر من خلال استخدام المعلمين لوسائل الإعلام في تعليم الطفولة المبكرة للتعليم الوقائي، وأن هذه الخبرات المتراكمة تمنحهن مرونة في تعديل الوسائط لتناسب موضوعات التربية الوقائية.

كما أن طول مدة الخدمة يتيح للمعلمات فرصاً أكثر لحضور الورش والدورات التدريبية، مما يعزز وعيهم بأهمية التربية الوقائية وسبل تقديمها بوسائط فعّالة. فقد أظهرت دراسة (Manning and Garvis 2019) أن المعلمين ذوي الخبرة يشاركون في التطوير المهني بشكل أكبر، مما ينعكس على جودة التعليم. هذه المشاركة تسهم في تمكين المعلمة من دمج الوسائط الثقافية بطرائق إبداعية لتعزيز مفاهيم الصحة والسلامة لدى الطفل. لذا، الخبرة ترتبط بتنوع استراتيجيات التدريس وحادثة الوسائل المستخدمة.

ومن الجانب النفسي، غالباً ما تتمتع المعلمات الأقدم بخبرة بثقة أكبر في استخدام الوسائط غير التقليدية، وقدرة أعلى على إدارة الصف والتفاعل مع الأطفال خلال الأنشطة الوقائية، وقد دعمت دراسة عباس (2023) هذا التوجه، حيث بينت أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة أكثر وعياً بدور الوسائط الرقمية والثقافية في دعم مفاهيم السلوك الوقائي، وهذا ما يفسر تفوقهن في دمج هذه الوسائط ضمن خطط التدريس اليومية بشكل فعال.

**للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: "ما التحديات التي تعيق الاستخدام الفاعل للوسائط**

**الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية"؟** تم جمع البيانات الخاصة بهذا السؤال باستخدام الجزء الثاني من محاور الاستبانة أعدّ لقياس أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في توظيف الوسائط الثقافية لتنمية مهارات التربية الوقائية

جدول (10)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول تحديات استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية بالروضة بالاستبانة (ن = 50)

مضمون العبارة	الاستجابات						
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط	الانحراف المعياري
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	الترتيب	درجة الممارسة
37-قلة توفر قصص مناسبة تتناول مفاهيم الوقاية.	26	11	4	9	-	4.08	1.157
38-ضيق الوقت المخصص لسرد القصص في الجدول اليومي.	39	10	1	-	-	4.76	0.476
39-عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعرض المسرحيات بشكل جذاب.	25	11	2	11	1	3.96	1.277
40-ضعف التدريب المقدم للمعلمات حول استخدام المسرح.	29	13	4	-	4	4.26	1.157

41-ألاحظ تفاوتًا في تفاعل الأطفال مع الأناشيد التربوية المستخدمة ضمن أنشطة التربية الوقائية	27	12	5	2	4	4.12	1.239	4	فوق متوسطة
42- ضعف تفاعل بعض أولياء الأمور مع الأنشطة التربوية التي تتضمن الأناشيد الوقائية	35	12	3	-	-	4.64	0.597	2	كبيرة
البعد ككل						4.30	0.983		كبيرة

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجزء الثاني من الاستبانة: تحديات استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية بالروضة، أن المتوسط العام بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (4.30) مع انحراف معياري (0.983)؛ وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال) على وجود بعد تحديات لاستخدام الوسائط الثقافية في تنمية مهارات التربية الوقائية بالروضة بصورة كبيرة نظرا لوقوع متوسط البعد ككل ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهي تعتبر درجة موافقة كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن استخدام الوسائط الثقافية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طفل الروضة ما زال يواجه عدة تحديات تعوق الاستفادة من إمكانياته بشكل مثالي، خاصة في بعض الأبعاد مثل المجال الصحي والإسعافات الأولية والمجال التقني، هذه التحديات تشير إلى وجود فجوات واضحة في القدرات والكفايات التطبيقية للمعلمات، والتي تستدعي تدخلاً جاداً على مستوى التدريب والتطوير المهني.

في المقابل، لوحظ أن هناك وعي نسبي لدى المعلمات فيما يتعلق بتوظيف الوسائط الثقافية في المجال الغذائي، مما يشير إلى إمكانات جيدة يمكن البناء عليها من خلال توفير برامج تدريبية مستمرة تعزز من مهاراتهم وتوسع مداركهم في هذا المجال الحيوي، وإلى أهمية تفعيل التثقيف الوقائي للأطفال الروضة.

وعند دراسة الفروق الإحصائية حسب المتغيرات الديموغرافية، أظهرت النتائج تفوقاً في متوسطات درجات المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير، وكذلك المعلمات ذوات الخبرة العملية التي تزيد عن عشر سنوات، مما يشير إلى أن كلاً من المستوى العلمي المتقدم وتراكم الخبرة المهنية يسهمان في تعزيز مستوى توظيف الوسائط الثقافية في مجال التربية الوقائية. هذه النتائج تعكس الطبيعة التراكمية للمعرفة والمهارات في الحقل التربوي، حيث تلعب الدراسة الأكاديمية المتقدمة دوراً مهماً في تنمية التفكير النقدي والقدرة على الابتكار في استخدام الوسائط التعليمية، فيما تسهم الخبرة العملية في صقل هذه القدرات وتنمية المهارات التطبيقية عبر التعلم المستمر والتفاعل اليومي مع البيئة الصفية.

بالتالي، تبرز أهمية اعتماد سياسات تدريبية متخصصة تراعي الفروق في المؤهل والخبرة، مع ضرورة توفير دعم مادي ومعنوي لتهيئة بيئة تعليمية ملائمة، وتمكين المعلمات من استخدام الوسائط الثقافية بشكل فعال في كل أبعاد التربية الوقائية، لا سيما في المجالات التي أظهرت نتائج ضعيفة مثل المجال الصحي والتقني.

كما دلت نتائج الدراسة على ضرورة تطوير المناهج التدريبية لتشمل محتوى متجددًا يواكب التطورات التقنية والثقافية، ويعزز مهارات المعلمات في دمج الوسائط الرقمية والثقافية، لضمان تحسين جودة التعلم والارتقاء بمستوى التربية الوقائية لدى الطفل في المرحلة التمهيديّة.

### التوصيات

- إعداد برامج تدريبية مهنية لمعلمات رياض الأطفال تركز على توظيف الوسائط الثقافية في تعزيز مفاهيم التربية الوقائية، خصوصًا في المجالين الصحي والتقني.
- توفير البنية التحتية الملائمة داخل رياض الأطفال من وسائل تعليمية رقمية ومادية، تُمكن المعلمات من توظيف الوسائط الثقافية بفاعلية في البيئة الصفية.
- تصميم أدلة إجرائية وتطبيقية تساعد المعلمات في دمج الوسائط الثقافية ضمن الأنشطة الصفية وفق خصائص المرحلة العمرية للأطفال.
- تشجيع تبادل الخبرات المهنية بين المعلمات ذوات المؤهلات العليا أو الخبرات الطويلة وزميلاتهن من خلال مجتمعات تعلم مهنية داخلية.
- معالجة المعوقات المؤثرة على توظيف الوسائط الثقافية من خلال الدعم الإداري والفني، وتخصيص وقت كافٍ ضمن الجدول اليومي للأنشطة الوقائية.

### المقترحات البحثية

- إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية برامج تدريبية قائمة على الوسائط الثقافية في تنمية الكفايات التدريسية المرتبطة بالتربية الوقائية.
- تنفيذ دراسات نوعية للكشف عن اتجاهات وتصورات المعلمات حول معوقات توظيف الوسائط الثقافية، باستخدام أدوات مثل المقابلات ومجموعات التركيز.
- دراسة مقارنة بين رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مستوى استخدام الوسائط الثقافية في التربية الوقائية.
- تطوير أدوات قياس معيارية لمدى كفاءة المعلمات في استخدام الوسائط الثقافية في المجالات الوقائية الثلاثة (الصحي - الغذائي - التقني).
- تصميم وحدات رقمية تفاعلية للأطفال توظف الوسائط الثقافية، وقياس أثرها في تنمية الوعي الوقائي والسلوكيات الصحية.

## المراجع

## المراجع العربية

- أحمد، سمية؛ والمرسى، نجاح السعدي؛ وشحاته، أمينة (2022). فاعلية برنامج في التربية الوقائية لتنمية مهارات الحماية لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنثورة، 8(4)، 173-208*
- الحسيني، نادية. (2020). أثر القصص المصورة في تنمية مهارات السلامة الشخصية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 31(3)، 215-236*.
- الخطيب، نهاد. (2021). التربية الثقافية للطفل في ظل التغيرات المعاصرة. *مجلة دراسات الطفولة والتربية، 5(2)، 11295-11295*.
- السالمي، هالة. (2021). توظيف الوسائط الثقافية في التعليم المبكر: دراسة تحليلية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 45(1)، 88-104*.
- السبيعي، محمد، والزهراني، علي. (2020). دمج الوسائط الثقافية في تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية. *تنمية ورعاية الطفولة المبكرة، 190(12)، 1863-1875*.
- عباس، أسماء. (2023). واقع استخدام معلمة رياض الأطفال للاستراتيجيات التعامل مع طفل الروضة في ضوء الإعلام الرقمي. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 4(6)، 67-95*.
- عبدالله، سمر. (2021). دور المعلمة في تعزيز التربية الوقائية لدى أطفال الروضة. *مجلة التربية المعاصرة، 29(4)، 75-92*.
- العساف، نورة. (2022). *التربية الوقائية في رياض الأطفال: الأهداف والممارسات*. الرياض: دار الزهراء للنشر، 4(6)، 56-73.
- محمود، رشا، سالم، محمد، ونصر، منى. (2022). فعالية برامج التثقيف الوقائي في رياض الأطفال. *المجلة التربوية لدراسات الطفل، 12(2)، 45-67*.
- يوسف، وفاء. (2020). فعالية برنامج قائم على القصة الحركية لتنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة، 43(4)، 393-479*.

## المراجع العربية باللغة الانجليزية

- Ahmed, Sumaya; Al-Marsa, Najah Al-Saadi; and Shehata, Omnia (2022). The Effectiveness of a Preventive Education Program for Developing Protection Skills in Kindergarten Children (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Al-Manthura University*, 8(4), 173-208.
- Al-Husseini, N. (2020). The Impact of Illustrated Stories on Developing Personal Safety Skills in Kindergarten Children (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 31(3), 215-236.
- Al-Khatib, N. (2021). Cultural Education for Children in Light of Contemporary Changes(in Arabic). *Journal of Childhood and Education Studies*, 5(2), 95-112.
- Al-Salmi, H. (2021). Employing Cultural Media in Early Childhood Education: An Analytical Study(in Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences*, 45(1), 88-104.
- Al-Subaie, M; & Al-Zahrani, A. (2020). Integrating Cultural Media into Early Childhood Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Early Childhood Development and Care*, 190(12), 1863-1875.
- Abbas, A. (2023). The Reality of Kindergarten Teachers' Use of Strategies for Dealing with Kindergarten Children in Light of Digital Media (in Arabic). *Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(6), 67-95.
- Abdullah, S. (2021). The Role of the Teacher in Promoting Preventive Education for Kindergarten Children(in Arabic). *Journal of Contemporary Education*, 29(4), 75-92.

- Al-Assaf, N. (2022). *Preventive Education in Kindergartens: Objectives and Practices* (in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa Publishing, 4(6), 56–73.
- Mahmoud, R., Salem, M., & Nasr, M. (2022). The Effectiveness of Preventive Education Programs in Kindergartens (in Arabic). *Educational Journal of Child Studies*, 12(2), 4567–.
- Youssef, W. (2020). The effectiveness of a story-based movement program in developing some preventive education concepts among kindergarten children (in Arabic). *Journal of the Faculty of Early Childhood Education – Mansoura University*, 43(4), 393–479.

#### المراجع الأجنبية

- Canadian Paediatric Society. (2022). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Pediatrics & Child Health*, 27(3), 165–172.
- Chien, C. H., Chen, H. C., & Tsai, H. W. (2021). Picture books as a medium for health education in preschoolers. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 24–38.
- Green, B. L., Ayoub, C., Bartlett, J. D., Furrer, C., Chazan-Cohen, R., Buttitta, K., ... & Regalbuto, E. (2020). Pathways to prevention: Early Head Start outcomes in the first three years lead to long-term reductions in child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 118, 105403.
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540> (Original work published 2019).
- Rizvić, S., Bosković, D., Okanović, V., Sljivo, S., & Žukić, M. (2020). *Interactive digital storytelling: Bringing cultural heritage into the classroom*. *Journal of Computers in Education*, 6(2), 143–166. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0128-7> ouci.dntb.gov.ua
- Tkotzyk, R., & Marci-Boehncke, G. (2021). Intersectionality and its Impact on children's media literacy development: how gender images and cultural preferences influence educational opportunities of Turkish kindergarten kids. In ICERI2021 Proceedings (pp. 6878-6887). IATED.
- Vartiainen, H., Leinonen, T., & Nissinen, S. (2019). Connected learning with media tools in kindergarten: An illustrative case. *Educational Media International*, 56(3), 233-249.

## التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة (Chatbots) في المجال التعليمي: Meta-Ethnographic research

**Majed Mohammad Abdullah Alzahrani**  
Ministry of Education - Saudi Arabia

ماجد محمد عبدالله الزهراني<sup>(1)</sup>  
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

### المستخلص:

سعى البحث الحالي إلى التعرف على التحديات الناتجة عن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي؛ ولتحقيق ذلك الهدف تمت الاستعانة بالمنهج الميتا إثنوغرافي؛ لملاءمته طبيعة البحث الاستكشافي لوجهات النظر المتعددة لمستخدمي روبوتات المحادثة في المجال التعليمي. حيث تم تضمين عدد (12) دراسة نوعية متعلقة بشكل مباشر بموضوع البحث. وتوصل البحث إلى أن أبرز التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة في التعليم تمثلت في أربعة موضوعات رئيسة، هي: التحديات الاجتماعية، والتحديات التربوية، والتحديات الأخلاقية، والتحديات التقنية.

### الكلمات المفتاحية:

روبوتات المحادثة، الذكاء الاصطناعي، التعليم، ميتا إثنوغرافي.

### Abstract:

The current study aimed to identify the challenges arising from the use of chatbots in the educational field. To achieve this goal, the meta-ethnographic approach was employed, as it is well-suited to the exploratory nature of the research and its focus on the diverse perspectives of chatbot users in education. A total of 12 qualitative studies directly related to the research topic were included. The study found that the most prominent challenges associated with the use of chatbots in education fall into four main categories: social challenges, educational challenges, ethical challenges, and technical challenges.

### Keywords:

Chatbots, Artificial intelligence, Education. Meta-ethnography.

(1) دكتوراة أصول التربية الإسلامية- وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية [BNA771@GMAIL.COM](mailto:BNA771@GMAIL.COM)

## المقدمة

أحدثت ثورة الذكاء الاصطناعي تحولاً جذرياً في مختلف المجالات، مما أتاح فرصاً جديدة وطرح تحديات مستقبلية معقدة.

وتعد روبوتات المحادثة (Chatbots) من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي انتشرت بشكل واسع؛ فأصبحت محل اهتمام العديد من الجهات والمؤسسات، بخاصة في المجال التعليمي الذي أصبحت -أي روبوتات المحادثة- تمثل "الجسر الذكي" الرابط بين التكنولوجيا والتعليم (Fernoagă et al., 2019)؛ وذلك عائد لتفردا عن غيرها من التقنيات في إحداث التفاعل المباشر بين الإنسان والآلة، باستخدام اللغة البشرية البسيطة (Ondáš et al., 2019).

وتقدم تلك التطبيقات العديد من الفوائد في المجال التعليمي، كقدرتها على خفض كلفته العالية، وتوفير الوصول الفوري للمعلومات والموارد المختلفة، وإمكانية استخدامها بشكل مباشر في التعليم والتدريب، وتقديم التغذية الراجعة بشكل فوري (Dana & Gavril, 2023)، كما تتميز باستعدادها الدائم لتقديم الخدمة بغض النظر عن الزمان والمكان، وسهولة الاستخدام، ومناسبتها لأنماط التعلم المختلفة (Georgescu, 2018)، إضافة إلى ذلك فإنها تسمح بعدد لا محدود من المستخدمين، وتساعد على تحفيز الطلاب في المشاركة، وتسهم في تكامل المحتويات من خلال تحميل جميع المعلومات حول الموضوع المراد بحثه ودراسته (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021).

أكدت نتائج العديد من الدراسات العربية على فاعلية توظيف روبوتات المحادثة في تحسين نواتج التعلم، والمجال التعليمي بشكل عام (أبو غنيم، 2022؛ هندي، 2022؛ الدخني، والمصطفى، 2023؛ وعبدالعال، 2022). وأفادت دراسة كل من شوركارو وآخرون (Chocarro et al, 2023)، جورجيسكو، (Georgescu 2018) أنه في المستقبل القريب يمكن أن يتم تفويض بعض المهام على مستوى المدارس والجامعات ومراكز التدريب بشكل كلي لروبوتات المحادثة، واعتمادها للقيام بأدوار رئيسة في المجال التعليمي، مثل تقديم المحتوى، وتقييم الطلاب، بل والقيام بعملية التدريس كاملة، وتقديم حلول غير تقليدية للمشكلات الصفية.

وبالرغم من تلك الفوائد التي يمكن أن تجلبها روبوتات المحادثة للعملية التعليمية، إلا أن التقارير والأدبيات التربوية أشارت إلى أن إنتاجها -أي روبوتات المحادثة- وبرمجتها، وتوظيفها في المجال التعليمي بطريقة عشوائية، وغير منضبطة؛ من شأنه أن يحدث إشكالات تخل بالأهداف العليا للعملية التعليمية، وتهدد مسار المجال التعليمي ككل (جيل وآخرون Gill et al., 2023، ؛ دانا وجافريل Dana & Gavril, 2023 ؛ رزق، 2021؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]، 2021).

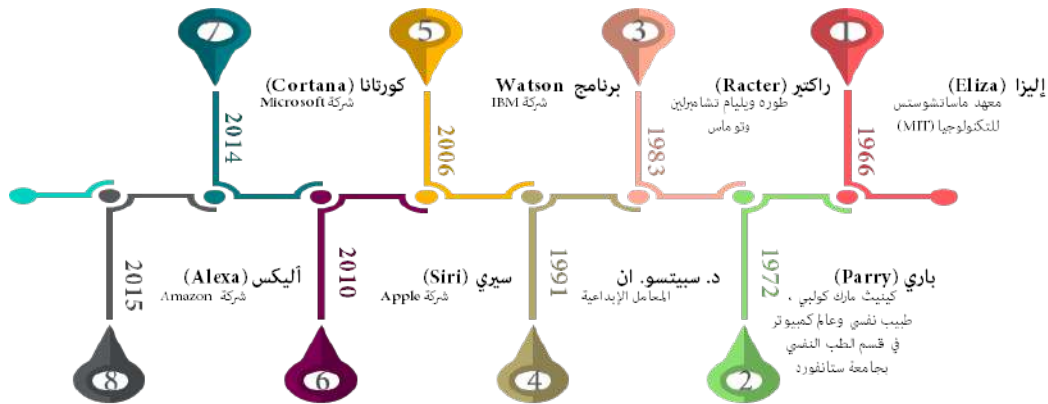
وعليه يمكن القول بأن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي ينبغي أن يكون وفق أطر محددة، ومعايير تتناسب مع طبيعته، والعمل على تكييفها لتلاءم مع خصوصيته.

عُرِّفَت روبوتات المحادثة بِعِدَّة تعريفات، من أبرزها تعريف اليونسكو (2021) بأنها: "برامج حاسوب عبر الإنترنت تستخدم خدمات حوسبة سحابية وتقنيات الذكاء الاصطناعي لإجراء محادثات محاكاة مع الأشخاص، يكتب المستخدم البشري سؤالاً أو يتحدث عنه، وتستجيب روبوتات المحادثة، وتوفر المعلومات" (ص19). كما عرّفها وولني وآخرون (Wollny et al., 2021) بأنها أنظمة رقمية يتم التعامل معها من خلال الأوامر النصية، أو الصوتية؛ لتقوم بدور المساعد الافتراضي للإنسان، ويمكن دمجها في برامج ومنصات متعددة.

فهي بذلك تُعد أداة تجمع بين الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية أو غيرها من التقنيات، والتي تُمكنه من التفاعل بمستوى معين من المحادثة مع محاور بشري (Pérez et al., 2020).

وظهرت روبوتات المحادثة منذ منتصف القرن الماضي تقريباً، ومن أبرز ما ظهر تطبيق (ELIZA)؛ الذي كان يستخدم لمحاكاة أسلوب المعالج النفسي في الحديث مع المريض البشري، وفي فترة التسعينات الميلادية ظهر التطبيق الذي اشتهر في تلك الآونة والمسمى (ALICE) الذي تم تطويره باستخدام لغة ترميز الذكاء الاصطناعي (AIML)؛ لتحديد استجابة دقيقة للمدخلات باستخدام سجلات المعرفة المسبقة (Kuhail et al., 2023).

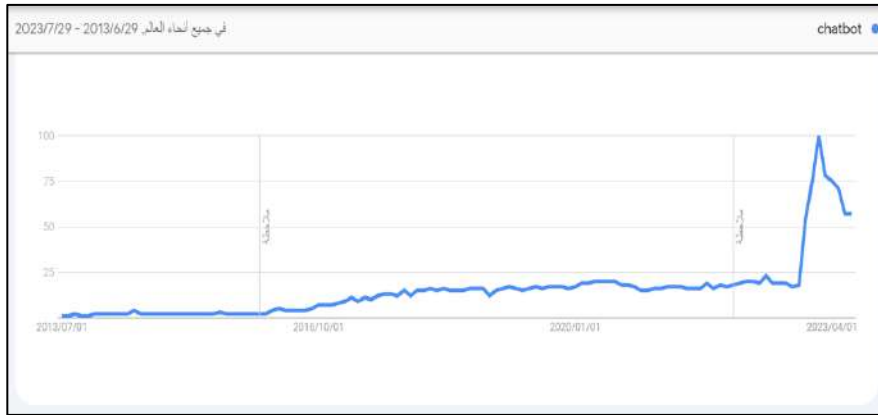
وعلى الرغم أن تلك المحاولات لبرمجة روبوتات المحادثة كانت ذات قدرات محدودة؛ إلا أنها استطاعت إرساء القواعد التي أسهمت في تطويرها للسنوات والعقود التي تلت ذلك (Kooli, 2023). وبعد ذلك بدأ الاهتمام بتطوير روبوتات محادثة أكثر تقدماً، لتصبح قادرة على فهم المدخلات البشرية والاستجابة لها بلغة طبيعية، والشكل (1) يمثل التطور التاريخي لأبرز روبوتات المحادثة.



الشكل رقم (1) التطور التاريخي لأبرز روبوتات المحادثة

\* المصدر: تلخيص الباحث بناء على ما ورد في دراستي: (Zemčik, 2019)، (Kuhail et al., 2023)

وبالرغم من تلك المحاولات التي سعت إلى تطوير روبوتات المحادثة؛ إلا أن التحول الكبير حدث خلال جائحة كورونا (كوفيد 19) التي تعرض لها العالم في عام (2020)، وتسببت في فرض واقع جديد في كل جميع المجالات، ومنها المجال التعليمي، حيث عمد المسؤولون عن تلك الأنظمة للبحث بدائل للوسائل التقليدية، فيما بدأت ثورة ظهور روبوتات المحادثة بشكل كبير مع نهاية عام (2022)؛ حيث تم برمجة العديد منها، وإنتاجها، وإتاحتها للاستخدام، وذلك ما عكس الاهتمام الواضح بالبحث عن روبوتات المحادثة في محركات البحث العالمية؛ ويوضح الشكل (2) مدى الارتفاع الكبير للبحث عن تلك التقنية.



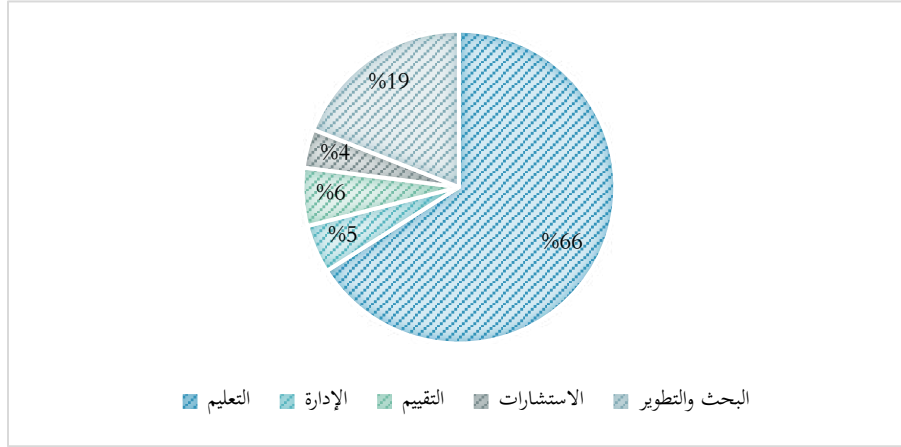
الشكل رقم (2) الارتفاع الكبير للبحث عن روبوتات المحادثة في أنظمة قوقل ترند

\*المصدر: قوقل ترند على الرابط - [chatgpt, openai, chatbot](#) - مؤشرات Google

وفي الوقت الحاضر أصبحت الشركات العالمية الكبرى تتسابق لتطوير روبوتات محادثة متقدمة يمكن استخدامها والاعتماد عليها في عدة مجالات، ومن ذلك ما طورته شركة ألفابت (Alphabet) من روبوت للمحادثة تحت مسمى بارد (Bard)، وما أنتجته شركة مايكروسوفت (Microsoft) من روبوت للمحادثة الذي أطلقت عليه اسم بنق شات (Bing Chat)، كما قامت الشركة الصينية بايدو (Baidu) ببرمجة روبوت خاص بها وأسمته (Baidu's Ernie)، ومؤخرًا أطلقت شركة ميتا (Meta) الروبوت الخاص بها والمسمى أوبن إي آي (Openai) (Rudolph et al., 2023).

تم استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي منذ أوائل السبعينات الميلادية، حيث ظهرت أنظمة التدريس الذكية، ممثلة في الشخصيات الافتراضية التي توجه المستخدمين في بيئات التعلم المختلفة، كما ظهر في المجال نفسه روبوت المحادثة (CPA) الذي يُعنى بإشراك المتعلمين في محادثات قائمة على الحوار باستخدام الذكاء الاصطناعي (Kuhail et al., 2023). وفي الوقت الحاضر أثبتت روبوتات المحادثة نجاحها في أداء العديد من المهام، وكان هناك شبه اتفاق بين الأدبيات التربوية على تلك الأدوار التي استطاعت تلك الروبوتات القيام بها، وهي كما في النقاط التالية: (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021؛ Wollny et al., 2021؛ Mageira et al., 2022)

- الدور التعليمي: تقديم الدعم في أنشطة التعلم أو التدريس مثل اكتساب المعرفة.
  - دور المساعد الافتراضي: تقديم الدعم اللازم للمتعلمين بتسهيل أمورهم اليومية، مثل الإجابة عن أوقات العمل المتاحة للمكتبة.
  - الدور التوجيهي: تقديم الدعم فيما يتعلق بالتنمية الشخصية للطلاب، مثل دعم التعلم المنظم ذاتياً.
  - الدور الإداري: الإجابة عن استفسارات الطلاب، وبيان الكيفية التي يمكن أن يتم بها تحسين الخدمات المقدمة لهم، وتقييم المهمات الموكلة إليهم، وتسجيل الدرجات، وتقديم التغذية الراجعة، ومساعدتهم في الوصول إلى المعلومات المهمة المتعلقة بالتسجيل والقبول، ومعرفة الرسوم الدراسية، إلى غير ذلك من الأمور الإدارية الأخرى.
  - دور البحث والتطوير: الاستجابة للمحادثات حول القضايا المتعلقة بالبحث الأكاديمي، والمساعدة في البحث من المصادر المختلفة، ودعم تدريب الطلاب من أجل اكتساب المهارات العملية في هذا المجال.
- وإن كانت تلك الأدوار تمثل المهام الرئيسة التي تؤديها روبوتات المحادثة في نطاق المجال التعليمي، إلا أن أكونكو، واديلابيهو (Okonkwo and Ade-Ibijola, 2021) أوضحوا بأنها نسبيّة إلى حدٍّ ما، ومتفاوتة بين مختلف مجالات المجال التعليمي، حيث بيّنا النسبة المئوية لكل دور منها، وهي موضحة في الشكل رقم (3)



الشكل رقم (3) النسبة المئوية للأدوار التي تقوم بها روبوتات المحادثة في المجال التعليمي

\* المصدر: أكونكو، واديلابيهو (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021)

- ومن جهة الفوائد التي يمكن أن تقدمها روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، فقد أكد حمایل (2023) أنها قادرة على صناعة العديد من الفرص، وتذليل الكثير من الصعوبات، حيث عدّد بعضاً منها كما في النقاط التالية:
- تطوير أنظمة وتقنيات التعليم الحديثة والمبتكرة.
  - تطوير نماذج تعليمية جديدة تستند إلى التعلم الآلي، والدكاء الاصطناعي.
  - تحسين تجربة الطلاب، وتفريد عملية التعلّم.
  - تعزيز عمليات البحث العلمي، وتحسين جودتها.
  - المساعدة في عمليات الحساب وتحليل البيانات.

- جسر الهوة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل. - تحسين إدارة الأداء في المؤسسات التعليمية.

أجرى وولني وآخرون (Wollny et al, 2021) دراسة هدفت إلى تعرف الأدوار التربوية لروبوتات المحادثة في المجال التعليمي، ولتحقيق ذلك قام الباحثون بمراجعة منهجية لعدد (74) دراسة ذات صلة بموضوع توظيف روبوت المحادثة في التعليم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هنالك ثلاثة أدوار بارزة لروبوتات المحادثة في المجال التعليمي تتمثل في عملية التعلم، والمساعدة، والتوجيه.

وقامت فهمي (2023) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى قدرة المكتبة العربية على توظيف تقنية روبوتات المحادثة، والتحديات التي قد تحول دون ذلك، وكيفية التغلب عليها. ولتحقيق هذه الأهداف استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتحليل الأدب النظري، والدراسات والبحوث المتصلة بالموضوع. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن الهدف من استخدام روبوتات المحادثة في المكتبات هو تعزيز - وليس استبدال - التفاعل البشري، فقد تم الاعتماد عليها لتخفيف العبء عن أخصائي المعلومات وأصبح ينظر إليها كفرصة لإراحة موظفي المكتبة من العمل الشاق المتمثل في المهام الروتينية بالرد على الاستفسارات المتكررة، كما أنه قد تم تطويرها لدعم الخدمات المقدمة في المكتبات وتقديم الخدمات لأكبر قدر من المستفيدين على اختلاف فئاتهم بشكل ممنوع وجذاب.

وأجرى باسكارا (Baskara (2023) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير روبوتات المحادثة على مشاركة الطلاب والتفكير النقدي في سياقات التعلم المختلفة. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات التربوية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن روبوتات المحادثة يمكنها تحسين مشاركة الطلاب في سياقات التعلم المختلفة ودعم تطوير مهارات التفكير النقدي.

وأجرى كولي (Kooli (2023) دراسة هدفت إلى تعرف الاستخدام المحتمل لأنظمة الذكاء الاصطناعي، وروبوتات المحادثة في المجال الأكاديمي، وتأثيرها على البحث والتعليم من منظور أخلاقي. ولتحقيق ذلك استعان الباحث بالمنهج النوعي؛ حيث قام بإجراء بحث استكشافي من خلال جمع بيانات وآراء الخبراء وتفسيراتهم في هذا الشأن، إضافة إلى إجراء مراجعة شاملة للأدبيات التربوية حول الموضوع. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الفوائد المحتملة لأنظمة الذكاء الاصطناعي، وروبوتات المحادثة في المجال الأكاديمي كبيرة، ومن المرجح أن يزداد استخدامها في السنوات القادمة، كما أكدت النتائج على أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة مسؤولة وعادلة، وضمان عدم اعتماد الطلاب فقط على الذكاء الاصطناعي لأداء المهام الموكلة إليهم، كما أشار إلى أنه من الأهمية بمكان النظر في العواقب المحتملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وأوضحت نتائج الدراسة

أيضاً أنه يجب استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي وروبوتات المحادثة كوسيلة مساعدة وليست بديلاً عن الخبرة البشرية والحكم والإبداع.

وقام شديق (2023) Shidiq بدراسة هدفت إلى تعرف أثر نظام ChatGPT في افتقار الطلاب إلى الإبداع في مهارات الكتابة. ولتحقيق ذلك استعان الباحث بالمنهج النوعي من خلال تقنية تحليل المضمون للدراسات والبحوث السابقة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها إن ChatGPT له عيوب، إذا تم فحصها، لا يمكن أن تحل محل العنصر البشري، وتتمثل تلك العيوب في عدم امتلاكه لعنصر الإبداع الذي يمتلكه البشر، وعدم قدرته على التفارق الفروق الدقيقة بين أساليب التعلم للطلاب، والاعتماد المفرط على ذلك التطبيق قد ينعكس سلباً على المهارات الاجتماعية والنفسية للطلاب، بما يؤدي إلى إضعاف التفكير النقدي لديهم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة فإنه يظهر اهتمام كل من شديق (2023)؛ باسكارا (Baskara, 2023) بجانب أثر روبوتات المحادثة على التفكير النقدي لدى الطلاب، فيما اهتمت دراستي وولني وآخرون (Wollny et al., 2021)، وكولي (Kooli, 2023) الآثار التربوية بشكل عام لاستخدام روبوتات المحادثة في التعليم. بينما اقتصرت دراسة (فهيمي، 2023) على تعرف التحديات التي قد تحول دون توظيف روبوتات المحادثة في مجال المكتبة.

ومن ناحية المنهج المستخدم لغرض تحقيق أهداف الدراسات السابقة، فقد اتفقت في غالبها على استخدام المنهج النوعي؛ حيث اتخذت من طريقة المراجعة المنهجية للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، طريقة وأسلوباً لتحقيق أهدافها.

ومن ناحية النتائج فقد اتفقت دراسة كل من (كولي Kooli، 2003؛ شديق Shidiq، 2023؛ فهيمي، 2023) لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كلي؛ وإنما يمكن النظر إليها كوسائل مساعدة تعمل جنباً إلى جنب مع العنصر البشري، وتساعد في القيام ببعض المهام الروتينية. فيما أوضحت نتائج دراسة كل من وولني وآخرون (Wollny et al., 2021)، وباسكارا (Baskara, 2023) أن روبوتات المحادثة تقوم بدور إيجابي في دعم المجال التعليمي.

### مشكلة البحث

بالرغم من أن روبوتات المحادثة تُعد أحد أهم الأدوات التي يمكن أن تساعد على النهوض بالمجال التعليمي، وتعزيز تجربة التعلم، إلا أن توظيفها واستخدامها يثير العديد من الآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عن استخدامها في المجال.

ويؤكد وولني وآخرون (Wollny et al, (2021) أنه بمواجهة تلك التحديات يمكن أن تصبح روبوتات المحادثة أدوات فاعلة، وقادرة على دعم المجال التعليمي بشكل كبير.

وانطلاقاً مما أوصت به دراسة الكهيل وآخرون (Kuhail et al, (2023) من ضرورة إلقاء الضوء على التحديات التي تنتج عن استخدام روبوتات المحادثة في التعليم، وتأكيداً على وجوب أن تستكشف الدراسات المستقبلية تأثير شخصية روبوتات المحادثة والتوطين على الرضا الشخصي وفاعلية التعلم، وعلى أهمية دراسة تأثير روبوتات المحادثة على فعالية التعلم والتعليم، وعطفاً على ما أوضحته دراسة أبو يوماه وآخرون (Abouammoh et al, (2023) من أن هناك حاجة إلى البحث والتقييم المستمر لضمان دمج الأدوات القائمة على الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في التعليم مع معالجة المخاوف والقيود المحتملة. إضافة إلى ما أوصت به دراسة كولي (Kooli (2023) من أهمية الانتباه إلى التحديات التي نشأت عن استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ فذلك من شأنه الاكتشاف المبكر والفهم الأفضل للتخفيف من الأضرار المحتملة. وبناءً على ما أكدت عليه توصيات دراسة كل من دانا وجرافيل (Dana and Gavril (2023، وبولارينا وآخرون (Bolarinwa et al, (2023) بأن هناك حاجة كبيرة إلى البحث عن الآثار السلبية الناتجة عن استخدام روبوتات المحادثة بشكل عام، وفي المجال التعليمي بشكل خاص. وتأسيساً على ما توصلت إليه وقائع "مؤتمر بيجين للتعلم الذكي"؛ حيث أكدت في أحد بنود توصياتها على أهمية أن يقوم صانعو السياسات بمراجعة، وتحليل، وإعادة صياغة السياسات المتعلقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (2023، أغسطس، 18-20)؛ وفي ضوء تلك المعطيات، جاء البحث الحالي؛ لمحاولة سد تلك الفجوة المعرفية؛ والسعي للكشف عن التحديات الناتجة عن توظيف روبوتات المحادثة (Chatbots) في العملية التعليمية، والتي تُعد ذات طابع خاص، يتوجب معها التعامل بحذر، وتصفية كل ما يقتحم مجالها، وتكييفه وفق ما يتناسب مع تلك الخصوصية.

### سؤال البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي: ما هي التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة (Chatbots) في العملية التعليمية؟

### هدف البحث

سعى البحث الحالي إلى تعرف التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة (Chatbots) في العملية التعليمية من خلال القيام باستقراء عدد من الدراسات التي تناولت روبوتات المحادثة في التعليم.

### أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي من خلال حداثة الموضوع الذي يتناوله، ويمكن تحديد تلك الأهمية فيما يلي:

## الأهمية النظرية

- قد يكون البحث الحالي مرجعًا تطبيقيًا للقيام بدراسات مماثلة على مستوى الجامعات والمراكز العلمية في المملكة العربية السعودية
- قد يُشكل البحث الحالي نواة مهمة لبناء قواعد تنظيمية خاصة لتوظيف روبوتات المحادثة في التعليم.

## الأهمية التطبيقية

- قد تلفت نتائج البحث الحالي الانتباه إلى أبرز التحديات التي تواجه توظيف روبوتات المحادثة في التعليم، بالتالي المسارعة في مواجهتها، وتكييفها وفق ما يتناسب مع المجال التعليمي.
- يمكن لنتائج البحث الحالي أن تكون مفيدة لصناع القرار في المجال التعليمي، من خلال لفت الانتباه إلى أبرز التحديات التي تواجه توظيف روبوتات المحادثة في التعليم، بالتالي المسارعة في مواجهتها، وتكييفها وفق ما يتناسب مع المجال التعليمي.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بمجال تطوير روبوتات المحادثة وبرمجتها لإنشاء روبوتات تتلاءم مع طبيعة المجال التعليمي، وتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه استخدامها في المواقف التعليمية.

## حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على تناول موضوع استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، من خلال الوقوف على وجهات النظر المتعددة في الدراسات النوعية، التي كان لها تجربة في استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي.

## مصطلحات البحث

**التحديات:** التحديات جمع تحدي وهو: "ما يواجهه من عقبات أو أخطار" (عمر وآخرون، 2008، ص.461)، وتعرف التحديات بأنها: "بعض القضايا والمشكلات التي تواجهها التربية في العصر الحالي على المستويين العالمي والمحلي، ويجب على المجتمع مواجهتها" (بركات، 2020، ص. 75). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: كل صعوبة، وأثر سلبي يُشكل تهديدًا مباشرًا وغير مباشر للمجال التعليمي.

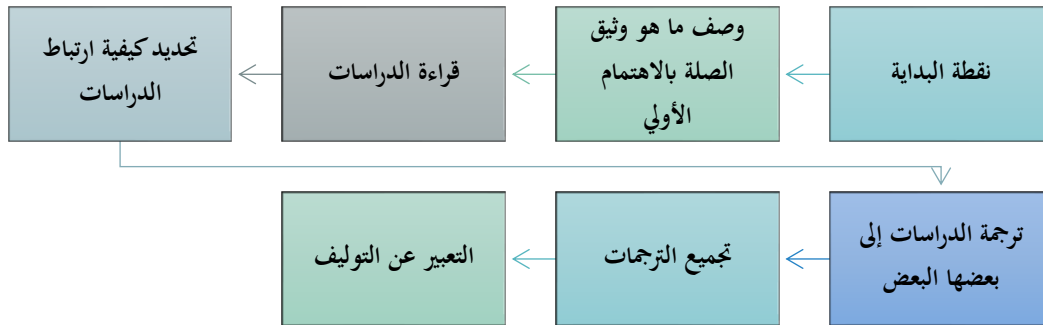
**روبوتات المحادثة:** مصطلح مركب (Chatbots) مصطلح مركب من "chat" أي المحادثة و"bot" المشتق من "روبوت" الكلمة التشبيكية الأصل التي تعني (العمل) (Deryugina, 2010)، وتعرف روبوتات المحادثة بأنها: "نظام آلي ذكي مبرمج على هيئة سؤال وجواب؛ لتقديم معلومات للطلاب في مجال معرفي محدد، يعمل مثل رفيق الدراسة؛ لإثراء معلومات الطالب وخبراته، ويحاكي بعض التصرفات في مواقف التواصل الإنساني، ويمكن التفاعل

معها داخل الصف وخارجه وفي أي وقت باستخدام الحواسيب المختلفة والأجهزة الذكية" (العمري، 2019، ص. 31). ويتبنى الباحث تعريف العمري (2019) لروبوتات المحادثة إجرائياً في البحث الحالي.

## منهج البحث وإجراءاته

### الطريقة والإجراءات

استخدام البحث الحالي منهج الميتا إثنوغرافي الذي يُعد أحد أشكال التوليف النوعي، ويعرف بأنه المنهجية التي يتم من خلالها تفسير نتائج الدراسات النوعية بشكل منهجي من خلال تجميع وجهات النظر المتعددة ساتار (Sattar et al., 2021)، وتم استخدام هذا المنهج؛ لقدرته على إعادة التفكيك والتركيب والتجميع لمجموعة متنوعة من الدراسات النوعية التي تركز على ظاهرة وموضوع محدد بريتين وآخرون (Britten et al., 2002)، إضافة إلى وجود مراحل بحثية محددة، متمثلة في سبع خطوات، وهي كما يوضحها الشكل (4).



الشكل رقم (4) مراحل وخطوات المنهج الميتا إثنوغرافي\* المصدر: (Noblit, & Hare, 1988)

وفيما تفصيل مراحل البحث الميتا إثنوغرافي:

**1- نقطة البدء:** تتطلب هذه المرحلة تحديد مجال الاهتمام والتفكير إذا ما كان هناك حاجة لاستخدام منهج الميتا إثنوغرافي لتحقيق أهداف البحث ساتار وآخرون (Sattar et al., 2021)، وعليه فمن خلال ما سعى اليه البحث الحالي في الكشف عن التحديات الناشئة من استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، وذلك باستعراض عدة دراسات نوعية، قامت باستجواب من لهم سابق خبرة وتجربة بتوظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، إضافة إلى تجميع الدراسات من بلدان مختلفة؛ من شأنه أن يُقدِّم صورة واضحة للتحديات التي تواجه توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي.

**2- وصف ما هو وثيق الصلة بالاهتمام الأولي:** في هذه المرحلة يتم شرح استراتيجيات البحث من خلال تحديد هدف البحث، وإيضاح سؤالها والغرض من إجرائها، بمعنى آخر إيضاح إذا ما كانت الدراسة تعني بجمع كل ما كتب من دراسات حول الموضوع المراد بحثه، والهدف المراد تحقيقه، أم الاقتصار على استراتيجية تشبع البيانات، إضافة إلى أنه يتم في هذه المرحلة تقديم الأساس المنطقي لاختيار قواعد البيانات وقيود البحث، كالسنوات، والجغرافيا واللغة وغير ذلك فرانس وآخرون (France et al., 2019)، ساتار وآخرون (Sattar et al., 2021) ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

**1-2- تحديد محور تركيز البحث :** سعى البحث الحالي إلى التعرف التحديات الناشئة من استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي على مختلف مستويات المؤسسات التعليمية؛ من خلال الوقوف على وجهات النظر، وخبرات مستخدمي تلك الروبوتات في المجال نفسه.

**2-2- تحديد الدراسات ذات الصلة:** تم في هذه الخطوة توظيف استراتيجية سبايدر (SPIDER) التي تعتمد البحث في قواعد البيانات عن البحوث ذات الصلة بموضوع البحث من خلال عدد من العناصر، والتي تم تصميمها للاستخدام في البحث النوعي كوكي وآخرون (Cooke et al., 2012)، وذلك ما يوضحه الجدول رقم (1)

الجدول رقم (1)

استراتيجية سبايدر (SPIDER) للبحث في قواعد البيانات

الكلمات المفتاحية	أداة سبايدر (SPIDER)
العنصر البشري: students* or students* or teachers* or teachers* or *educational experts* faculty members* or postgraduate students	S—Sample
المستوى التعليمي: elementary school*, middle school*, high school* or *university	عينة البحث
Chatbots* or Chatbot* or Chatgpt* or Chatterbot	PI—Phenomenon of Interest
"Focus groups" or interview * or " case study"	الظاهرة المدروسة D—Design
situation * or feeling * or thinking * or presentation * or person * or encounter * or opinion * or belief * or perception * or understanding * or * expectation	تصميم البحث E—Evaluation
qualitative or mixed methods	التقييم R—Research Type
	نوع البحث

كما تم اعتماد البحث عبر قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية؛ لإتاحتها البحث في أكثر القواعد العالمية، إضافة إلى الاستعانة بمنصة الباحث العلمي لشركة قوقل (Google Scholar)؛ لتضمين دراسات أخرى

بطريقة يدوية. وتمت عمليات البحث بداية في شهر مايو 2023م، ثم تم تحديث عمليات البحث على مدار أربعة أشهر حتى شهر أغسطس 2023.

**2-3- معايير الشمول والاستبعاد للدراسات النوعية:** تم تطوير معايير الشمول والاستبعاد من قبل الباحث؛ حيث تم استبعاد الدراسات التي كانت قبل عام (2017)؛ نظرا لحدثة موضوع استخدام وتوظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، وتضمن الدراسات التي جاءت في المجالات الأكاديمية، والأطروحات العلمية (ماجستير ودكتوراه)، أيضا تم تضمين الدراسات التي جاءت باللغة الإنجليزية فقط، ثم تم الاقتصار على الدراسات التي خضعت للمراجعة والتحكيم، كما تم استبعاد الدراسات غير المتعلقة بالمجال التعليمي، وأخيرا تم استبعاد كل الدراسات غير المتاحة بشكل كامل على المكتبة الرقمية السعودية (SDL).

**2-4- تقييم جودة الدراسات المشمولة بالبحث:** تم استخدام قائمة مراجعة (CASP) التي اقترحتها كيلما وآخرون (Kylma et al, 2010)، وأشار إلى أهمية تضمينها في هذه المرحلة ساتار وآخرون (Sattar et al., 2021)؛ وذلك لتقييم جودة الدراسات النوعية، التي اشتمل عليها البحث الحالي؛ لسهولة منهجيتها في الحكم أهليتها؛ وتيسيرها عملية وضع الدراسات المشمولة بالمعيار الأولي للموضوعات الناشئة عنها، للقياس عليها في الدراسات الأخرى الأقل درجة، ولم يتم استبعاد أي من الدراسات المدرجة بناء على نتائج قائمة المراجعة (CASP)، وهي كما في الجدول رقم (2)

الجدول رقم (2)

نتائج قائمة مراجعة (CASP) للدراسات النوعية المشمولة بالبحث

الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Sáiz-Manzanas et al)	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Neumann)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Roos)	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓
(Tlili et al)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓
(Yildiz, Y)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Rajabi et al)	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Dana, & Gavril)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Tawfeeq et al)	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓
(Qasem et al)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Slepankova)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Lidén, & Nilros)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(Essel, 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

\* 1. هل كان هناك بيان واضح لأهداف البحث؟ 2. هل المنهجية النوعية مناسبة؟ 3. هل كان تصميم البحث مناسباً لمعالجة أهداف البحث؟ 4. هل كانت استراتيجية التوظيف مناسبة لأهداف البحث؟ 5. هل تم جمع البيانات بطريقة تناولت موضوع البحث؟ 6. هل تم النظر بشكل كاف في العلاقة بين الباحث والمشاركين؟ 7. هل تم أخذ القضايا الأخلاقية في الاعتبار؟ 8. هل كان تحليل البيانات صارماً بدرجة كافية؟ 9. هل هناك بيان واضح للنتائج؟ 10. هل البحث ذو قيمة علمية؟ (✓ راضٍ ؛ × غير راضٍ)

**3- قراءة الدراسات:** في هذه المرحلة تم قراءة الدراسات التي وقع الاختيار عليها بعناية، والتركيز على تحديد المفاهيم البارزة، فهي مرحلة تشبه طريقة الترميز المفتوح في تحليل البيانات النوعية لونغ وآخرون (Luong et al., 2023)، وعليه فقد قام الباحث بقراءة الدراسات المختارة أكثر من مرة، للتعرف على الموضوعات الناشئة عنها، والوقوف على تفاصيلها من خلال استيضاح الأهداف، والأسئلة، والمنهج الذي تم الاستعانة به للإجابة عن تلك الأسئلة، والأدوات التي تم استخدامها لذلك الغرض؛ وذلك ما ساعد في عملية المقارنة والتوليف بين تلك الدراسات في المراحل التالية، ويوضح الجدول رقم (3) خصائص الدراسات المشمولة في البحث الحالي.

الجدول رقم (3)

خصائص الدراسات المشمولة في البحث الحالي

م الباحث	السنة	الدولة	الأداة	العينة	نوع الروبوت	الهدف من الدراسة
1	2023	إسبانيا	مقابلة	طلاب الجامعة	عام	التعرف على مقترحات طلاب الجامعة (البكالوريوس)، والدراسات العليا) لتطوير استخدام روبوتات المحادثة في التعليم (Sáiz-Manzanares et al)
2	2021	ألمانيا	مقابلة	طلاب الجامعة	LitBot & FeedBot	هدفت إلى معرفة آراء الطلاب في روبوتات المحادثة التي تسعى إلى دعم عملية التعلم لدى طلاب العلوم التربوية في دراستهم الذاتية لموضوعات الأدب.
3	2018	السويد	تحليل مضمون	مراجعة الأدبيات	روبوتات المحادثة القائمة على AIML	لتحديد إمكانيات وإيجابيات وسلبيات تطبيق chatbot في ملف السياق التعليمي القائمة على AIML
4	2023	مشترك عدة دول	مقابلة	طلاب ومعلمين، ومن لهم صلة بالمجال التعليمي	ChatGPT	دراسة حالة من ثلاث مراحل، وهي تحليل الشبكات الاجتماعية للتغريدات، وتحليل محتوى المقابلات، والتحقق في تجارب المستخدم، لفحص مخاوف استخدام روبوتات المحادثة في التعليم، بين المتبنين الأوائل، من خلال دراسة استخدام ChatGPT. فحص تجارب الطلاب الأثرية حول تطبيقات chatbot التي يستخدمونها لتعلم اللغة الإنجليزية.
5	2022	تركيا	مقابلة	طلاب الثانوي، وطلاب الجامعة	عام	هدفت إلى معرفة تصور الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات البحثية في كندا فيما يتعلق باستخدام ChatGPT في مرحلة ما بعد الثانوية.
6	2023	كندا	مقابلة	طلاب الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس	ChatGPT	هدفت إلى معرفة تصور الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات البحثية في كندا فيما يتعلق باستخدام ChatGPT في مرحلة ما بعد الثانوية.

م الباحث	السنة	الدولة	الأداة	العينة	نوع الروبوت	الهدف من الدراسة
7 (Dana, & Gavril)	2023	رومانيا	مقابلة	طلاب الجامعة	عام	التعرف على الآثار النفسية الناتجة عن استخدام روبوتات المحادثة
8 (Tawfeeq et al)	2023	العراق	الملاحظة وتحليل المضمون	مراجعة الأدبيات	ChatGPT	تحلل هذه الورقة الآثار الأخلاقية لروبوت المحادثة ChatGPT AI
9 (Qasem et al)	2023	السعودية	مقابلة	معلمين	عام	التعرف على آراء مستخدمي روبوت المحادثة لتعلم اللغة الإنجليزية والفرق بينهما وبين النهج التقليدي، وتصورهم فيتعلم مصطلحات اللغة الإنجليزية للأعمال بشكل خاص، وإيضاح مزايا استخدام روبوت المحادثة في تعلم اللغة الإنجليزية للأعمال
10 (Slepankova)	2021	السويد	مقابلة	طلاب الجامعة	عام	التحقيق في العوامل التي تؤثر على قبول روبوتات المحادثة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي من قبل طلاب الجامعات في التعليم العالي والتي قد تشير لاحقاً إلى قلة الاستخدام
11 (Lidén, & Nilros)	2020	السويد	مقابلة	طلاب الجامعة	عام	تبحث هذه الدراسة الفوائد والقيود المتصورة للطلاب من روبوتات المحادثة في التعليم العالي
12 (Essef, 2022)	2022	غانا	مقابلة مجموعات تركيز	طلاب الجامعة	عام	تأثير مساعد التدريس الافتراضي (chatbot) على تعلم الطلاب في التعليم العالي

من خلال استعراض جدول خصائص الدراسات المشمولة بالبحث يظهر أن هنالك خمس دراسات من أصل إثني عشر ناقشت تجارب المستخدمين لروبوتات المحادثة في المجال التعليمي، واثنان منها سعت لتحديد الفوائد المتصورة، والتصورات المستقبلية لاستخدام روبوتات المحادثة في التعليم. ودرستان أخرى حاولت تعرف آثار استخدام روبوتات المحادثة في التعليم، ودرستان أخرى أيضاً سعت إلى الكشف عن آثار استخدام روبوتات المحادثة في التعليم، ودراسة وحيدة ناقشت الآراء التي يمكن أن معها تطوير روبوت محادثة خاص بالمجال التعليمي. فيما تناولت عشر دراسات من مجموع الدراسات المشمولة عينة من المعلمين والطلاب؛ لتطبيق أداة المقابلة، ودرستان وحيدتان استخدمت تحليل المضمون للأدبيات السابقة. ومن ناحية بلد الدراسة فقد تم تضمين سبع دراسات من قارة أوروبا، واثنين من العالم العربي، وواحدة من إفريقيا، وأخرى من كندا، ودراسة الصين. وبالنسبة إلى تاريخ الدراسات المشمولة بالبحث، فقد جاءت غالبيتها بعد عام (2020)، ودراسة وحيدة كانت في عام (2018). ومن ناحية نوع روبوت المحادثة الذي تم بحثه، فقد تناولت سبع دراسات روبوتات المحادثة بشكل عام، وثلاثة دراسات قامت بدراسة روبوت المحادثة شات جي بي تي (ChatGPT)، ودراسة وحيدة أنشأت روبوت خاص بها، ودراسة أخرى قامت بتقييم روبوتات المحادثة القائمة على لغة ترميز الذكاء الاصطناعي (AIML).

4- تحديد كيفية ارتباط الدراسات: لما كانت المرحلة السابقة تشبه مرحلة الترميز المفتوح؛ فإن المرحلة الحالية تحاول تجميع تلك الرموز في موضوعات، ويتم هذا التصنيف بشكل متكرر، وترددي خلال وعبر الدراسات لونج وآخرون (Luong et al., 2023)، ففي هذه المرحلة قام الباحث بإعداد قائمة بالمواضيع الناشئة عن الدراسات المشمولة والمتكررة، ثم تم تصنيف هذه الفئات الناتجة عن تلك التجميعات باستخدام المصطلحات التي تشملها، وتم تكرار ذلك؛ للتأكد من ارتباط الموضوعات الرئيسية بالفرعية، وارتباطها بشكل مباشر بهدف البحث الحالي.

5- ترجمة الدراسات إلى بعضها البعض (ما وراء المعنى): تُعرف هذه المرحلة بأنها مرحلة المقارنة لكل مفهوم داخل وعبر الدراسات المشمولة؛ للتحقق من وجود قواسم مشتركة بينها، إضافة إلى المساعدة في تنظيم الفئات الموضوعية الأخرى ساتار وآخرون (Sattar et al., 2021)، حيث قام الباحث بعمل مقارنات بين كل موضوع داخل وعبر الدراسات المشمولة؛ ثم وضع هذه الموضوعات جنباً إلى جنب لمحاولة الربط بينها، وللتحقق من وجود قواسم مشتركة بينها، والمساعدة في تنظيمها وفق فئات موضوعية رئيسية وفرعية.

6- تجميع الترجمات (التوليف): وصف كل من نيل وهاري (Noblit, & Hare, 1988) هذه المرحلة بأنها مرحلة احتياجات أصحاب المصلحة. حيث يتم في هذه المرحلة تحويل الأجزاء إلى كليات دالة عليها ساتار وآخرون (Sattar et al., 2021)؛ وصولاً إلى تفسيرات جديدة للتعابير المضمنة في الدراسات المختارة، ففي هذه المرحلة قام الباحث بمحاولة توليف تلك التفسيرات التي جاءت في المرحلة السابقة ضمن مواضيع محددة، تجمع فيما بينها، من خلال تحديد الموضوعات والمفاهيم الرئيسة التي وردت من قبل المشاركين في الدراسات الأصلية. كما تمت الاستعانة بالتحليل الموضوعي كوسيلة للتنظيم ووصف البيانات بطريقة مفصلة براون، وكلاارك (Braun & Clarke, 2006).

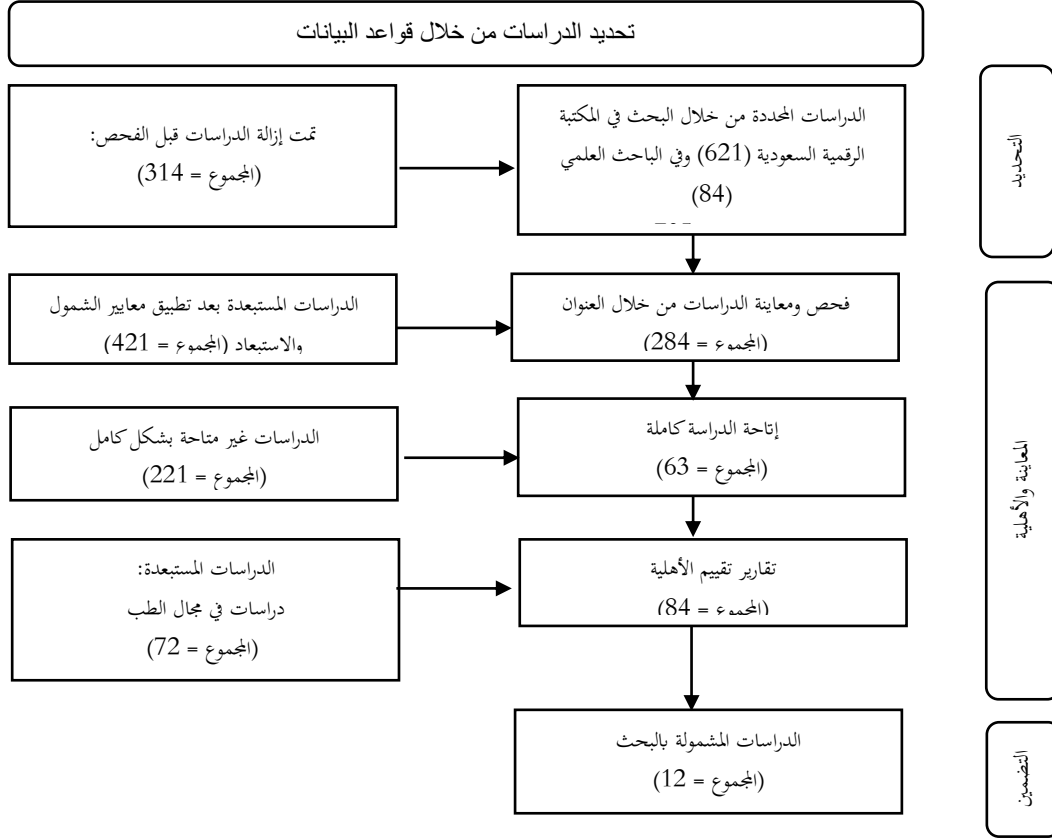
وللتحقق من مصداقية التوليف وتقليل التحيز، تم الاحتفاظ بملف المراجعة للدراسات، ومراجعته من قبل الباحث أكثر من مرة، وكان هناك شبه توافق بين المراجعات المتعددة على الموضوعات الرئيسة التي تم الوصول إليها. ومن خلال ذلك تم تحديد خمسة مواضيع تفسيرية متبادلة بين الدراسات، ضمن الميتا إثنوغرافيا، ممثلة في الموضوعات التالية: التحديات الاجتماعية، والتحديات التربوية، والتحديات الأخلاقية، والتحديات التقنية.

7- التعبير عن التوليف: في هذه المرحلة النهائية من منهج الميتا إثنوغرافي، يتم تحليل البيانات وتقطيرها نوبلت، وهاري (Noblit, & Hare, 1988)، وخلالها قام الباحث بتصنيف الموضوعات الناشئة عن الدراسات المشمولة بالبحث، حيث تمت قراءة الاقتباسات الواردة في الدراسات الأصلية عدة مرات، والتأكد من أنه تم ظهور ذات الموضوعات مرة بعد أخرى.

## نتائج البحث ومناقشتها

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال التالي: ما هي التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة

(Chatbots) في العملية التعليمية؟

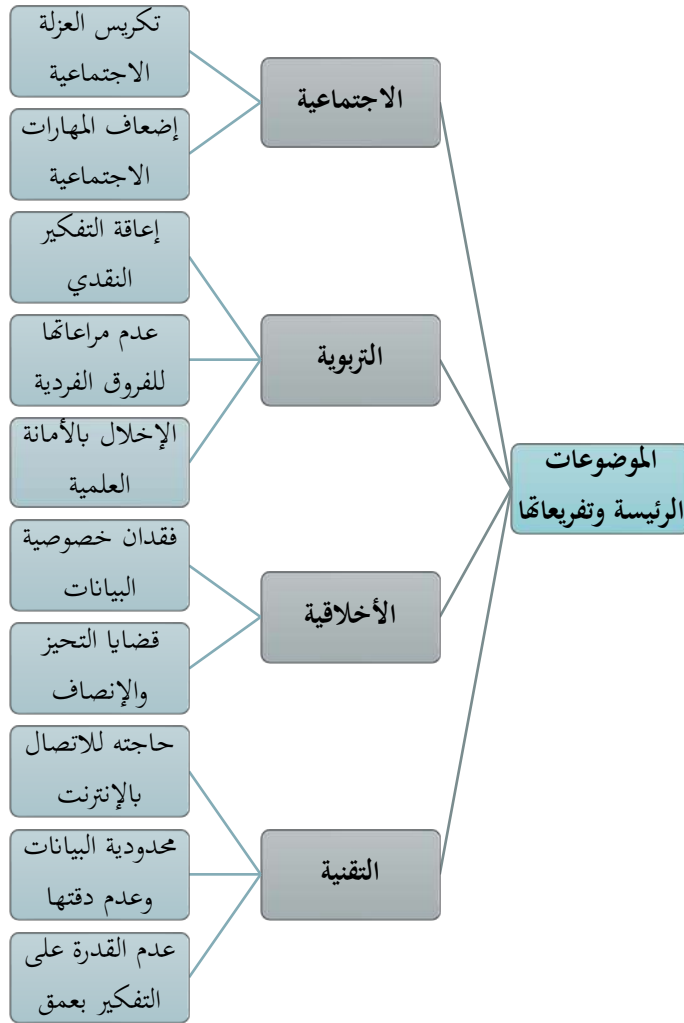


الشكل (5)

مخطط تدفق (PRISMA) لتضمين الدراسات النوعية من خلال قواعد البيانات

\*المصدر: ترجمة الباحث بناء على ما ورد في دراسة (Page et al., 2021)

وأُسفر البحث الذي تم إجراؤه عن (1019) دراسة، استوفى عدد (12) دراسة منها معايير التضمين في البحث الحالي، وأظهرت نتائج البحث الميتا إثنوغرافي للدراسات النوعية المشمولة عدد من التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، حيث قام الباحث بتقسيمها إلى أربع موضوعات رئيسية، وكل موضوع منها له تفريعاته الخاصة به، والشكل رقم (6) يوضح ذلك.



الشكل (6) الموضوعات الرئيسة وتفرعاتها للدراسات النوعية المشمولة بالبحث

وهي تفصيلاً على النحو التالي:

أولاً: التحديات الاجتماعية

عبّرت العديد من الدراسات عن التحديات الاجتماعية الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، وقام الباحث بتفريع هذا الموضوع إلى موضوعين، وهي على النحو التالي:

**1- تكريس العزلة الاجتماعية:** أفادت الدراسات التي تم تناولها، أن روبوتات المحادثة قد تُشكّل تهديداً مباشراً على نمط الحياة الاجتماعية لمستخدميها، وذلك يُمثّل تحدياً كبيراً إذا ما تم توظيفها واعتمادها بشكل كبير في المجال التعليمي.

فأوضح أحد المشاركين في الدراسة رقم (1) أهمية وجود إنسان حقيقي للتخاطب معه في المجال التعليمي، حيث قال: "من المفيد أكثر أن تكون قادرًا على التحدث إلى أناس حقيقيين". وأشارت الدراسة رقم (7) إلى إعراب المشاركين عن تفضيلهم للتفاعل البشري، وشعورهم بأن روبوتات المحادثة لا يمكنها أبدًا أن تحل محل التواصل مع البشر. إضافة إلى تعبير المشاركين في الدراسة نفسها عن قلقهم بشأن الافتقار إلى الجانب الوجداني المتمثل في التعاطف عند استخدام روبوتات المحادثة للحصول على الدعم النفسي. كما ذكر أحد المشاركين في الدراسة رقم (2) ما نصه: "لا أعتقد أن الروبوت هو بديل للمناقشات والحوارات الشخصية". وأكد أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) على أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال مقارنة روبوت المحادثة بالإنسان الحقيقي؛ نظرًا للعواطف والأحاسيس التي يتميز بها الإنسان عن الروبوت، مضيفًا أنه إذا ما تم الحوار في شأن عاطفي، فسيكون رده كالتالي: "باعتباري ذكاءً اصطناعيًا، ليس لدي القدرة على الحب أو الشعور بالعواطف كما يفعل البشر، لكنني هنا لمساعدتك في أي سؤال أو مهمة لديك". فالتفاعل بين البشر عملية مهمة خاصة في المجال التعليمي؛ حيث أشارت الدراسة رقم (8) إلى العديد من المخاوف الناتجة عن فقدان ذلك التفاعل، والاعتماد على روبوتات المحادثة الذي من شأنه أن يُكسّر الشعور بالعزلة الاجتماعية، وخفض مستويات التعاطف والدعم الاجتماعي. ولا شك أن المجال التعليمي يحتاج بشكل كبير إلى عملية التفاعل المباشر بين المعلم والطالب؛ حيث إن التعرف على العوامل الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية للطالب أحد أهم عناصر نجاح العملية التعليمية، وعبر أحد المشاركين في الدراسة رقم (1) عن أهمية ذلك بإيضاح أن عدم التعرف على خلفية الطالب والبيئة المنزلية التي أتى منه، وطريقة تفكيره، أو مخاوفه، وما إلى ذلك من أمور من شأنه أن يشكّل تحديًا كبيرًا أمام عملية التعلم لديه. كما أفاد أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) عن أهمية وجود عنصر بشري للتعامل والتواصل معه مبينًا افتقار روبوتات المحادثة لهذه الميزة بقوله: "في بعض الأحيان، عندما يتعلق الأمر بالعواطف، قد يكون من المخيب للآمال بعض الشيء أن لا يستطيع الروبوت تقديم الدعم اللازم لي"

ويؤكد هذه النتيجة ما ذكره دانا، وجافريل (Dana & Gavril, 2023) من أن أحد أهم التحديات للتعامل مع روبوتات المحادثة يتمثل في تكريسها للعزلة الاجتماعية، والشعور بالوحدة، موضّحين أن التفاعلات الاجتماعية وجهًا لوجه تُعد ضرورية؛ للمحافظة على الروابط الاجتماعية، وتقليل الشعور بالعزلة. إضافة إلى ذلك فقد عبر كولي (Kooli, 2023) عن وجود قلق كبير مرتبط بهذا الجانب؛ نظرًا لافتقار روبوتات المحادثة إلى فهم العواطف، والتفاعل مع المشاعر الإنسانية، وهي جوانب لا ينبغي إغفالها.

**2- إضعاف المهارات الاجتماعية:** تحدثت الدراسات المشمولة بالبحث أن هناك تحدّي آخر قد يعوق توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي يتمثل في إضعاف المهارات الاجتماعية. فقد عبر المشاركون في الدراسة رقم (7) عن مخاوفهم بشأن التأثير المحتمل لبرامج المحادثة الآلية على المهارات الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل قد يتجاوز ذلك إلى تكريس الضعف في مهارات الطلاب الاجتماعية من خلال دعم النمط السلبي في هذا الاتجاه، فقد أشارت الدراسة رقم (5) أن روبوتات المحادثة قد تكون أكثر ملاءمة للأشخاص الخجولين؛ وعليه فإنه من الصعوبة بمكان أن يتم تدريب الطلاب الذين يعانون من الخجل على الجرأة، وممارسة المهارات الاجتماعية الأخرى عند استخدام روبوتات المحادثة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شديق (Shidiq, 2023) التي أكدت أن الاعتماد على روبوتات المحادثة من شأنه أن ينعكس سلباً على المهارات الاجتماعية والنفسية للطلاب. وفي السياق ذاته أشار كل من دانا وجافريل (Dana & Gavril, 2023) إلى أنه على الرغم من توفير روبوتات المحادثة لشكل من أشكال التفاعل والتواصل الاجتماعي، إلا أنها لا تستطيع أن تحل محل التفاعلات الاجتماعية المباشرة بين الأشخاص، ولا يمكنها تعويض ذلك.

### ثانياً: التحديات التربوية

أفادت العديد من الدراسات النوعية عن تحديات متعلقة بالجانب التربوي، يمكن أن تنتج جزئاً عن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، ولإيضاح ذلك قام الباحث بتقسيم هذا الموضوع الرئيس إلى ثلاثة موضوعات فرعية، وهي على النحو التالي:

**1-2 إعاقة التفكير النقدي:** أفادت الدراسات التي تم بحثها، أن روبوتات المحادثة قد تُشكّل تحديداً، وأثراً سلبياً على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

حيث أوضح أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) أن استخدامه لروبوتات المحادثة سيقتصر على الطلب من الروبوت الكتابة نيابة عنه، حيث قال: "عندما لا يكون لدي أي إلهام لكتابة مقال ما، سأختار استخدام هذا البرنامج لإدخال الإجابات على الأسئلة التي أريد معرفتها". وذلك من شأنه أن يُعطل ملكة التفكير النقدي لدى الطلاب بشكل عام، كما أشار أحد المشاركين في الدراسة رقم (6) إلى أهمية الالتفات إلى هذا الجانب، موضحاً أن تحديد استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي ينبغي أن يقتصر على أداء المهام التي لا تتطلب تفكيراً نقدياً.

وتؤكد دراسة بولارينوا وآخرون (Bolarinwa et al., 2023) أن اعتماد روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، سيشكل أثراً سلبياً متعمداً للأجيال اللاحقة، موضحين ذلك بقولهم:

"يمكننا أن نؤكد أن استخدام روبوتات المحادثة قد يؤدي إلى انخفاض قدرات التفكير النقدي والافتقار إلى مهارات حل المشكلات المكتفية ذاتياً، قد ينتج عن ذلك جيل من الأطفال الذين يعتمدون بشكل كبير على التكنولوجيا وغير قادرين على التفكير النقدي أو الإبداعي" (ص4).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة أبو أوماه وآخرون (Abouammoh et al., 2023) من أنه من الأهمية بمكان ألا تؤثر روبوتات المحادثة سلبيًا على مهارات التفكير النقدي لدى المعلمين والطلاب على حد سواء. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة شديق (Shidiq, 2023) التي أكدت أن اعتماد الطلاب في العملية التعليمية على روبوتات المحادثة من شأنه أن يؤدي إلى إضعاف التفكير النقدي لديهم. فيما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باسكارا (Baskara, 2023) التي أكدت أن روبوتات المحادثة يمكنها تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

وعليه يُمكن القول بأنه من الأهمية بمكان أن يتم توظيف روبوت المحادثة في سياق تعليمي مُحدّد، ووفق منهجية علمية توضح الآثار الناتجة عن توظيف روبوت المحادثة في ذلك السياق، بما يضمن عدم التأثير بشكل سلبي على مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

**2-2 عدم مراعاتها للفروق الفردية:** أفاد المشاركون في الدراسات النوعية عن افتقار روبوتات المحادثة لعنصر مهم في المجال التعليمي، يتمثل في عدم قدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

فعلى الرغم من تعبير المشاركين من أعضاء هيئة التدريس في الدراسة رقم (10) عن مساعدة روبوتات المحادثة لهم في التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب، والوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم، إلا أن عدد من المشاركين في دراسات أخرى أفادوا بوجود صعوبات في عملية التعلم بالاعتماد على روبوتات المحادثة فقط، حيث أشار أحد المشاركين في الدراسة رقم (11) عن رغبته في الحصول أحياناً على أمثلة وتفسيرات للدرس، وهذا ما تفتقر إليه روبوتات المحادثة، فيما أشار أحد المشاركين في الدراسة نفسها إلى أهمية أن يكون هناك تعلم للشيء الواحد بعدة طرق، وليس بطريقة واحدة كما يقوم بها روبوت المحادثة. كما عبر أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) إلى افتقار روبوتات المحادثة إلى تقديم بعض الخدمات في المجال التعليمي، حيث قال: "إنها تفتقر إلى وظائف مثل التحرير أو تدوين ملاحظة أو البحث عن معلومات معينة في المحادثة السابقة، كما عبر أحد المشاركين في الدراسة رقم (5) عن الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستخدمين لروبوتات المحادثة وحاجتهم أحياناً إلى التواصل مع كائن بشري لحل الإشكالات التي تظهر لهم، فيقول: "من المفيد أكثر أن تكون قادراً على التحدث إلى أناس حقيقيين"، ويؤكد ذلك أحد المشاركين في الدراسة رقم (2) بقوله: "سيكون من المفيد أن يكون لديك زر التحدث إلى الموظف أو شيء من هذا القبيل، حتى يتمكن الشخص الحقيقي من ذلك ثم التدخل لتقديم الدعم إذا لزم الأمر". وصرح

أحد المشاركين في الدراسة رقم (11) بأن روبوتات المحادثة لا يمكن أن تؤدي الغرض منها لكل الطلاب بشكل متساوي، حيث عبر عن عدم صلاحيتها لتقديم الدعم لكل الطلاب بجميع مستوياتهم على حد سواء، كما صرح مشارك آخر في الدراسة نفسها عن عدم إفادته من روبوتات المحادثة بشكل جيد، وأفاد بأنها ربما تكون مفيدة لأشخاص آخرين، فهي غير ملائمة للجميع على حد سواء. وعبر أحد المشاركين في الدراسة رقم (11) عن عدم صلاحية روبوتات المحادثة لتقديم الدعم لجميع الطلاب بمختلف مستوياتهم على حد سواء، كما صرح مشارك آخر في الدراسة نفسها عن عدم إفادته من روبوتات المحادثة بشكل جيد، مضيفاً بأنها غير ملائمة لجميع الطلاب بشكل مُطلق. وأفاد أحد المشاركين في الدراسة رقم (10) أن روبوتات المحادثة يمكن أن تكون مناسبة لمستوى طلاب الجامعة بشكل أكبر، مقارنة بطلاب المراحل الأدنى منها. إضافة إلى ذلك فقد أشارت الدراسة رقم (3) بأنه لا يمكن اعتماد روبوتات المحادثة بشكل كبير في المراحل الأولى من الدراسة؛ لإمكانية احتوائها على بعض الأخطاء التي لا يستطيع تلك المراحل من اكتشافها والتعامل معها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شديق (Shidiq, 2023) التي أكدت أن أبرز عيوب توظيف روبوت المحادثة في المجال التعليمي يتمثل في عدم قدرته على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

ويؤكد هذا الموضوع ما توصلت إليه دراسة جيل وآخرون (Gill et al., 2023) من نتيجة مفادها، أنه كان لروبوتات المحادثة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي تأثير أكبر على الطلاب في التعليم العالي، مقارنةً بتلك الموجودة في التعليم الابتدائي والثانوي. وعليه فقد أشارت روز (Roos, 2018) إلى أهمية أن يكون هناك تعاون مسبق بين قطاع التعليم، وشركات البرمجيات التي تعمل على إنشاء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير برامج تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي تلبّي احتياجات المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم. كما أكد وولني وآخرون (Wollny et al., 2021)، ذلك، موضحين أنه من أجل استخدام أمثل لروبوتات المحادثة في المجال التعليمي، يلزم إجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول احتياجات المتعلمين، حيث يرون أن هناك تباين واضح في المراحل الدراسية المختلفة.

### 3-2 الإخلال بالأمانة العلمية: أوضحت الدراسات أن هناك تحدّي تربوي متعلق بالنزاهة والأمانة العلمية،

وهذا التحدي من شأنه أن يسهم في اختلال ميزان العدل والإنصاف في المجال التعليمي.

حيث أكد كولي (Kooli, 2023) على قدرة روبوتات المحادثة في تزويد الطلاب بإجابات فورية عن الأسئلة التي توجب عليهم التفكير فيها وحلها، وبالتالي فإن هذا النوع من الاستخدام قد يسهم في الإخلال بالنزاهة والأمانة العلمية، إضافة إلى ما قد يشكله من أثر سلبي على المجال التعليمي بشكل عام. وعبر أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) صراحة أن استخدامه لروبوتات المحادثة سيكون للقيام بأداء المهام الموكلة إليه. ولا يقف الأمر عند

هذا الحد، فقد أشار كولي (Kooli, 2023) في هذا الجانب إلى أنه من الممكن أن يكون لاستخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي إيجاد ساحة غير متكافئة بين الطلاب الأثرياء القادرين على الوصول إلى روبوتات محادثة أكثر تقدماً، مقارنة بالطلاب ذوي الدخل المحدود، وبالتالي عدم تكافؤ فرص التعلم بالوسائل المتاحة للجميع. وعليه فقد دعا المشاركون في الدراسة رقم (6) إلى ضرورة إيجاد إرشادات واضحة حول الاستخدام المقبول لروبوتات المحادثة على المستوى الأكاديمي، لتجنب الإخلال بالأمانة العلمية.

كما أشارت دراسة بولارينا وآخرون (Bolarinwa et al., 2023) إلى ضرورة حماية النزاهة الأكاديمية من التحديات التي تواجهها جراء وجود روبوتات المحادثة، وإتاحتها الفرصة لاستغلالها من ضعاف النفوس لحل واجباتهم، وأداء الاختبارات إلى غير ذلك من المهام التي تشكل عنصراً أساسياً من عناصر تقييم الطلاب، والعمل على إيجاد آلية واضحة لقياس الأداء الحقيقي للطلاب.

وفي السياق ذاته فقد نادى دراسة جيل وآخرون (Gill et al., 2023) إلى أهمية تدريب المعلمين على كيفية تحديد السرقات العلمية في الواجبات المنزلية، وتوعيتهم بقدرات روبوتات المحادثة بالمهام التي يوكلونها للطلاب.

### 3- التحديات الأخلاقية

أفادت العديد من الدراسات النوعية عن تحديات متعلقة بالجانب الأخلاقي، يمكن أن ينشأ خلال توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، وهذا الموضوع الرئيس قام الباحث بتقسيمه إلى موضوعين فرعيين، وهي على النحو التالي:

**3-1 فقدان خصوصية البيانات:** أفادت الدراسات التي تم بحثها، عن الأثر السلبي المحتمل، والمهدد لاستخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، والمتعلق بفقدان خصوصية البيانات.

حيث اتفق المشاركون في الدراسة رقم (10) على أن التحدي الرئيس لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أي مجال يتمثل في خصوصية وحماية البيانات. كما أفادت الدراسة رقم (4) بأنه على الرغم من أهمية توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي؛ إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار الاستخدام الآمن لها، والتعامل معها بحذر. وأوضح بعض المشاركين في الدراسة رقم (7) عن مخاوفهم بشأن إمكانية قيام روبوتات المحادثة بجمع البيانات الشخصية وإساءة استخدامها، لا سيما في الحالات التي يتم فيها تصميم برامج المحادثة الآلية لجمع المعلومات الشخصية أو تقديم توصيات مخصصة. كما أشارت الدراسة رقم (4) إلى أن هناك مخاطر تتعلق بأمن البيانات، والتي قد تعرض الخصوصية الشخصية (العمر والجنس والعنوان ومعلومات الاتصال وحتى حساب رأس المال) ويتم الكشف عن الكثير من هذه المعلومات الشخصية في عملية الاتصال اللاواعية للمستخدم. وفي هذا الجانب دعا أحد المشاركين في الدراسة رقم (10) إلى ضرورة أخذ الموافقات اللازمة، من قبل الطلاب، وأولياء أمورهم، قبل

البدء في استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، فيما أوضح أحد المشاركين في الدراسة نفسها أن هذه المخاوف ما هي إلا نتيجة حداثة التعامل مع روبوتات المحادثة، مضيفاً أنه في المستقبل القريب ستكون هناك حلولاً عملية تستطيع التغلب على هذه المعضلة.

**2-3 قضايا التحيز والإنصاف:** كشف المشاركون في الدراسات النوعية عن تحدٍ كبير يمكن أن يواجه توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، يتمثل في التحيز والإنصاف.

فقد ذكر كل من دانا وجرافيل (Dana & Gavril, 2023) هذا الجانب، موضحين بأن روبوتات المحادثة ما هي إلا تطبيقات يتم برمجتها من قبل البشر، وبالتالي قد تعكس التحيزات والأيدولوجيات الخاصة ببرمجيتها. وقد أفادت الدراسة رقم (8) أن روبوت المحادثة يمكن له أن يسهم بشكل مباشر في ترسيخ الصور النمطية المتعلقة بالعرق والجنس والدين عند تقديم إجاباتها. إضافة إلى ما أوضحتها الدراسة رقم (6) من أن روبوت المحادثة يمكن تقديم معلومات متحيزة؛ وذلك سينعكس سلباً على توظيفها في المجال التعليمي؛ لافتقارها عنصر المصداقية والموثوقية للمعلومات والبيانات التي تقدمها. كما أشارت الدراسة رقم (4) إلى أن هناك مخاوف أخلاقية بشأن اعتماد الطلاب بشكل كبير على الإجابات دون أن يكون لديهم علم بمصدرها، ومدى صحتها، حيث إنه بالإمكان التلاعب بالمعلومات وتزييف الحقائق خلال تغذيتها مرحلة التغذية لها، وتحديد المصادر التي تستقي منها الإجابات. وأوضحت الدراسة رقم (8) إلى أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، بل قد يتجاوز إلى أن يتم استخدام روبوتات المحادثة لأغراض أخرى خبيثة، مثل المساهمة في الهجمات الإلكترونية، وحملات التضليل، والتأثير على الرأي العام. واقترحت الدراسة نفسها أنه للحد من هذه المخاوف، ينبغي تنظيم الدُّكاء الاصطناعي بشكل أكبر، والعمل على تطويره، وتحسين درجة الأمن فيه، وزيادة الوعي العام بالمخاطر التي يمكن أن يتم استغلالها من قبل جهات مشبوهة.

#### 4 التحديات التقنية

عبّرت الدراسات النوعية عن عدة تحديات من شأنها أن تقف عائقاً أمام توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي متعلقة بالجانب التقني، وفي هذا الموضوع قام الباحث بتقسيمه إلى ثلاثة موضوعات فرعية، وهي كما يلي:

**1-4 حاجته للاتصال بالإنترنت:** أفادت الدراسات النوعية إلى أن عائق الاتصال بالإنترنت يشكل تحدياً

كبيراً لتوظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي.

حيث عبّر أحد المشاركين في الدراسة رقم (9) بهذا الأمر صراحةً موضحاً أن الإشكالية الحقيقية تكمن في حاجة روبوتات المحادثة إلى اتصال دائم بالإنترنت. كما أشار أحد المشاركين في الدراسة رقم (3) إلى ذلك بقوله: "الاتصال بالإنترنت هو ملف وظيفة حاسمة لأي روبوت محادثة، وإلا فلن يكون من السهل الوصول إلى الطلاب

الذين بحاجة إلى استخدامه"، فيما اقترح المشاركون في الدراسة رقم (9) لحل هذه الإشكالية تصميم روبوت محادثة كتطبيق في الجوال، ويكون مجهزا بالمعلومات، وغير محتاج للاتصال بالإنترنت

**2-4 محدودية البيانات وعدم دقتها:** التحدي الآخر في الجانب التقني الذي يشكل عائقا لتوظيف روبوتات المحادثة في التعليم، يتمثل في محدودية قدراته ومعلوماته، وعدم دقتها بشكل كبير.

فقد أوضح أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) أن روبوت المحادثة تمتلك قواعد معرفية محدودة للبحث، وفي سياقات معينة، وبالتالي فإنه لا يمكن الاعتماد عليها بشكل كلي في المجال التعليمي. ويؤكد أحد المشاركين في الدراسة رقم (12) ذلك بقوله: "تجربتي مع برنامج المحادثة الآلية لم تكن ممتعة. أدركت أنني كنت أحصل على إجابات مماثلة لمجموعة متنوعة من الأسئلة التي طرحتها خلال جلسات المحادثة. كما أشار إلى ذات المشكلة أحد المشاركين في الدراسة نفسها بقوله: "في بعض الأحيان كان من المحبط أن نطلب شيئاً واحداً ونحصل على إجابة حول موضوع مختلف". كما أوضح أحد المشاركين في الدراسة رقم (4) بأن المعلومات التي يقدمها روبوت المحادثة ليست دقيقة تماماً. وضرب مثالا لذلك بقوله: "عندما لا أتمكن من معرفة كيفية كتابة الأكواد لمشكلة معينة، تكون الإجابات غامضة ولا يمكنها حل مشكلتي بشكل كامل، فأحتاج إلى اكتشاف ذلك بنفسي، مستخدماً خبرتي الخاصة في المجال. كما أشار أحد المشاركين في الدراسة نفسها إلى عدم شعوره بالثقة في المعلومات التي يقدمها روبوت المحادثة، حيث كانت له تجربة سابقة محبطة؛ لتقديم الروبوت لمعلومات خاطئة. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل يتعدى ذلك إلى أن روبوتات المحادثة بحاجة دائمة إلى تحديث معلوماتها بين حين وآخر، حيث عبّر أحد المشاركين في الدراسة رقم (12) عن ذلك بقوله: "أغلبية المعلومات التي كنت أملكها بدت لي قديمة. بالإضافة إلى ذلك، كانت الروابط/عنوان URL المقدمة معطلة، ولا تعمل بشكل جيد، مما يسبب الحرج لي في العديد من المواقف. ويؤكد أحد المشاركين في الدراسة رقم (5) ذلك بقوله: "إنه للمبتدئين، فهو يكرر نفس الأشياء، ويجب إضافة المزيد من المفردات إليه". وأوضح أحد المشاركين في الدراسة رقم (5) تلك الإشكالية بقوله: قمت بتقييمه بشكل سلبي لأني عندما لا أفهم الإجابة التي يقدمها، أقوم بسؤاله مرة أخرى، فيجيب بقوله "أنا آسف؛ ليس لدي أي تفسيرات أخرى"، ويظهر بشكل مباشر عبارة أخرى: "هل تريد إرسال بريد إلكتروني إلى أولئك الذين صنعوني؟"، مضيفاً -أي المشارك نفسه- "إنه مفيد في بداية الاستخدام له، لكنه مع الوقت يستمر في إيراد الإجابات نفسها، ويكررها مرة بعد أخرى".

**3-4 عدم القدرة على التفكير:** أفادت العديد من الدراسات أن هناك تحدّي آخر متعلق بالجانب التقني،

يتمثل في أن روبوتات المحادثة لا تملك القدرة على التفكير بعمق، وتقوم بتقديم المعلومات بشكل مجرد.

فقد وصف بعض المشاركين في الدراسة رقم (7) شعورهم بالإحباط أو الانزعاج عندما لم يتمكن روبوت المحادثة من فهم سؤالهم أو تقديمه. وأشار أحد المشاركين في الدراسة نفسها إلى عدم قدرة الآلة أن تحل محل البشر، حيث أوضح تجربته مع روبوت المحادثة، تقديمه لإجابات وروابط لمواقع إلكترونية، دون الحصول على تفصيل وشرح كافٍ لها. وتتضح تلك الرغبة من الحاجة للتدخل والدعم البشري أيضا من خلال ما أوضحه أحد المشاركين في الدراسة رقم (12) حيث قال: "كنت أتمنى أن يدعم المدرس برنامج المحادثة الآلي الذي يعمل بالذكاء الاصطناعي في وقت ما". وأفاد أحد المشاركين في الدراسة رقم (12) إلى عدم قدرة روبوتات المحادثة الخوض في التفاصيل وتقديم التفسيرات اللازمة بقوله: "في كثير من الأحيان كنت بحاجة إلى مزيد من التوضيح أو حتى تبرير للإجابة التي تلقيتها من برنامج المحادثة الآلي"، كما أفاد أحد المشاركين في الدراسة نفسها، وأفاد عن ذلك بقوله: "لم أتمكن من الإجابة على بعض أسئلتني؛ لأنها كانت متعلقة بكيفية تطبيق المعرفة التي تعلمتها، وقد كنت بحاجة لمزيد من الشرح والتوضيح للعديد من الأمور، وهو ما لم يستطع روبوت المحادثة تقديمه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شديق (2023) Shidiq التي أكدت على من أبرز عيوب روبوت المحادثة هو عدم قدرته على الإبداع والتفكير. وفي السياق ذاته أشار كولي (2023) Kooli أنه روبوتات المحادثة بطبيعتها تفتقر إلى مهارة الإبداع والتفكير، وهذا من شأن الحد من استخدامها في المجال التعليمي، إضافة إلى افتقارها إلى فهم السياق والفروق الدقيقة، وهذا ما يشكل عنصراً مهماً وأساسياً إذا ما تم الاعتماد على روبوت المحادثة في المجال التعليمي.

### خاتمة البحث وتوصياته ومقترحاته

حاول البحث الحالي إلقاء الضوء على التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، والحصول على فهم عميق لتجارب استخدامه؛ من خلال استعراض الدراسات النوعية التي تناولت الموضوع ذاته، ومحاولة ربط التحديات التي تم إثارتها داخل تلك الدراسات وغيرها. وتوصلت عملية الربط لموضوعات الدراسات المشمولة بالبحث إلى عدد من التحديات، مثلة في التحديات الاجتماعية، والتحديات التربوية، والتحديات الأخلاقية، والتحديات التقنية. وبالرغم أنه لا يمكن القول حصراً بوجود تلك التحديات فقط - لحدثة موضوع استخدام روبوتات المحادثة في المجال التعليمي، ولاعتماد البحث الحالي على دراسات نوعية نتائجها غير قابلة للتعميم- إلا أن مجرد إثارتها والحديث عنها من خلال الوقوف على الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث يُعد دليلاً قوياً على بروزها، بالتالي ينبغي الاعتناء بدراساتها، لإيجاد حلول تتناسب مع مقتضيات المرحلة. بشكل عام تُظهر النتائج أن إدخال روبوتات المحادثة في المجال التعليمي يُمكن أن ينتج عنه العديد من التحديات، البعض منها

يمكن التعامل معه وإيجاد حلول له بطريقة متيسرة على مستوى الأفراد والمؤسسات التعليمية، والبعض الآخر يحتاج حشد جهود المنظمات وهيئات الدولية؛ لإيجاد رؤى عالمية مشتركة لمواجهة تلك التحديات.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي يوصي الباحث بالتالي:

- القائمين على السياسات التعليمية في البلدان وهيئات والمنظمات العالمية أهمية الالتفات إلى مواجهة التحديات الناشئة عن توظيف روبوتات المحادثة في التعليم، ومحاولة إيجاد حلول لها، وتكييفها وفق ما يتلاءم مع طبيعة وخصوصية المجال التعليمي.
- المؤسسات التعليمية، بأن يكون توظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي وفق طريقة علمية مدروسة بعيدا عن العشوائية.
- الجامعات والكليات بناء مقرر يختص ببيان المنهجية العلمية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وروبوتات المحادثة بشكل خاص في المجال التعليمي.
- المهتمين بمجال تطوير روبوتات المحادثة وبرمجتها العمل جنبا إلى جنب مع صانعي السياسات التعليمية؛ لتوفير روبوتات محادثة تتناسب مع خصوصية المجال التعليمي.
- وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحث ما يلي:
- الدعوة إلى إقامة مؤتمرات وندوات عالمية لإيجاد رؤى مشتركة بشأن توظيف روبوتات المحادثة في التعليم خاصة في المجال التقني والأخلاقي.
- إنشاء كراسي علمية في الجامعات تهتم ببحث ودراسات توظيف روبوتات المحادثة في التعليم.
- إعداد نموذج مشترك بين تخصصات الهندسة، والتربية؛ على ضوئه يتم بناء وتصميم روبوتات المحادثة التي تختص بالمجال التعليمي.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن الجوانب الإيجابية لتوظيف روبوتات المحادثة في المجال التعليمي لتعزيزها، والجوانب السلبية لتجنبها.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

- بركات، فهد. (2020). التحديات التربوية في مقاطع فيديو "الفلوق" على اليوتيوب وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج4، ع39، 72 - 94.
- حمائل، ماجد. (2023). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي: التحديات الجديدة والفرص الجديدة. المجلة العربية للتربية النوعية، ع28، 277 - 298.
- الدخني، أماني، والمصطفى، سارة. (2023). تطوير نظام ساند مقترح لروبوت محادثة عربي لدعم استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع31، 13 - 40.
- رزق، هناء. (2021). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. دراسات في التعليم الجامعي، ع52، 571 - 587.
- عبدالعال، رشا. (2022). برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت لدى طالبات الدبلومة المهنية في التربية. المجلة التربوية، ج101، 429 - 488.
- عمر، أحمد. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.
- العمرى، زهور. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ع2، 23 - 48.
- أبو غنيم، ناهد. (2022). أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية Chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع29، 437 - 452.
- فهيمي، سميرة. (2023). روبوتات الدردشة Chatbots واستخداماتها في مؤسسات المعلومات: دراسة استكشافية تحليلية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، 5(15)، 269-310.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]. (2021). الذكاء الاصطناعي والتعليم: إرشادات لوضعي السياسات. مطبوعات المركز الإقليمي للتخطيط التربوي التابع لمنظمة اليونسكو.
- مؤتمر بيجين للتعليم الذكي: "تحول التعليم وإدارة البيانات". (2023، أغسطس، 18-20). البيان الختامي، جامعة بكين. جمهورية الصين.
- هندي، أسامة. (2022). فاعلية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbots لتنمية بعض مهارات الفهرسة المقروءة آليا مارك 21 لدى طلاب المكتبات وتكنولوجيا التعليم بجامعة الأزهر. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، مج9، ع2، 160 - 196.

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Barakat, F. (2020). Educational Challenges in YouTube Vlog Videos and Ways to Address Them: A Field Study on Primary School Teachers in Jeddah, Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Vol. 4, No. 39, pp. 72-94.
- Hamayel, M. (2023). The Ethics of Artificial Intelligence in University Education: New Challenges and New Opportunities(In Arabic). *Arab Journal of Specific Education*, No. 28, pp. 277-298.
- Al-Dakhni, A., & Al-Mustafa, S. (2023). Developing a Proposed Sand System for an Arabic Chatbot to Support Cognitive and Metacognitive Learning Strategies (In Arabic). *Arab Journal of Research in Specific Education*, No. 31, 13-40.
- Rizq, H. (2021). Artificial Intelligence Systems and the Future of Education (In Arabic). *Studies in University Education*, No. 52, pp. 571-587.
- Abdul-Aal, R. (2022). A program based on interactive chatbots in developing productive thinking skills and attitudes towards online learning among female students in the Professional Diploma in Education (In Arabic). *Educational Journal*, Vol. 101, pp. 429-488.

- Omar, A. (2008). *Dictionary of Contemporary Arabic* (In Arabic). Alam Al-Kutub.
- Al-Omari, Z. (2019). The effect of using an AI chatbot on developing cognitive aspects in science among female elementary school students (In Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences*, No. 2, pp. 23-48.
- Abu Ghunaim, N. (2022). The effect of using intelligent live chatbots in self-learning lessons for Design and Technology on sixth-grade students (In Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, No. 29, pp. 437-452.
- Fahmy, S. (2023). Chatbots and their uses in information institutions: An exploratory analytical study (In Arabic). *Scientific Journal of Libraries, Documents and Information*, 5(15), 269-310.
- Beijing Conference on Smart Education: "Transforming Education and Data Management." (2023, August, 18-20). *Final Statement, Peking University, People's Republic of China*.
- Hindi, O. (2022). The Effectiveness of a Chatbot-Based Program for Developing Some MARC 21 Machine-Readable Cataloging Skills Among Library and Information Technology Students at Al-Azhar University (In Arabic). *Egyptian Journal of Information Science*, Vol. 9, No. 2, 160-196

## المراجع الأجنبية

- Abouammoh, N., Alhasan, K., Raina, R., Malki, K. A., Aljamaan, F., Tamimi, I., ... & Temsah, M. H. (2023). Exploring perceptions and experiences of ChatGPT in medical education: a qualitative study among medical College faculty and students in Saudi Arabia. medRxiv, 2023-07.
- Baskara, R. (2023). INVESTIGATING THE IMPACT OF CHATBOTS IN DIFFERENT LEARNING CONTEXTS ON STUDENT ENGAGEMENT AND CRITICAL THINKING. *The Journal Of English Teaching For Young And Adult Learners*, 2(2), 51-61. <https://doi.org/10.21137/jeeval.2023.2.2.1>
- Bolarinwa, J. D., Vincent, O. R., & Ajowho, A. C. (2023). An Explorative Review of Artificial Intelligence Software (Chatbot) Impact on Education System. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/3hiyel>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: a worked example. *Journal of health services research & policy*, 7(4), 209-215. <https://doi.org/10.1258/135581902320432732>
- Chocarro, R., Cortiñas, M., & Marcos-Matás, G. (2023). Teachers' attitudes towards chatbots in education: a technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies*, 49(2), 295-313. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850426>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Dana, R. A. D., & Gavril, R. A. D. (2023). EXPLORING THE PSYCHOLOGICAL IMPLICATIONS OF CHATGPT: A QUALITATIVE STUDY. *Journal Plus*.
- Deryugina, O.V. (2010). Chatterbots. *Scientific and Technical Information Processing*, 37(2), 143-147. <https://doi.org/10.3103/S0147688210020097>
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Fernoagă, V., Stelea, G. A., Gavrilă, C., & Sandu, F. (2018). Intelligent Education Assistant Powered by Chatbots. *eLearning & Software for Education*, 2. <https://doi.org/10.12753/2066-026x-18-122>
- France, E. F., Cunningham, M., Ring, N., Uny, I., Duncan, E. A., Jepson, R. G., ... & Noyes, J. (2019). Improving reporting of meta-ethnography: the eMERGe reporting guidance. *BMC medical research methodology*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0600-0>
- Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614. <https://doi.org/10.3390/su15075614>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S & .Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Kylma, J., Hammond, C., Holtslander, L., Duggleby, W., Williams, A., & Duncan, V. (2010). Metasynthesis of the hope experience of family caregivers of persons with chronic illness. <https://doi.org/10.1177/1049732309358329>
- Lidén, A., & Nilros, K. (2020). Percieved benefits and limitations of chatbots in higher education.

- Luong V, Bearman M, MacLeod A. A Beginner's Guide to Meta-Ethnography. *J Grad Med Educ*. 2023 Feb;15(1):46-47. doi: 10.4300/JGME-D-22-00958.1. PMID: 36817546; PMCID: PMC9934820. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-22-00958.1>
- Mageira, K., Pittou, D., Pappalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>
- Neumann, A. T., Arndt, T., Köbis, L., Meissner, R., Martin, A., de Lange, P., ... & Wollersheim, H. W. (2021). Chatbots as a tool to scale mentoring processes: Individually supporting self-study in higher education. *Frontiers in artificial intelligence*, 4, 668220. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.668220>
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985000>
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Ondáš, S., Pleva, M., & Hládek, D. (2019, November). How chatbots can be involved in the education process. In *2019 17th international conference on emerging elearning technologies and applications (ICETA)* (pp. 575-580). IEEE. <https://doi.org/10.1109/iceta48886.2019.9040095>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- Pérez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1549-1565. <https://doi.org/10.1002/cae.22326>
- Qasem, F., Ghaleb, M., Mahdi, H.S., Al Khateeb, A. and Al Fadda, H. (2023), "Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning", *Saudi Journal of Language Studies*, Vol. 3 No. 2, pp. 76-86. <https://doi.org/10.1108/sjls-10-2022-0072>
- Rajabi, P., Taghipour, P., Cukierman, D., & Doleck, T. (2023, May). Exploring ChatGPT's impact on post-secondary education: A qualitative study. In *Western Canadian Conference on Computing Education (WCCCE'23), May 04-05, 2023*. Simon Fraser University. <https://doi.org/10.1145/3593342.3593360>
- Roos, S. (2018). Chatbots in education: A passing trend or a valuable pedagogical tool?.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1).
- Sáiz-Manzanares, M. C., Marticorena-Sánchez, R., Martín-Antón, L. J., Díez, I. G., & Almeida, L. (2023). Perceived satisfaction of university students with the use of chatbots as a tool for self-regulated learning. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12843>
- Sattar, R., Lawton, R., Panagioti, M., & Johnson, J. (2021). Meta-ethnography in healthcare research: a guide to using a meta-ethnographic approach for literature synthesis. *BMC health services research*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-06049-w>
- Shidiq, M. (2023, May). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*. 1(1), 353-357.
- Slepankova, M. (2021). Possibilities of Artificial Intelligence in Education: An Assessment of the role of AI chatbots as a communication medium in higher education.
- Tawfeeq, T. M., Awqati, A. J., & Jasim, Y. A. (2023). The Ethical Implications of ChatGPT AI Chatbot: A Review. *JMCER*, 2023, 49-57.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidelines for Policymakers*. Publications of the UNESCO Regional Centre for Educational Planning.
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet?-a systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in artificial intelligence*, 4, 654924. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Yildiz, Y. (2022). An Examination of the Experiences of Turkish ELLs about the Chatbot Apps to Learn English. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(5), 32-41.
- Zemčík, M. T. (2019). *A brief history of chatbots*. *DEStech Transactions on Computer Science and Engineering*, 10. <https://doi.org/10.12783/dtce/aicac2019/31439>

## The Effectiveness of a Blended Learning-Based Program in Developing the Concepts of the Electronic Learning Applications Course among Postgraduate Students at Al-Baha University

فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة

Khaled Ghanem Alshehri

Al-Baha University

خالد غانم الشهري<sup>(1)</sup>

جامعة الباحة

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) وعدد كل منهما (10) طلاب، مع تطبيق القياس القبلي والبعدي والتتبعي. تم إعداد برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج وتطبيقه على المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد أدوات قياس شملت: اختبارًا تحصيليًا لمفاهيم المقرر وبطاقة ملاحظة، وتم التحقق من صدقها وثباتها بأساليب مناسبة. كما تم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الاختبارات الإحصائية الملائمة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي، مع استمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي بعد مرور شهر. وأشارت مؤشرات الكسب وحجم الأثر إلى مستوى مرتفع، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التعليم المدمج، وتُعزى هذه النتائج إلى ما يوفره التعليم المدمج من مرونة تقنية وتفاعل نشط، انسجامًا مع عدد من النظريات التربوية الحديثة. وتوصي الدراسة بتبني التعليم المدمج في برامج الدراسات العليا وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيفه بفاعلية في ضوء متطلبات التحول الرقمي للتعليم العالي.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم المدمج، التعلم الإلكتروني، تنمية المفاهيم، التقييم التعليمي.

**Abstract:** This study aimed to investigate the effectiveness of a blended learning-based training program in developing the concepts of the E-learning applications course among postgraduate students at Al-Baha University. A quasi-experimental design was employed with two groups (experimental and control), each consisting of 10 students, and pre-, post-, and follow-up measurements were conducted. The experimental group received the blended learning program, while the control group was taught using traditional methods. The study tools included an achievement test to measure students' conceptual understanding of the course and an observation checklist to assess their performance. The validity and reliability of the tools were verified using appropriate procedures. Data were analysed through suitable statistical methods. The results revealed statistically significant differences at the (0.001) level between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test for the experimental group. Significant differences were also found between the pre- and post-test scores of the experimental group for the post-test, with the program's effect persisting in the follow-up measurement conducted one month later. Indicators of effect size and adjusted gain were high, confirming the strong impact of the program. These findings are attributed to the distinctive features of blended learning, which combine technological flexibility with active interaction, consistent with several educational theories such as constructivism, experiential learning, social learning, and metacognition. The study recommends adopting blended learning in postgraduate programs and training faculty members to employ it effectively in line with the digital transformation of higher education.

**Keywords:** Blended Learning; E-Learning, Concept Development, Educational Assessment.

(1) أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة الباحة [k.shehri@bu.edu.sa](mailto:k.shehri@bu.edu.sa)

## المقدمة

يشهد التعليم العالي - في ظل التحول الرقمي المتسارع - تغيرات جذرية في طرائق التدريس وأساليب التعلم، الأمر الذي يفرض على الجامعات ضرورة تبني استراتيجيات حديثة تراعي خصوصية طلاب الدراسات العليا وتلبي احتياجاتهم المعرفية والمهارية. ومن هنا برزت الحاجة إلى البحث عن بدائل تعليمية فعالة تجمع بين العمق النظري والممارسة التطبيقية، بما يعزز من جودة مخرجات التعلم ويؤهل الطلاب لمتطلبات المجتمع المعرفي.

لقد أسهمت جائحة كورونا في تسريع تبني أنماط التعلم الإلكتروني، لما وفرته من حلول لاستمرار العملية التعليمية. غير أن الاعتماد الكلي على هذا النمط كشف عن تحديات عدة، أبرزها: ضعف التفاعل المباشر، ومحدودية التطبيق العملي، وصعوبة إكساب بعض المفاهيم التخصصية المعقدة (Kumar & Kumar, 2022). ومن ثم برز التعليم المدمج باعتباره أحد الاتجاهات الرائدة التي توائم بين مرونة التعلم الرقمي والتفاعل الحضوري، بما يوفر بيئة تعليمية متوازنة وملائمة لطلاب الدراسات العليا (Zhao & Lai, 2023).

ويُعرّف التعليم المدمج بأنه دمج مخطط له بين استراتيجيات التعلم الإلكتروني وأساليب التعليم المباشر لتحقيق تعلم نشط ومستقل (Bervell & Arkorful, 2022). وقد أوضحت الأدبيات التربوية أنه لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يسهم في تعزيز التفكير النقدي وربط النظرية بالتطبيق (Alenezi, 2021). وتشير عدد من الدراسات (الحميدي وآخرون، 2023؛ Chen & Wang, 2024؛ Means et al., 2021) إلى فاعلية التعليم المدمج في تحسين التحصيل الأكاديمي والدافعية وجودة الفهم المفاهيمي. كما أثبتت دراسات محلية (الحريري، 2022؛ الزهراني، 2023) أثره الإيجابي في تعزيز مهارات التفكير لدى طلاب الدراسات العليا في السعودية.

تُظهر العديد من الدراسات أن التعليم المدمج يُسهم بشكل فعال في تعزيز مهارات طلاب الدراسات العليا في مجالات متعددة؛ على سبيل المثال، أظهرت دراسة أجراها Tong (2022) أن نموذج التعليم المدمج أدى إلى تحسين التحصيل الأكاديمي، مهارات الدراسة الذاتية، والمواقف التعليمية لدى الطلاب، مما يعكس تأثيره الإيجابي على الأداء الأكاديمي والتفاعل مع المحتوى التعليمي.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة أجراها Regmi et al, (2024) أن التعليم المدمج في دورة التغذية الطبية عزز من أداء الطلاب الأكاديمي، مشاركتهم، وكفاءتهم الذاتية، مما يُبرز فعاليته في تحسين تجربة التعلم.

علاوة على ذلك، أظهرت دراسة أجراها Haftador et al, (2024) أن التعليم المدمج يُحسن من التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات، مما يُشير إلى تأثيره الإيجابي على تطوير مهارات التفكير العليا.

من جهة أخرى، أظهرت دراسة أجراها Majestic (2024) أن التعليم المدمج في بيئة الصف الثامن ساهم في زيادة تحفيز الطلاب وفهمهم، مما يُبرز فعاليته في تعزيز التفاعل والمشاركة.

أخيراً، أظهرت دراسة أجراها (Crew 2023) أن الطلاب استمتعوا بالمميزات التي يوفرها التعليم المدمج، على الرغم من تفضيلهم للتعلم الحضوري من حيث تجربة التعلم .  
بناءً على هذه الدراسات، يتضح أن تطبيق برامج التعليم المدمج في مقرر "تطبيقات التعلم الإلكتروني" لطلاب الدراسات العليا يمكن أن يسهم بشكل كبير في تنمية مهاراتهم وفهمهم للمفاهيم المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، مما يعزز من جودة التعليم في الجامعة.

ويرتكز التعليم المدمج على أسس نظرية أبرزها؛ النظرية البنائية التي تؤكد على بناء المعرفة عبر التفاعل، ونظرية التعلم الاجتماعي التي تدعم دور الممارسة الجماعية، ونظرية التعلم الذاتي التي تُبرز أهمية استقلالية المتعلم (Maimunah et al., 2023). ويأتي مقرر "تطبيقات التعلم الإلكتروني" باعتباره أحد المقررات التخصصية في برامج الدراسات العليا، حيث يتناول مفاهيم أساسية تشمل أدوات وتقنيات التعليم الرقمي، تصميم وإنتاج المحتوى، التقويم الإلكتروني، وقضايا الأمن والخصوصية (الحري، 2022). وقد أظهرت دراسات حديثة (Smith et al., 2021؛ العتيبي، 2021؛ العمري، 2023) دور تطبيقات التعلم الإلكتروني في تحسين التفاعل والتحصيل وتنمية مهارات البحث العلمي.

في ضوء ما سبق، تتضح الحاجة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على التعليم المدمج موجّه لطلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة، يستهدف تنمية مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني، من خلال الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي في بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية. وتكمن أهمية الدراسة الحالية في تقديم نموذج تطبيقي يستند إلى إطار نظري وتجريبي متكامل، يسعى إلى اختبار فاعلية التعليم المدمج في تحسين مخرجات التعلم وتنمية قدرات الطلاب بما يتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم العالي.

### مشكلة البحث

يُعدّ مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) من المقررات التخصصية المهمة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، إذ يسهم في بناء المعرفة التربوية الرقمية، ويمكن الطالب من إدراك آليات تصميم بيئات التعلم الرقمية وتوظيف تقنياتها في الممارسات التعليمية؛ إلا أن عددًا من الدراسات أشارت إلى أن طلاب الدراسات العليا يواجهون تحديات كبيرة في استيعاب مفاهيم التعلم الإلكتروني، لا سيما المقررات التي تتطلب مهارات تقنية وتطبيقية متقدمة؛ فقد أوضحت دراسة الخالدي (2022) أن ضعف الفهم العميق للمفاهيم الرقمية يعود إلى نقص التفاعل الفعلي والتطبيق العملي، مما ينعكس سلبيًا على التحصيل والاندماج المعرفي. كما بينت دراسة الحمادي والفتاح (2023) أن التعليم المدمج يحقق تحسينات ملحوظة في الفهم والمهارات التقنية مقارنة بالتعليم الإلكتروني البحث.

وتعزيزًا لذلك، أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من (20) طالبًا من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة، أظهرت نتائجها أن نحو (65%) منهم يواجهون صعوبة في استيعاب بعض مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني، بينما أشار (75%) منهم إلى أن طرق التدريس الحالية لا توفر فرصًا كافية للتطبيق العملي والتفاعل المباشر. كما أجريت مقابلات مع (7) من أعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم، حيث أفاد بعضهم بأن الاعتماد على المحاضرات التقليدية يحد من تفاعل الطلاب وفهمهم العميق للمقرر، بينما أكد آخرون على الحاجة الماسة إلى بيئة تعليمية تدمج بين التعليم المباشر والتعلم الإلكتروني لتجاوز هذه التحديات. وبناءً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على التعليم المدمج، يراعي احتياجات طلاب الدراسات العليا، ويعزز قدرتهم على استيعاب المفاهيم المعقدة في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني عبر بيئة تفاعلية تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي. ومن ثم صيغت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

**ما مدى فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة؟**

### أهداف البحث

1. تصميم برنامج تعليمي قائم على التعليم المدمج يتناسب مع خصائص طلاب الدراسات العليا في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني، ويجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، مع تضمين أنشطة تفاعلية قابلة للقياس.
2. تقييم فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني من خلال مقارنة درجات الطلاب في القياس القبلي والبعدي والتتبعي، واستخدام أدوات تقييم متعددة تشمل الاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة.
3. قياس مدى تحسن مهارات الفهم والتطبيق لدى الطلاب بعد استخدام البرنامج عبر مؤشرات الكسب المعدل، حجم الأثر، والتحليل الإحصائي للفروقات بين المجموعة التجريبية والضابطة، مع التركيز على الجوانب التي تميز البرنامج التدريبي عن أساليب التعليم التقليدية.

### فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

### أهمية البحث

#### الأهمية النظرية

- إثراء المعرفة العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال تقديم نموذج تعليمي مدمج موجه لطلاب الدراسات العليا، يوضح كيفية دمج التعليم الإلكتروني والتعليم المباشر في المقررات التخصصية.
- توسيع الإطار المفاهيمي والاستراتيجي لتطوير استراتيجيات التعليم المدمج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب في الدراسات العليا.
- دعم البحث العلمي المستقبلي عبر تقديم قاعدة نظرية لتصميم برامج تعليمية مدمجة فعالة، يمكن البناء عليها في الدراسات المستقبلية.

#### الأهمية التطبيقية

- تقديم برنامج تعليمي متكامل يمكن تطبيقه في كليات التربية، مع إمكانية تعميمه على مؤسسات التعليم العالي الأخرى لتحسين مخرجات تعلم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).
- تعزيز كفاءة الطلاب في استيعاب وتوظيف المفاهيم الرقمية والتقنيات التعليمية الحديثة، بما يدعم مهاراتهم التربوية والبحثية.
- توفير توصيات عملية وأدلة إرشادية لأعضاء هيئة التدريس حول أساليب تدريس فعالة، قابلة للتطبيق والتكيف في برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي المختلفة.

### مصطلحات البحث

أولاً: التعليم المدمج Blended Learning :

عرفه Garrison, et al.,(2021) بأنه: "نموذج تعليمي يدمج بين التعلم التقليدي داخل القاعات الدراسية والتعلم الإلكتروني، ويهدف إلى تحقيق توازن فعال بين التفاعل المباشر والتعلم عبر الإنترنت، مع تحسين التجربة التعليمية ورفع مستوى التفاعل بين الطالب والمعلم" (P.445). ويعرفه الباحث إجرائياً، بأنه نوع تعليمي يجمع بين اللقاءات الصفية التقليدية والأنشطة الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني، ويهدف إلى تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة من خلال تفاعل متكامل بين الجانبين.

ثانياً: تطبيقات التعلم الإلكتروني E-learning Applications :

تعرف تطبيقات التعلم الإلكتروني بأنها: "مجموعة الأدوات والبرمجيات التي تُستخدم لتسهيل عملية التعلم والتعليم عبر الإنترنت، وتشمل أنظمة إدارة التعلم، الوسائط المتعددة التفاعلية، والمحاكاة الرقمية، والتي تهدف إلى تحسين جودة التعليم وزيادة فرص الوصول إلى المعرفة" (Al-Fraihat, Joy, & Sinclair, 2021, P.300). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها كافة البرامج والأدوات الرقمية والتقنيات التي يُدرّس من خلالها مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، والتي يستخدمها الطلاب لفهم وتصميم بيئات التعلم الرقمية وتوظيفها في ممارسات التعليم.

ثالثاً: مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني "Concepts of the "E-learning Applications Course":

تمثل مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني مجموعة متكاملة من المبادئ والمعارف الأساسية التي تشكل إطاراً نظرياً وعملياً لفهم كيفية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

### حدود البحث

- حدود موضوعية: التعليم المدمج، مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).
- حدود بشرية: عينة من طلاب برامج ماجستير التربية تخصص تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي 1446هـ.
- حدود مكانية: كلية التربية، جامعة الباحة.

### إجراءات البحث

**المنهج المستخدم في الدراسة:** اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي حيث استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية، إذ يُعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر متغير مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة بمثابة المتغير التابع.

**عينة البحث :** انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت العينة السيكومترية من (30) طالباً من الطلاب الذكور ببرامج ماجستير التربية تخصص تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (25-45) سنة، بمتوسط عمري (36.70) سنة وانحراف معياري (5.344).
- العينة الأساسية: تكونت العينة من (20) طالباً من الطلاب الذكور ببرامج ماجستير التربية تخصص تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، والذين تراوحت أعمارهم

الزمنية بين (25-45) سنة، بمتوسط عمري (33.50) سنة وانحراف معياري (6.992)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية (ن= 10 طلاب) وضابطة (ن= 10 طلاب)، والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية:

جدول (1)

الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	10	33.40	7.306
المجموعة الضابطة	10	33.60	7.058
العينة الأساسية	20	33.50	6.992

وروعي عند اختيار الطلاب في العينة الأساسية أن يكونوا من الطلاب الذكور الحاصلين على درجات منخفضة في اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، أي: الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، ومفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

**التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني والعمر الزمني:** للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) والعمر الزمني تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة في مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) والعمر الزمني، وجدول (2) يوضح نتائج اختبار "مان-ويتني":

جدول (2)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، والعمر الزمني.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	10	10.45	104.50	49.500	-0.038	(0.970) غير دالة إحصائياً
البعد الأول	الضابطة	10	10.55	105.50			
(المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	التجريبية	10	9.70	97.00	42.000	-0.644	(0.519) غير دالة إحصائياً
البعد الثاني	الضابطة	10	11.30	113.00			
(أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	التجريبية	10	8.60	86.00	31.000	-1.520	(0.129) غير دالة إحصائياً
البعد الثالث	الضابطة	10	12.40	124.00			
(تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	التجريبية	10	11.95	119.50	35.500	-1.142	(0.253) غير دالة إحصائياً
البعد الرابع	الضابطة	10	9.05	90.50			
(مفاهيم التقويم الإلكتروني)	التجريبية	10	12.05	120.50	34.500	-1.238	(0.216) غير دالة إحصائياً
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	الضابطة	10	8.95	89.50			
	التجريبية	10	10.25	102.50	47.500	-0.193	(0.847) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	10	10.75	107.50			

ويتضح من الجدول السابق أن قيم "z" بلغت (-0.038، -0.644، -1.520، -1.142، -1.238، -0.193)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني وأبعاده الفرعية (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) والعمر الزمني، مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني والعمر الزمني.

### أداة البحث

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا (إعداد: الباحث)، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية لإعداد الاختبار:

1. **الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مدى استيعاب طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الباحة لمفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)؛ وذلك من خلال أربعة أبعاد أساسية هي: المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني.
2. **إعداد الصورة الأولية لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني:** تكونت الصورة الأولية من (20) مفردة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة للاختبار، أي لكل بعد (5) مفردات، وفيما يلي وصف للاختبار من حيث الأبعاد الفرعية:
  - **البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني):** ويشتمل على (5) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5).
  - **البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني):** ويشتمل على (5) مفردات تأخذ أرقام (6، 7، 8، 9، 10).
  - **البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني):** ويشتمل على (5) مفردات تأخذ أرقام (11، 12، 13، 14، 15).
  - **البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني):** ويشتمل على (5) مفردات تأخذ أرقام (16، 17، 18، 19، 20).
3. **تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:** في تعليمات الاختبار يُطلب من الطالب أن يختار بديلاً واحداً من أربعة اختيارات (أ، ب، ج، د)، ويتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة في الإجابة الصحيحة، و(صفر) في حالة الإجابة الخاطئة؛ وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (صفر: 20) درجة.

4. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة: تم تطبيق على عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية لأدوات الدراسة وقوامها (30) طالبًا من طلاب الدراسات العليا، والذين تراوحت أعمارهم بين (25-45) سنة.

5. التحقق من الخصائص السيكمومترية لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني: قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاختبار بعدة طرق، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: صدق الاختبار: قام الباحث بحساب صدق الاختبار بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، الصدق التلازمي، صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين): تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (9) محكمين من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد طلب منهم إبداء الرأي بشأن: ملاءمة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد، مدى انتماء كل مفردة للبعد المحدد لها، مدى ملاءمة كل مفردة وبنائها اللغوي، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات والتعديلات، وتم الأخذ بها، وتم تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات الاختبار:

جدول (3)

بعض مفردات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) التي تم تعديلها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
ما خصائص التعلم الإلكتروني؟	أي من التالي يعتبر من خصائص التعلم الإلكتروني؟
وضح الفرق بين نوعي التعلم في التعليم الإلكتروني؟	ما الفرق بين التعلم المترامن وغير المترامن؟
ما هي أدوات إنشاء المحتوى؟	ما هي وظيفة أدوات إنشاء المحتوى التعليمي التفاعلي؟

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي Lawshe لحساب صدق المحكمين:  $V = (n - 1) / (n + 1)$  حيث  $n =$  عدد المحكمين الذين وافقوا،  $(n) =$  عدد المحكمين ككل.

ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات اختبار مفاهيم مقرر

تطبيقات التعلم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا:

جدول (4)

النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) ( $n = 9$ ).

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	ص.م	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	ص.م
	تكرار	%	تكرار	%	
1	9	100%	11	9	100%
2	9	100%	12	8	88.89%
3	9	100%	13	9	100%
4	8	88.89%	14	9	100%

رقم المفردة	نسبة الاتفاق			رقم المفردة	نسبة الاتفاق		
	تكرار	%	ص.م		تكرار	%	ص.م
5	9	100%	1.000	15	9	100%	1.000
6	9	100%	1.000	16	8	88.89%	0.778
7	9	100%	1.000	17	9	100%	1.000
8	8	88.89%	0.778	18	9	100%	1.000
9	8	88.89%	0.778	19	9	100%	1.000
10	9	100%	1.000	20	9	100%	1.000

وفي ضوء النتائج الواردة في الجدول السابق، يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق تتراوح بين (88.89%-100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات الاختبار وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما تتراوح قيم معادلة لوشي بين (0.778: 1.000)، وهي قيم مقبولة وعالية، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل عدد مفردات الاختبار (20) مفردة.

**ب. صدق المجموعات الطرفية:** أخذت الدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) محكاً للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى 27% من درجات الطلاب المنخفضين، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترى للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج على النحو التالي:

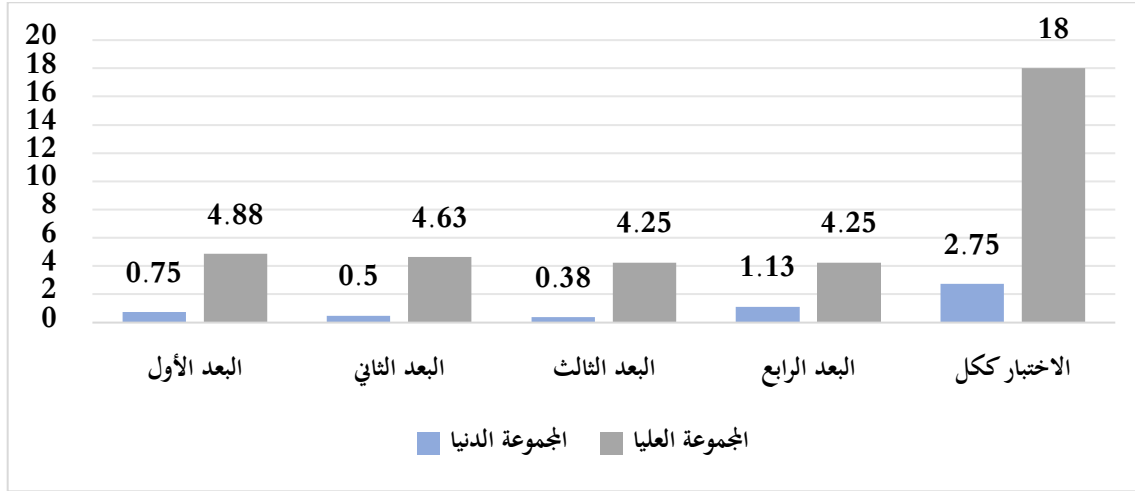
جدول (5)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

الاختبار وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	أدنى الأداء	8	4.50	36.00	0.000	-3.542	دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	8	12.50	100.00			
البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	أدنى الأداء	8	4.50	36.00	0.000	-3.508	دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	8	12.50	100.00			
البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	أدنى الأداء	8	4.50	36.00	0.000	-3.483	دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	8	12.50	100.00			
البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)	أدنى الأداء	8	4.63	37.00	1.000	-3.307	دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	8	12.38	99.00			
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	أدنى الأداء	8	4.50	36.00	0.000	-3.396	دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	8	12.50	100.00			

يتضح من خلال جدول (5) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.542، -3.508، -3.483، -3.307، -3.396)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات منخفضي ومرتفعي الأداء على اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني

وأبعاده الفرعية (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) لصالح مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للاختبار في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء، والشكل البياني (1) يوضح الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (1) الفروق بين مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني وأبعاده الفرعية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاختبار : تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المفردة، وكل من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا، وجدول (6) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للاختبار.

### أ. اتساق المفردات مع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار

جدول (6)

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية واختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
	1	**0.842	**0.684		11	**0.766	**0.611
البعد الأول	2	**0.777	**0.769	البعد الثالث	12	**0.679	**0.651
(المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	3	**0.854	**0.771	(تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	13	**0.505	**0.464
	4	**0.813	**0.703		14	**0.702	**0.540
	5	**0.728	**0.649		15	**0.797	**0.684
البعد الثاني	6	**0.850	**0.883	البعد الرابع	16	**0.810	**0.626
(أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	7	**0.651	**0.622	(مفاهيم التقويم الإلكتروني)	17	**0.521	**0.467
	8	**0.813	**0.678		18	**0.595	*0.395
	9	**0.683	**0.537		19	**0.848	**0.774

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة	الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة
الكلية للاختبار	20	**0.878	10	الكلية للاختبار	20	**0.615	**0.590

(\*) دال عند مستوى 0.05 (\*\*). دال عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار وتجانسها، وبهذا يظل عدد مفردات الاختبار (20) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه. ب. معاملات اتساق الأبعاد الفرعية مع الاختبار ككل: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، وذلك على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، وجدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

الاختبار وأبعاده الفرعية	المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني	أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني	تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني	مفاهيم التقويم الإلكتروني	اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل
المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني	1	**0.829	**0.709	**0.527	**0.892
أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني	**0.829	1	**0.694	**0.641	**0.918
تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني	**0.709	**0.694	1	**0.569	**0.855
مفاهيم التقويم الإلكتروني	**0.527	**0.641	**0.569	1	**0.790
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	**0.892	**0.918	**0.855	**0.790	1

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الأبعاد الفرعية (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني)، وبين الدرجة الكلية للاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس الاختبار واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: حساب معاملات التمييز والسهولة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، وبالنسبة للحكم على معاملات السهولة أو معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، فإن المفردات ذات معاملات السهولة أو الصعوبة التي يتراوح مداها بين (0.2 إلى 0.8)، تُعد مفردات مقبولة، بينما المفردات ذات معامل التمييز الأكبر من (0.30) تُعد مفردات ذات قدرة تمييز جيدة، ويوضح الجدول (8) قيم معاملات التمييز ومعاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

جدول (8)

معاملات التمييز والسهولة والصعوبة لمفردات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.700	0.300	0.641	11	0.400	0.600	0.558
2	0.600	0.400	0.733	12	0.570	0.430	0.601
3	0.630	0.370	0.737	13	0.430	0.570	0.398
4	0.600	0.400	0.660	14	0.430	0.570	0.480
5	0.700	0.300	0.603	15	0.570	0.430	0.637
6	0.530	0.470	0.863	16	0.600	0.400	0.575
7	0.500	0.500	0.569	17	0.570	0.430	0.401
8	0.530	0.470	0.631	18	0.330	0.670	0.328
9	0.630	0.370	0.479	19	0.470	0.530	0.738
10	0.500	0.500	0.534	20	0.630	0.370	0.564

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بمعاملات تمييز ومعاملات سهولة وصعوبة تقع ضمن المدى المقبول تربوياً.

رابعاً: ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار - وفقاً لجلفورد - النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلّي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكومترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه، وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعدة طرق هي: طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا-كرونباخ، ومعامل ماك دونالد أوميجا، وإعادة التطبيق Test-Retest، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ ومعامل ماك دونالد أوميجا: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقتي معامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماك دونالد أوميجا على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9)

قيم معاملات الثبات لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) بطريقتي ألفا-كرونباخ ومعامل ماك دونالد أوميجا (ن=30).

الاختبار وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماك دونالد أوميجا
البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	5	0.862	0.846
البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	5	0.771	0.778
البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	5	0.724	0.667
البعد الرابع (مفاهيم التفوق الإلكتروني)	5	0.782	0.803
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	20	0.922	0.918

ويتضح من جدول (9) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) **طريقة التجزئة النصفية Half-Split** : تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والاختبار ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (30) طالبًا من طلاب الدراسات العليا:

جدول (10)

قيم معاملات الثبات لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) بطريقة التجزئة النصفية (ن=30).

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	الاختبار وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
0.797	0.826	0.697	5	البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)
0.654	0.699	0.529	5	البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)
0.688	0.716	0.550	5	البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)
0.732	0.773	0.622	5	البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)
0.895	0.895	0.810	20	اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل

ويتضح من خلال جدول (10) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.654: 0.895)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ج) **الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Retest** : قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد الاختبار، والاختبار ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (30) طالبًا من طلاب الدراسات العليا بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (11)

معاملات الثبات لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بطريقة إعادة التطبيق (ن=30).

معامل الثبات	عدد المفردات	الاختبار وأبعاده الفرعية	معامل الثبات بإعادة التطبيق	عدد المفردات	الاختبار وأبعاده الفرعية
**0.704	5	البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	**0.708	5	البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)
**0.644	5	البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)	**0.733	5	البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)
			**0.782	20	اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل

(\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (11) أن قيم معاملات الثبات قد بلغت (\*\*0.708، \*\*0.733، \*\*0.704، \*\*0.644، \*\*0.782)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهي قيم مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني): (الصدق-الثبات-الاتساق الداخلي)، ظل الاختبار مُكوّنًا من (20) سؤال اختيار من متعدد، يُطلب من طلاب الدراسات

العليا أن يختاروا إجابة واحدة من أربعة بدائل (أ، ب، ج، د)، وتكون الإجابة من خلال الاختيار من متعدد، وفي حالة الإجابة الصحيحة يحصل الطالب على درجة واحدة، وفي حالة الإجابة الخاطئة يحصل على صفر من الدرجات؛ وبهذا وتتراوح الإجابة على الاختبار بين (صفر: 20) درجة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى استيعاب طلاب الدراسات العليا للمفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، بينما تشير الدرجة الدنيا للاختبار إلى انخفاض مستوى استيعابهم للمفاهيم المتعلقة بمقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني.

**مادة المعالجة التجريبية "برنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا":**

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الباحة، من خلال نموذج تعليمي مدمج يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، تم تصميم البرنامج وفق مراحل نموذج ADDIE (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، والتقييم)، وتمتد فترة تنفيذه على مدار شهر، متضمناً ثماني جلسات تعليمية، كما يلي:

**1. مرحلة التحليل:** تم خلالها تحديد احتياجات الطلاب ومستوى تحصيلهم السابق في مجال التعلم الإلكتروني، مع التركيز على المفاهيم الأساسية، وأدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، وتصميم المحتوى، وأساليب التقويم الإلكتروني. تم تحليل طبيعة المتعلمين ومتطلباتهم لتوجيه تصميم البرنامج بما يتوافق مع خصائصهم الأكاديمية.

**2. مرحلة التصميم:** تم تقسيم محتوى البرنامج إلى أربعة أبعاد رئيسة هي:

- المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني (تعريفه، خصائصه، أنواعه، وأهدافه).
- أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني المستخدمة في بيئة التعلم.
- تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني وفق المبادئ التربوية والتقنية.
- مفاهيم التقويم الإلكتروني وأدواته.

كما تم تحديد استراتيجيات تعليمية مناسبة تشمل المحاضرات التفاعلية، الأنشطة التطبيقية، والمناقشات الجماعية، إلى جانب تصميم أدوات قياس مبدئية لضمان تحقيق أهداف التعلم.

**3. مرحلة التطوير:** شملت هذه المرحلة إعداد المواد التعليمية المتنوعة التي تتضمن الشرائح التقديمية، الفيديوهات التفاعلية، والمحتوى الإلكتروني المدمج، بالإضافة إلى تطوير أنشطة تطبيقية باستخدام منصة التعلم الإلكتروني Blackboard وأدوات التعاون الرقمي. كما تم خلال هذه المرحلة عرض البرنامج على عدد (7) من المحكمين في مجال تقنيات التعليم، لتقييم جودة المحتوى، وملاءمته لأهداف الدراسة، وفاعلية الاستراتيجيات التعليمية المتبعة.

وبعد استلام ملاحظات المحكمين وعمل التعديلات اللازمة، تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية من طلاب الدراسات العليا وعددهم (10) خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف الكشف عن أي مشكلات تقنية أو محتوى يحتاج إلى تحسين، وضمان ملاءمة التصميم وفاعليته قبل التطبيق الرسمي على عينة الدراسة.

#### 4. مرحلة التنفيذ: تم عقد البرنامج على مدار ثماني جلسات تعليمية موزعة خلال أربعة أسابيع كما يلي:

جدول (12)

جدول الجلسات وأنشطة البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	محتوى الجلسة والأنشطة
1-2	المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني	محاضرات تعريفية تفاعلية، مناقشات حول خصائص وأنواع التعلم الإلكتروني، دراسة حالات عملية.
3-4	أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني	تدريب عملي على منصات إدارة التعلم Blackboard وأدوات التعاون الجماعي.
5-6	تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني	ورش عمل تطبيقية حول تصميم المحتوى التعليمي، كتابة السيناريوهات التعليمية، واستخدام برامج العروض التقديمية.
7-8	مفاهيم التقييم الإلكتروني	تعريف أنواع التقييم الإلكتروني، إعداد الاختبارات الإلكترونية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية.

**مرحلة التقييم:** تم اعتماد اختبار للمفاهيم كأداة رئيسة لتقييم فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني). يتضمن الاختبار أسئلة موضوعية تغطي الأبعاد الأربعة للبرنامج، ويهدف إلى قياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم النظرية والمهارات التطبيقية. كما تم تحليل نتائج الاختبار لتحديد مستوى الفهم وتعزيز نقاط القوة ومعالجة أي صعوبات تعليمية ظهرت خلال البرنامج.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة

- التجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان-براون،
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- جوتمان).
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney.
- معامل الارتباط الخطي لبيرسون.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test
- معامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد
- معادلة الكسب المعدلة لبلاك ونسبة
- أوميجا.
- التحسن لجيوجان وحجم الأثر.
- طريقة إعادة الاختبار Test-Retest

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية

والضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وجدول (13) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (13)

نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

الاختبار وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z) ودالاتها الإحصائية	حجم الأثر
البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	تجريبية	10	15.30	153.00	2.000	-3.852***	كبير (0.861)
	ضابطة	10	5.70	57.00			
البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	تجريبية	10	15.30	153.00	2.000	-3.796***	كبير (0.849)
	ضابطة	10	5.70	57.00			
البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	تجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-4.023***	كبير جدًا (0.900)
	ضابطة	10	5.50	55.00			
البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)	تجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-4.013***	كبير (0.897)
	ضابطة	10	5.50	55.00			
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	تجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-3.845***	كبير (0.860)
	ضابطة	10	5.50	55.00			

(\*\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة 0.001

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-3.852، -3.796، -4.023، -4.013، -3.845) على مستوى الدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني وأبعاده الفرعية: (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على أن البرنامج له تأثير في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

كما قام الباحث بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) باستخدام المعادلة التي أوردتها (Field, 2018) والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و (N) تعني حجم العينة.

وتفسر قيم حجم الأثر وفقاً للمحكات الآتية: إذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيفاً، إذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسطاً، إذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون

حجم الأثر كبيراً، إذا كان حجم الأثر أكبر من أو يساوي (0.9) يكون حجم الأثر كبيراً جداً. ويتضح أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا كبير، وهذا ما تؤكدُه قيم معاملات التأثير حيث بلغت قيم حجم تأثير البرنامج في اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني وأبعاده الفرعية: (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) لدى أفراد المجموعة التجريبية (0.861، 0.849، 0.900، 0.897، 0.860)، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمعاد المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-3.852) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.861)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمعاد أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-3.796) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.849)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمعاد تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-4.023) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.900)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمعاد مفاهيم التقويم الإلكتروني في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-4.013) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.897)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-3.845) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.860)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج له تأثير قوي في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا المشاركين بالمجموعة التجريبية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Means et al. (2021)، التي أكدت على تفوق نماذج التعليم المدمج مقارنة بالتعليم التقليدي من حيث التحصيل الأكاديمي وتحسين مواقف الطلاب تجاه التعلم. كما تتفق مع ما أوردته دراسة (Godoy (2021)، التي أشارت إلى أن دمج التطبيقات التعليمية الإلكترونية يعزز دافعية الطلاب ويسهم في تحسين استيعابهم للمفاهيم، وهو ما يتوافق مع التحسن الملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في بعد المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني.

أما على مستوى بعد أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، فقد أظهرت النتائج تحسناً ذا دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما يدعم ما توصلت إليه دراسة (Chen & Lee (2022) التي أثبتت أن دمج أدوات التعلم الإلكتروني يسهم بفاعلية في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، ويعزز من رضاهم عن بيئة التعلم. كما تؤكد هذه النتيجة أهمية ما أوردته دراسة (Bhuiyan et al. (2021) التي شددت على ضرورة تمكين أعضاء هيئة التدريس من استراتيجيات التعليم المدمج وتوفير بيئة تقنية مرنة، وهو ما أخذ بعين الاعتبار في تصميم البرنامج المستخدم.

وفيما يتعلق ببعد تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، فقد جاءت النتائج لتؤكد وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعكس فاعلية مكونات البرنامج في إكساب الطلاب مهارات التصميم والإنتاج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2023)، التي أظهرت أن التطبيقات التفاعلية تعزز من مهارات البحث والتصميم لدى طلاب الدراسات العليا، ودراسة (Ahmed & Noor (2022) التي أكدت فاعلية التعليم المدمج في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي في تصميم المحتوى.

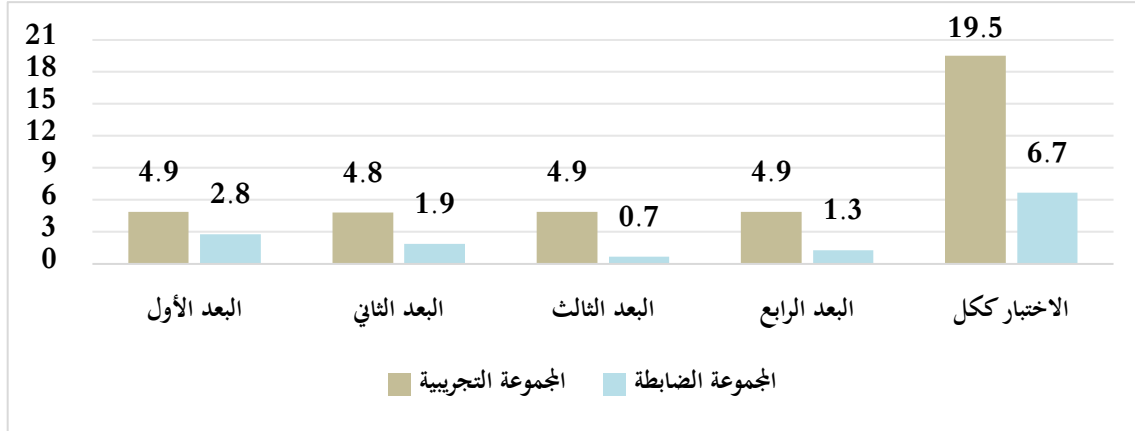
أما فيما يتعلق ببعد مفاهيم التقويم الإلكتروني، فقد أوضحت النتائج تفوقاً واضحاً للمجموعة التجريبية، مما يُشير إلى قدرة البرنامج على تنمية الفهم المعرفي والإجرائي لهذا الجانب. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (2021) التي أكدت أن استخدام التطبيقات التعليمية يسهم في تطوير التفكير النقدي، وتساعد الطلاب على إدراك مفاهيم التقويم الرقمي من خلال التفاعل العملي والممارسة.

وتشير النتيجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني إلى أن البرنامج التدريبي حقق أثراً كبيراً في تعزيز الفهم الشامل للمفاهيم المستهدفة، وهو ما يدعمه ما ورد في دراسة (Cao (2023) من أن التعليم المدمج أدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي والمواقف التعليمية لدى الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عدد من النظريات التربوية إذ تتماشى هذه النتائج مع نظرية التعلم البنائي التي تؤكد أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل النشط مع البيئة التعليمية، وهو ما وفره البرنامج من خلال الدمج بين التعلم التقليدي والإلكتروني، والتكليفات التطبيقية. كما تفسر النتائج المتعلقة بأدوات التعلم في ضوء

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، التي تركز على التعلم من خلال النمذجة والمحاكاة والملاحظة. أما التحسن في بعد تصميم المحتوى فيمكن فهمه في ضوء نظرية التعلم التجريبي، التي تُعنى ببناء المعرفة من خلال التجربة الشخصية والممارسة العملية. بينما يرتبط بعد مفاهيم التقييم الإلكتروني بنظرية ما وراء المعرفة، التي تسهم في تعزيز وعي الطالب بطرق التفكير وأساليب التقييم والتأمل في تعلمه الذاتي.

وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج هذا الفرض أن البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج أسهم بفاعلية في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا، وهو ما يعكس انسجام هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات، وتأكيداً على أهمية التكامل بين التعلم التقليدي والإلكتروني لتحقيق نتائج تعليمية مستدامة وعميقة. والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني:



شكل بياني (2) الفروق في أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) بعد تطبيق البرنامج.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وجدول (14) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (14)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

الاختبار وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" ودلالاتها	حجم الأثر
البعء الأول	السالبة	0	0.00	0.00		
(المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	الموجبة	10	5.50	55.00	**2.848-	(0.901) كبير جداً
	المتساوية	0				

الاختبار وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" ودالاتها	حجم الأثر
البعد الثاني	السالبة	0	0.00	0.00		
(أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	الموجبة	10	5.50	55.00	-2.825**	(0.893) كبير
البعد الثالث	السالبة	0	0.00	0.00		
(تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	الموجبة	10	5.50	55.00	-2.850**	(0.901) كبير جداً
البعد الرابع	السالبة	0	0.00	0.00		
(مفاهيم التقويم الإلكتروني)	الموجبة	10	5.50	55.00	-2.850**	(0.901) كبير جداً
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	الموجبة	10	5.50	55.00	-2.840**	(0.898) كبير
	المتساوية	0	0.00	0.00		

(\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-2.848، -2.825، 2.850، 2.850، 2.840) على مستوى الدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية: (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج له أثر كبير في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى المجموعة التجريبية، كما بلغت قيم حجم الأثر على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) (0.901، 0.893، 0.901، 0.901، 0.898)، وهي قيم مرتفعة وقوية؛ مما يدل على التأثير القوي للبرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا. ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعده المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-2.848) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.901)، وهي قيمة كبيرة جداً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعده أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-

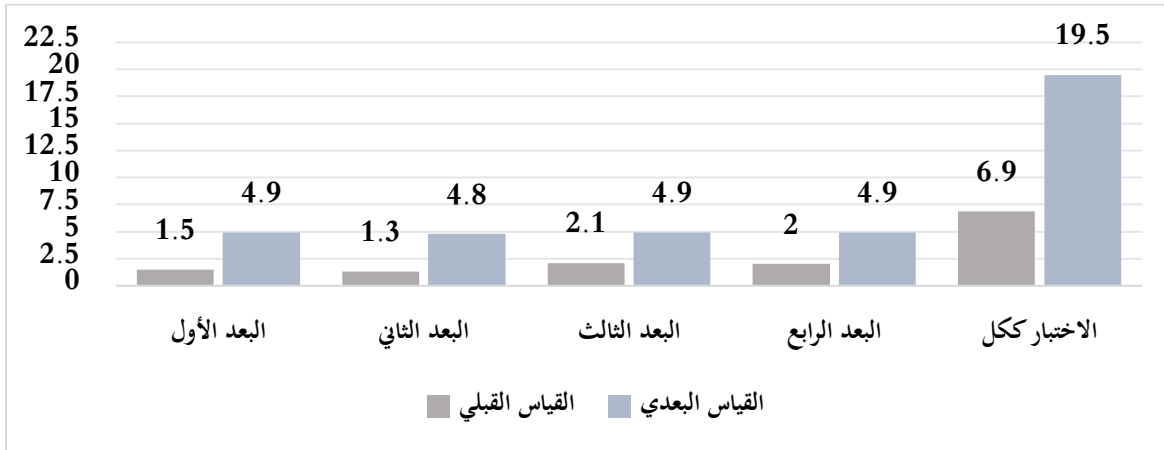
2.825) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.893)، وهي قيمة كبيرة.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعده تصميم وانتاج المحتوى الإلكتروني في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-) 2.850) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.901)، وهي قيمة كبيرة جدًا.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعده مفاهيم التقويم الإلكتروني في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-) 2.850) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.901)، وهي قيمة كبيرة جدًا.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-) 2.840) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.898)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج له تأثير قوي في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا المشاركين بالمجموعة التجريبية.

والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).



شكل بياني (3) الفروق في أداء المجموعة التجريبية على اختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) قبل وبعده تطبيق البرنامج.

وللتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهائيات العظمى للأبعاد الفرعية

واختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) ككل لدى عينة الدراسة، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدلة

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M2: المتوسط البعدي، M1: المتوسط القبلي، P: النهاية العظمى للاختبار أو الأبعاد الفرعية.

كما قام الباحث بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات الطلاب وذلك

باستخدام النسبة المئوية للكسب التي اقترحها ماك جيوجان في صورة نسبة مئوية.

$$G_{percentage} = \left( \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} \right) \times 100$$

والجدول التالي يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار

مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لإثبات فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج:

جدول (15)

حساب نسبة التحسن ونسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) (ن=10).

الاختبار وأبعاده الفرعية	القياس القبلي M <sub>1</sub>	القياس البعدي M <sub>2</sub>	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	نسبة التحسن لجيوجان	دلالة النسبة
البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	1.5	4.9	5	1.65	97.14%	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	1.3	4.8	5	1.65	94.59%	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	2.1	4.9	5	1.53	96.55%	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)	2	4.9	5	1.55	96.67%	مؤشر قوي على الفعالية
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	6.9	19.5	20	1.59	96.18%	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من جدول (15) أن نسب التحسن على مستوى الاختبار وأبعاده الفرعية بلغت (97.14%)،

94.59%، 96.55%، 96.67%، 96.18%، وهي قيم مرتفعة أكبر من 50%، بينما بلغت نسب الكسب المعدلة

لبلاك (1.65، 1.65، 1.53، 1.55، 1.59) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات

التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية: (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم

وانتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني)، وهي نسب مقبولة وفقاً للحد الأدنى الذي حدده بلاك وهو

(1.2)؛ وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات

التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية: (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم

وانتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا.

تؤكد نتائج الفرض الثاني فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وذلك من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، إضافة إلى ارتفاع قيم حجم الأثر بدرجة كبيرة جداً، وكذلك تجاوز قيم الكسب المعدل لبلاك الحد الأدنى المقبول، بما يعكس تحسناً جوهرياً في الأداء المعرفي لدى أفراد العينة.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Means et al. (2021) التي بينت أن التعليم المدمج يؤدي إلى تحصيل أكاديمي أعلى مقارنة بالتعليم التقليدي، من خلال الدمج المنهجي بين الخبرات الحضورية والتقنيات الرقمية. كما تدعم هذه النتائج ما جاء في دراسة Godoy (2021) التي أكدت على أن التعلم القائم على التكنولوجيا عبر الهواتف الذكية يُعزز دافعية الطلاب ويدعم اكتساب المفاهيم العملية، وهو ما انعكس في تحسن مستوى الطلاب في أبعاد المفاهيم الأساسية والتقويم الإلكتروني.

وبالمثل، تتوافق نتائج هذا الفرض مع ما أورده دراسة الزهراني (2023) التي أثبتت أن البرنامج التعليمي القائم على التعليم المدمج أدى إلى زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب، وهو ما قد يفسر جزئياً التحسن الملحوظ في أداء أفراد المجموعة التجريبية في هذا البحث، نظراً لأن زيادة الدافعية تؤدي إلى تفاعل أعمق مع المحتوى واكتساب أكثر فاعلية للمفاهيم.

أما بالنسبة لُبعد تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، فقد جاءت النتائج داعمة لما توصلت إليه دراسة العمري (2023) و Ahmed & Noor (2022)، اللتين أكدتا أن دمج التطبيقات الإلكترونية ضمن التعليم المدمج يسهم في تطوير المهارات المعرفية والإبداعية في إنتاج المحتوى، وهو ما انعكس في الارتفاع الكبير في متوسطات درجات هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كذلك، فإن التحسن الملحوظ في بعد أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني يتماشى مع نتائج دراسة Chen & Lee (2022)، التي أكدت أن استخدام الأدوات الرقمية التفاعلية يُعزز من أداء الطلاب ويزيد من رضاهم تجاه بيئة التعلم، وهي نتيجة تعكسها درجات أفراد العينة التي اقتربت من النهاية العظمى بعد التطبيق.

وتدعم هذه النتائج - أيضاً - ما أورده دراسة Bhuiyan et al. (2021)، من أن فاعلية التعليم المدمج تعتمد على تهيئة بيئة تعليمية مرنة وداعمة، وهو ما تحقق من خلال البرنامج التدريبي الحالي الذي وفر فرصاً تطبيقية مباشرة ضمن بيئة تعلم تدمج بين النظرية والتطبيق، وبين المحتوى الرقمي والمواقف الصفية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن نتائج الفرض الثاني تُشكل دليلاً إحصائياً وتربوياً واضحاً على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، من خلال تعزيز البنية المعرفية للطلاب وتوسيع مداركهم حول الجوانب النظرية والعملية لهذا المجال الحيوي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وجدول (16) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (16)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

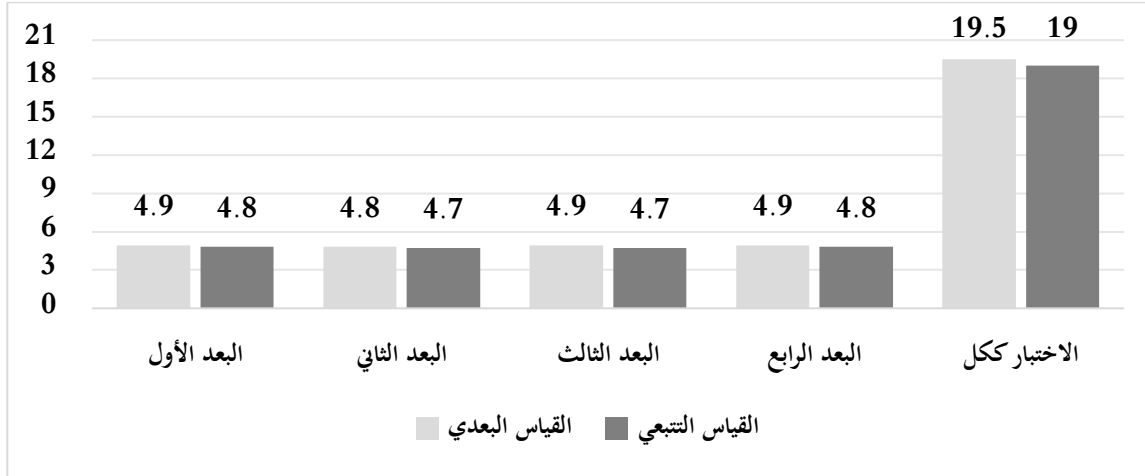
الاختبار وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني)	السالبة	2	2.00	4.00	-0.577	غير دالة إحصائياً (0.564)
	الموجبة	1	2.00	2.00		
	المتساوية	7				
البعد الثاني (أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني)	السالبة	2	2.00	4.00	-0.577	غير دالة إحصائياً (0.564)
	الموجبة	1	2.00	2.00		
	المتساوية	7				
البعد الثالث (تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني)	السالبة	3	2.50	7.50	-1.000	غير دالة إحصائياً (0.317)
	الموجبة	1	2.50	2.50		
	المتساوية	6				
البعد الرابع (مفاهيم التقويم الإلكتروني)	السالبة	1	1.00	1.00	-1.000	غير دالة إحصائياً (0.317)
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتساوية	9				
اختبار مفاهيم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني ككل	السالبة	4	4.00	16.00	-1.186	غير دالة إحصائياً (0.236)
	الموجبة	2	2.50	5.00		
	المتساوية	4				

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-0.577، -0.577، -1.000، -1.000، -1.186) على مستوى الدرجة الكلية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني): (المفاهيم الأساسية للتعلم الإلكتروني، أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني، تصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني، مفاهيم التقويم الإلكتروني)، حيث بلغت قيم "z" (-0.577، -0.577، -1.000، -1.000)، وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا حيث بلغت قيمة "Z" (-1.186)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على

ثبتت أثر البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرٌ من تاريخ تطبيق القياس البعدي.

- والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) وأبعاده الفرعية.



شكل بياني (4) الفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني).

تعكس نتائج الفرض الثالث التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيةً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي استمرارية أثر البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج بعد مرور شهر من التطبيق، وهو ما يعزز فعاليته في تنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. تشير نتائج الدراسة مجتمعة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم مقرر (تطبيقات التعلم الإلكتروني) لدى طلاب الدراسات العليا، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، بما يدل على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج ثبات الأثر التدريبي بعد مرور فترة زمنية، مما يعكس عمق التعلم واستدامة المفاهيم المكتسبة. وتعزز هذه النتائج دور التعليم المدمج كمدخل تدريبي فعال يجمع بين المرونة التقنية والتفاعل البشري، ويوظف الإمكانيات الإلكترونية في دعم البناء المعرفي للمتعلمين. وقد تجلت فاعلية البرنامج من خلال ارتفاع نسب الكسب المعدل، والنسب المئوية للتحسن التي تجاوزت 90% في جميع أبعاد المفاهيم، إلى جانب القيم العالية لحجم الأثر.

وتتماشى هذه النتائج مع ما أكدته النظرية البنائية والاجتماعية والتعلم الذاتي، من حيث أهمية التفاعل، والمشاركة الفعالة، وتمكين المتعلم من بناء المعرفة بشكل مستقل وتدرجي. وبناءً عليه، تؤكد الدراسة أهمية تبني نماذج

تعليمية مدمجة في تدريب طلاب الدراسات العليا، لا سيما في المقررات التخصصية التي تستهدف تنمية مفاهيم تطبيقية ومهارات معرفية عليا.

### توصيات البحث

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تطبيق نماذج التعليم المدمج المتقدمة في برامج الدراسات العليا، لا سيما في المقررات التي تتطلب تنمية مفاهيم تطبيقية ومعرفية، مع دمج عناصر التعليم الشخصي لتعزيز تعلم الطلاب وفق احتياجاتهم الفردية، استناداً إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي أثبت تحسين المفاهيم الرقمية.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس تعتمد على التعليم المدمج والتقنيات الرقمية الحديثة، بما في ذلك أدوات الذكاء الاصطناعي، لتعزيز قدراتهم في التخطيط وتنفيذ استراتيجيات تعليمية فعّالة ومبتكرة، بما يساهم في رفع جودة التعليم العالي وتحقيق مخرجات تعليمية متميزة.
- دمج استراتيجيات التعلم الذاتي والتعليم المدمج ضمن المقررات الجامعية، مع استغلال تقنيات التعلم التكيفي والتعلم المعزز بالذكاء الاصطناعي، بما يواكب التحول الرقمي ويستجيب لاحتياجات طلاب الدراسات العليا، ويتيح لهم متابعة تقدمهم بشكل فردي وفق قدراتهم وسرعة تعلمهم.

### مقترحات مستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- فاعلية التعليم المدمج القائم على الواقع المعزز في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعليم المدمج على التحصيل الأكاديمي والدافعية لدى طلاب الجامعات.
- أثر استراتيجيات التعلم الذاتي المدعومة رقمياً ضمن التعليم المدمج في تعزيز التفكير التأملي لدى طلاب الدراسات العليا.
- فاعلية التعليم المدمج القائم على منصات التعليم السحابي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كليات التربية.

## المراجع

## المراجع العربية

- الحري، محمد بن عبد الله. (2022). فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المحتوى الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(8)، 145-167.
- الحري، محمد. (2022). أثر نموذج التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة التربية*، 45(2)، 123-145.
- الحسن، محمد. (2022). العلاقة بين استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة التعليم العالي والبحث العلمي*، 18(2)، 78-94.
- الحمادي، فاطمة سالم، والفتاح، سارة علي. (2023). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات تقنية المعلومات لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة التعليم العالي وتقنيات التعلم*، 9(1)، 45-64.
- الحميدي، حسين عبدالله حسن، الرشيد، خالد محمد عبدالله، و البناي، عبدالعزيز عبدالرحمن صالح. (2023). فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *المجلة المصرية للتربية*، 23(255)، 15-60.
- الخالدي، محمد عبد الله. (2022). تأثير طرق التدريس الحديثة في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحوث التربوية المعاصرة*، 14(2)، 112-234.
- الزهراني، خالد. (2023). فاعلية التعليم المدمج في تعزيز دافعية التعلم لدى طلاب مقرر "أساسيات البرمجة". *المجلة دراسات الحاسب وتقنية المعلومات*، 10(1)، 55-70.
- الشهراني، حامد علي مبارك، ومحمود، حسن أحمد. (2022). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية والتحصيّل المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 61(1)، 117-141.
- العتيبي، نورة. (2021). أثر استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني على تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طالبات الدراسات العليا. *مجلة البحوث التربوية*، 12(3)، 45-60.
- العمرى، خالد. (2023). أثر تطبيقات التعلم الإلكتروني التفاعلية في تحسين مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في قسم التربية. *مجلة العلوم التربوية*، 20(1)، 101-117.

## المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Al-Enezi, B. N. (2022). The impact of using blended learning on academic achievement and attitudes toward e-learning among postgraduate students. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Studies*, 38(2), 75-102.
- Al-Hammadi, F. S., & Al-Fattah, S. A. (2023). The effectiveness of blended learning in developing IT skills among postgraduate students. (in Arabic) *Journal of Higher Education and Learning Technologies*, 9(1), 45-64.
- Al-Harbi, M. (2022). The effect of the blended learning model on developing critical thinking skills among postgraduate students. (in Arabic) *Journal of Education*, 45(2), 123-145.
- Al-Harbi, M. (2022). The Role of E-Learning Applications in Developing Graduate Students' Competencies in Educational Technology. (in Arabic) *Journal of Educational Technology Studies*, 14(4), 88-104.

- Al-Harbi, M. bin Abdullah. (2022). The effectiveness of using e-learning environments in developing digital content design skills among postgraduate students. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(8), 145–167.
- Al-Hassan, M. (2022). The relationship between the use of e-learning applications and academic achievement among postgraduate students at the College of Education. (in Arabic) *Journal of Higher Education and Scientific Research*, 18(2), 78–94.
- Al-Humaidi, H. A. H., Al-Rashidi, K. M. A., & Al-Bannai, A. A. R. S. (2023). The effectiveness of blended learning in developing academic achievement and learning motivation among students at the College of Basic Education in Kuwait. (in Arabic) *Egyptian Journal of Education*, 23(255), 15–60.
- Al-Khalidi, M. A. (2022). The impact of modern teaching methods on developing e-learning skills among postgraduate students. (in Arabic) *Journal of Contemporary Educational Research*, 14(2), 112–234.
- Al-Omari, K. (2023). The effect of interactive e-learning applications on improving research skills among postgraduate students in the Department of Education. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences*, 20(1), 101–117.
- Al-Otaibi, N. (2021). The impact of using e-learning applications on improving critical thinking skills among postgraduate female students. (in Arabic) *Journal of Educational Research*, 12(3), 45–60.
- Al-Shahrani, H. A. M., & Mahmoud, H. A. (2022). The effectiveness of using blended learning in developing electronic lesson design and production skills and cognitive achievement among students at King Khalid University. (in Arabic) *Al-Ustadh Journal for Human and Social Sciences*, 61(1), 117–141.
- Al-Zahrani, K. (2023). The effectiveness of blended learning in enhancing learning motivation among students in the “Programming Fundamentals” course. (in Arabic) *Journal of Computer Studies and Information Technology*, 10(1), 55–70.

### المراجع الأجنبية

- Ahmed, A., & Noor, S. (2022). Impact of blended learning and e-learning applications on critical thinking skills development among graduate students. *International Journal of Educational Technology*, 15(4), 233–248. <https://doi.org/10.1234/ijet.2022.5678>.
- Alenezi, A. (2021). The effectiveness of blended learning in enhancing e-learning concepts among graduate students. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 18(4), 12–28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4567890>.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2021). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86.
- Bervell, B., & Arkorful, V. (2022). Blended learning adoption in higher education: Examining the determinants and challenges. *Education and Information Technologies*, 27, 1265–1284.
- Bhuiyan, A., Rahman, M., & Abdullah, S. (2021). Innovation management strategies in vocational education: Implementing blended learning at Brunei Polytechnic. *Journal of Vocational Studies*, 12(3), 78–95.
- blended learning of medical nutrition course: A mixed-method research. *BMC Medical Education*, blended learning on university students' critical thinking: A systematic review. *Journal of*
- Cao, L. (2023). Cross-national analysis of blended learning effectiveness: Evidence from China, USA, and other countries. *Journal of International Education*, 28(1), 45–60.
- Chen, Y., & Lee, M. (2024). Effects of e-learning applications on academic achievement in graduate technology education. *Journal of Technology Education*, 28(1), 45–60.
- Crew, T. (2023). Students' views and experiences of blended learning and work-life balance.
- Dong, D.H., Uyen, B.P., & Ngan, L.K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' Education and Health Promotion, 12(1), 95. [https://chatgpt.com/c/68c9e8c3-be0c-8323-bc85-a0421ef139b8#:~:text=https%3A//doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_665\\_22](https://chatgpt.com/c/68c9e8c3-be0c-8323-bc85-a0421ef139b8#:~:text=https%3A//doi.org/10.4103/jehp.jehp_665_22)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2021). The community of inquiry framework: Enhancing higher education learning experiences through blended learning. *Journal of Asynchronous Learning*.
- Godoy, M. (2021). Mobile game-based learning applications for vocational education: A review. *International Journal of Educational Technology*, 15(4), 201–215.
- Haftador, A.M., Tehranineshat, B., Keshtkaran, Z., & Mohebbi, Z. (2023). A study of the effects of <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12657>

- Kumar, R., & Kumar, S. (2022). Blended learning in higher education: Opportunities and challenges in post-COVID era. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), 49–65. <https://doi.org/10.1177/00472395221091745>.
- Maimunah, I., Haque, A., & Wargadinata, W. (2023). Hybrid Arabic Learning Based on Constructivism Theory for Higher Education. *Proceedings of the 4th Annual International Conference on Language, Literature and Media (AICOLLIM 2022)*, 462–474.
- Majestic, A.E. (2024). Using blended learning to increase student motivation and comprehension in the 8th-grade classroom. Graduate Projects. <https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/476>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2021). Effectiveness of blended learning: A meta-analysis of studies in the United States. *Educational Research Review*, 19(2), 113-130.
- Regmi, A., Mao, X., Qi, Q., Tang, W., & Yang, K. (2024). Students' perception and self-efficacy in in blended learning of medical nutrition course: a mixed-method research. *BMC Med Educ* 24, 1411 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06339-5>
- Regmi, A., Mao, X., Qi, Q. *et al.* Students' perception and self-efficacy
- Smith, J., Brown, L., & Taylor, K. (2021). Enhancing graduate student engagement through e-learning applications in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 35(2), 112-129. <https://doi.org/10.7890/jee.2021.4567>.
- teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon*, 8(12), e12657.
- Zhao, H., & Lai, C. (2023). Exploring the impact of blended instruction on conceptual understanding in online learning courses. *Computers & Education*, 205, 104879. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104879>.

## Designing an Educational Model to Develop Critical Thinking Skills among Undergraduate Students in Light of a Comparative Causal Analysis of Personal Factors

## تصميم نموذج تربوي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء نتائج التحليل السببي المقارن للعوامل الشخصية

Maryam Jamal Alharthi

Taibah University

مريم جمال الحارثي (1)

جامعة طيبة

**المستخلص:** سعى البحث الحالي إلى تحليل القيم السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية) المؤثرة في مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى تصميم نموذج تربوي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء نتائج التحليل السببي المقارن للعوامل الشخصية. شملت عينة البحث (385) طالبا وطالبة ممن يدرسون بجامعة طيبة. تمثلت أدوات البحث في مقياسين تم تطويرهما والتحقق من صدقهما وثباتهما، أحدهما لقياس العوامل الشخصية والآخر لقياس مهارات التفكير الناقد. ولتحقيق هدي البحث تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي LISREL 8.0. أشارت نتائج البحث إلى أن العامل العقلي شكّل أقوى محدد لمهارات التفكير الناقد بتأثير كلي بلغ (1.062)، يليه العامل الماورائي بتأثير كلي (0.894)، بينما سجل العامل الوجداني أضعف تأثير (0.562). كما بينت النتائج أن العوامل البنائية الاجتماعية تمثل وسيطاً دالاً إحصائياً يفسر العلاقة بين العوامل الشخصية ومهارات التفكير الناقد. وفي ضوء ما تم استخلاصه من نتائج السؤال الأول، تبين إمكانية صياغة معالم النموذج التربوي في ضوء فهم ديناميكية التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية

**الكلمات المفتاحية:** العامل العقلي، العامل الماورائي، العوامل البنائية الاجتماعية

**Abstract:** The present study aimed to analyze the direct, indirect, and total causal effects of personal factors—cognitive, emotional, metacognitive, and social-constructive—that influence critical thinking skills. Additionally, it sought to design an educational causal model for developing critical thinking skills among university students in light of the comparative causal analysis results of these personal factors. The research sample consisted of 385 male and female students enrolled at Taibah University. The study employed two validated and reliable instruments: one measuring personal factors and the other assessing critical thinking skills. To achieve the research objectives, the LISREL 8.0 statistical package was utilized for path analysis. Findings revealed that the cognitive factor was the strongest determinant of critical thinking skills, with a total effect of (1.062), followed by the metacognitive factor with a total effect of (0.894), whereas the emotional factor showed the weakest effect (0.562). Moreover, the social-constructive factors were found to be a statistically significant mediator explaining the relationship between personal factors and critical thinking skills. Based on the findings of the first research question, it was concluded that it is possible to outline the key components of an educational model grounded in understanding the dynamic interplay of direct, indirect, and total causal influences of personal factors—cognitive, emotional, metacognitive, and social-constructive—on the development of critical thinking skills among university students.

**Keywords:** mental factor, metaphysical factor, socio-structural factors

(1) أستاذ علم الاجتماع التربوي بجامعة طيبة — المملكة العربية السعودية [mjharthy@taibahu.edu.sa](mailto:mjharthy@taibahu.edu.sa)

Doi:10.64432/2514-000-007-008

## المقدمة

يُعدُّ التفكير الناقد أحد أبرز المفاهيم التربوية والفلسفية التي احتلت مكانة مركزية في الفكر التربوي المعاصر منذ ثلاثينيات القرن الماضي؛ لما يمثِّله من أداة عقلية فاعلة في فهم الظواهر وتحليلها واتخاذ القرار السليم بناءً على أدلة منطقية. وقد شهد مفهوم التفكير الناقد تحولات جوهرية في مضمونه ووظائفه عبر العقود، إذ انتقل من كونه مهارة فلسفية إلى كونه بنية معرفية - نفسية - تربوية تتكامل فيها العمليات العقلية العليا مع الأبعاد الوجدانية والاجتماعية.

وتشير التحليلات الببليومترية الحديثة إلى أن الاهتمام العالمي بالتفكير الناقد في سياقات التعليم ازداد بوتيرة متسارعة بين عامي (1995-2025)، إلا أن ثمة نقصاً واضحاً في الفهم الشامل للعوامل المؤثرة في تشكيل مهاراته الفرعية؛ الاستدلال (Reasoning) والتحليل (Analysis) والاستقراء (Induction)، وصقلها وتطبيقها في البيئات التعليمية المختلفة (Liu & Sihes, 2025).

وقد أجمع عدد من الباحثين على أن التفكير الناقد يُعدُّ من الركائز المحورية التي تدور حولها العديد من نظريات التعليم والتعلُّم (Anggraini, 2025)، فهو ليس مجرد مهارة معرفية بل منظومة عقلية تتكامل فيها القدرات التحليلية والمنطقية مع الفهم اللغوي والاجتماعي، تُمكن الفرد من إصدار أحكام رشيدة قائمة على الأدلة والمعايير المنطقية. كما أشارت دراسة حديثة (Jaramillo Gómez et al., 2025) إلى أن التفكير الناقد بات هدفاً رئيساً في نواتج التعلُّم لجميع المقررات الدراسية في التعليم الجامعي، نظراً لعلاقته الوثيقة بالكفايات المعرفية والمهارية والقيمية التي تُمكن الطالب من التعامل مع المواقف المعقدة واتخاذ القرارات السليمة.

هذا وشكّل التفكير الناقد أحد أهم محاور الإصلاح التربوي في ضوء التحولات الرقمية والتكنولوجية التي صاحبت الثورة الصناعية الرابعة؛ وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD 2025) أن الوفاء بمتطلبات المستقبل المهني والمعرفي في ظل الذكاء الاصطناعي والاقتصاد الرقمي يستلزم إعادة هيكلة المناهج التعليمية بما يعزز مهارات التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات المعقدة. وتذهب بعض الدراسات الحديثة مثل (Zicari & Biasutti 2025؛ Heard et al., 2025) إلى أن التفكير الناقد يُعدُّ البوابة الأولى للتفكير الإبداعي، وأن نموه يمثل مؤشراً على جودة الخبرات التعليمية المتراكمة لدى الطلبة، كما أن تعزيز التفكير الناقد يُسهم في تحقيق نواتج التعلُّم العليا التي تشمل التحليل، التركيب، التقييم، واتخاذ القرار.

وفي ضوء الأطر التربوية المعاصرة لتعليم التفكير الناقد، تبين أن مجرد تدريب الطلبة على استخدام المهارة التحليلية، ليشمل بناء منظومات تعلم موجهة نحو التعلُّم الذاتي، والتعلُّم القائم على المشكلات، والتعلُّم التعاوني، وهي نماذج أثبتت فعاليتها في تعزيز عمليات المعالجة المعرفية العميقة؛ حيث أظهرت نتائج تحليلات بعدية حديثة

الناقد ما زالت تحقق أحجام أثر محدودة ( $\beta \approx 0.34$ )، مما يعكس الحاجة إلى نماذج أكثر عمقاً وشمولاً تأخذ في الاعتبار العوامل النفسية والمعرفية والاجتماعية المؤثرة على التفكير الناقد.

أيضاً، تناولت الأدبيات الحديثة التفكير الناقد من زوايا نظرية متعددة، غير أن المدرسة المعرفية تظل الأكثر اتساعاً وتأثيراً في تفسير آليات هذا النوع من التفكير (Calma & Davies, 2025). وترى هذه المدرسة أن التفكير الناقد يمثل مخرجات نظام معالجة وتجهيز المعلومات. وانبثق من الاتجاه المعرفي نماذج متعددة لتصنيف مهارات التفكير الناقد؛ من أبرزها نموذج (Anita Harnadek) الذي صنّف مهارات التفكير الناقد ضمن مهارات استخلاص المعلومات والتمييز بين الآراء والحقائق، ثم تمييز الفرضيات وتحليلها في ضوء طبيعة المعلومات (Saduakas et al., 2025). كما قدّم Udall and Daniels تصوراً آخر يقسم التفكير الناقد إلى مهارات الاستقراء، والاستنباط، والتقييم، في حين ركّز Adams and Hamm على مهارات التركيز العقلي، واسترجاع المعلومات، والتكامل الذهني، والاستقراء الدلالي (Guntoro & Ruqoyyah, 2025). أما نموذج Watson and Glaser فاعتبر التفكير الناقد عملية تتضمن تحديد المعطيات الأولية، وتحليلها، وتقييم الأدلة، والموازنة بين الحجج المنطقية (Esguerra, 2025). وأخيراً، قدّم Peter Facione إطاراً شاملاً يدمج بين التحليل، والتفسير، والاستدلال، والتقييم، والتصحيح الذاتي (Dissen, 2023). ويُستخلص من تحليل هذه النماذج أن التفكير الناقد نظام معرفي مركب يعتمد على تكامل ثلاث مهارات أساسية هي: الاستدلال التحليل والاستقراء. وتُظهر هذه المهارات أن التفكير الناقد ليس مجرد نشاط عقلي بل هو بنية معرفية ديناميكية تنظم العلاقة بين المعطيات والمبادئ للوصول إلى استنتاجات صحيحة، سواء عبر الاستدلال المنطقي أو الاستقراء التجريبي أو التحليل لأبعاد المعطيات.

وفي هذا الإطار، بيّنت مجموعة من الدراسات الحديثة (Gerlich, 2025; Sarawati & Natadiwijaya, 2025; Manousou, 2025) أن ضعف التفكير الناقد بين طلبة الجامعة يرتبط بتراجع قدرة المناهج وأساليب التدريس التقليدية على تحفيز العمليات العقلية العليا المسؤولة عن معالجة المعلومات وتوليد الفروض وتقييم الأدلة. كما أكدت أبحاث أخرى (Akpur, 2025; Kumandaş-Öztürk, 2025) أن مهارات ما وراء المعرفة مثل التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي التي تؤدي دوراً محورياً في تعزيز التفكير الناقد، وأن افتقار الطلبة لهذه المهارات يسهم في ضعف أدائهم في مواقف حل المشكلات الاستدلالية.

ومن منظور وجداني، أظهرت الأدلة التجريبية (Stavropoulou et al., 2025; Omari, 2024) أن التفكير الناقد يتأثر بعوامل انفعالية مثل الدافعية العقلية والفعالية الذاتية والقدرة على ضبط الانفعال أثناء معالجة المشكلات، حيث تسهم هذه الأبعاد في تمكين الفرد من التفكير الموضوعي واتخاذ قرارات مبنية على تحليل منطقي بعيد عن

التحيزات. كما بينت دراسات في مجال العوامل البنائية الاجتماعية ( Bhuttah et al., 2024; Chang & Huang, 2025; Orhan, 2023) أن التفكير الناقد ينمو ضمن بيئات تفاعلية جماعية تُعزز التشبيك المعرفي والتعلم التعاوني، مما يزيد من فرص تطوير الحكم المنطقي والتفكير الجدلي المتزن.

وقد أظهرت نتائج عدة بحوث تحليلية حديثة ( Bremer, 2023; Dolbier et al., 2024; Zainal & Newman, 2024) أن العوامل العقلية مثل اليقظة الذهنية، والانفتاح على الخبرة، وسرعة المعالجة الذهنية والتكامل العقلي، تشكل محددات سببية ذات أثر مرتفع على التفكير الناقد. إذ تتيح هذه العوامل للطلاب التحكم في تركيزه العقلي واستيعاب المعطيات الجديدة ودمجها مع معارفه السابقة لتوليد حلول منطقية ومتسقة. وقد أشار (Hair et al, 2022) إلى أن النماذج السببية والتحليل البنائي باستخدام المعادلات الهيكلية (SEM) تُعد من أكثر الأساليب ملاءمةً لاختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه العوامل في تفسير البنى العقلية المعقدة. لذلك؛ كشفت المراجعات المنهجية والتحليلات البعدية في السنوات الأخيرة عن اتجاهين بحثيين رئيسيين في دراسة التفكير الناقد؛ الاتجاه الأول، ركز على تطوير البرامج والاستراتيجيات التعليمية لتعزيز التفكير الناقد، مثل المراجعة المنهجية لـ Andreucci-Annunziata et al, (2023) لمحدودية شمولية النماذج المستخدمة في تفسير التفكير الناقد، واقتصارها على مداخل تدريسية دون تحليل العوامل الوسيطة. وخلصت الدراسة إلى الحاجة لتصميم نماذج تحليلية سببية تربط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

أما الاتجاه الثاني فقد ركز على تحليل البنى العقلية والماورائية للتفكير الناقد، كما في دراسة (Akpur 2025) التي أظهرت الدور الوسيط للوعي الماورائي في تعزيز الإبداع والتفكير الناقد، ودراسة (Alpindo and Istiyono 2024) التي أثبتت إمكانية قياس التفكير الناقد عبر تتبع العمليات الماورائية أثناء الأداء العقلي. وأكدت نتائج هذه البحوث أن التفكير الناقد لا يمكن تفسيره من خلال الأداء السطحي أو المعرفي فقط، بل من خلال تفاعل معقد بين المكونات العقلية والوجدانية وما وراء المعرفة.

من جانب آخر، توصلت دراسات (Erdem, 2025؛ Guo, 2024؛ Song and Cail, 2024) إلى أن مفاهيم نماذج التعلم القائم على المشكلات تساهم في تحسين مهارات التفكير التحليلي والاستقرائي لدى طلبة الجامعة، إلا أن هذا التحسن يتأثر بمستوى الدافعية الذاتية والانخراط في التعلم. كما بينت دراسة (Rothinam et al, 2025) أن 64% من الدراسات في التعليم العالي تفتقر إلى تصميمات سببية متكاملة، وأن أغلبها يكتفي بالتحليل الارتباطي دون اختبار التأثيرات المتبادلة بين العوامل المختلفة.

وفي السياق ذاته، بينت نتائج دراسة (Yücel, 2025) أن نسبة الدراسات التي استخدمت تحليل المسارات أو النمذجة الهيكلية في تفسير التفكير الناقد لم تتجاوز (12%) من إجمالي الإنتاج العلمي خلال العقدين الأخيرين، ما يعكس فجوة كبيرة في الأدلة التجريبية.

كما خلصت مراجعة (Dumitru et al, 2023) إلى أن التفكير الناقد يمثل عملية ماورائية تتطلب آليات ضبط ذاتي وتأمل مستمر في عمليات التفكير ذاتها. وتدعم دراستي (Manousou, 2025؛ Gerlich, 2025) هذه النتائج من خلال تأكيدها أن تطور أدوات الذكاء الاصطناعي والتعليم عن بُعد لم يسهم بعد في تنمية التفكير الناقد بالقدر المتوقع، نظرًا لغياب نماذج تربوية تتعامل مع التفكير الناقد كبنية عقلية-وجدانية متكاملة، وليس كمجموعة مهارات جزئية. وأشار (Heard et al, 2025) إلى أن التفكير الناقد في سياق التعليم الجامعي يتأثر بشكل واضح بمستوى الكفاءة الرقمية والتفاعل الاجتماعي داخل بيئات التعلم الافتراضية، ما يفتح آفاقًا جديدة لدراسة العوامل الشخصية المؤثرة عليه.

وتشير نتائج عدة بحوث تحليلية حديثة (Carter & Thomas, 2025; Song & Cai, 2024) إلى أن المفاهيم والمتغيرات التفاعلية تسهم في تحسين التفكير الناقد، إلا أن قياس هذا الأثر ما زال محدودًا بسبب غياب النماذج السببية التي توضح العلاقات التبادلية بين مكونات الشخصية والمهارات المعرفية. كما أظهرت دراسة (Omari, 2024) أن الفعالية الذاتية تشكل وسائط أساسية تربط بين المشاركة المعرفية وفعالية التفكير الناقد في البيئات الجامعية. وتبين باستقراء هذه الأدبيات أن التفكير الناقد لا يُفهم بمعزل عن العوامل الشخصية المتداخلة التي تشمل الأبعاد العقلية، والوجدانية، والماورائية، والعوامل الاجتماعية البنائية؛ ويشير هذا التداخل إلى ضرورة إعادة بناء النماذج النظرية والتطبيقية بما يسمح بفهم العلاقات السببية بين هذه العوامل لتفسير الأداء على مهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين.

وبناءً على ما تقدّم من تحليل للأطر النظرية والدراسات الحديثة، يتّضح أن الجهود البحثية السابقة - رغم ثرائها وتنوعها - ما تزال عاجزة عن تقديم نموذج تفسيري سببي متكامل يربط بين العوامل الشخصية المختلفة ومهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي. ومن هنا برزت الحاجة العلمية لمعالجة هذا القصور عبر تحليل المسارات السببية المباشرة وغير المباشرة للعوامل العقلية، الوجدانية، والماورائية، والاجتماعية البنائية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تناوله في ضوء الأدلة الحديثة والاتجاهات البحثية المعاصرة.

## مشكلة البحث

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية من زوايا معرفية ووجدانية وماورائية، إلا أن المراجعات التحليلية الحديثة كشفت عن فجوات معرفية ومنهجية واضحة تعيق بناء

نموذج تفسيري متكامل لهذا المفهوم المركب؛ فبحسب المراجعة الببليومترية التي أجراها (Yücel, 2025)، لم تتجاوز نسبة الدراسات التي استخدمت نماذج سببية أو تحليل مسارات لتفسير التفكير الناقد 12% من مجمل الإنتاج العلمي بين عامي 2005 و2024، ما يشير إلى هيمنة المنهج الوصفي والارتباطي على الدراسات التربوية المعاصرة. كما بينت المراجعة المنهجية لدراسة (Rothinam et al, 2025)، أن معظم الدراسات التي أُجريت في التعليم الجامعي ركزت على التدخلات التعليمية وأساليب التدريس دون تحليل التأثيرات المتبادلة للعوامل الشخصية المختلفة (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والاجتماعية). وتؤكد دراسة (Andreucci Annunziata et al, 2023) أن أغلب النماذج البحثية ما تزال أحادية البعد، إذ تركز على متغير واحد (Palma-Luengo et al., 2025) دون دمجها ضمن إطار سببي بنائي يفسر العلاقات المتبادلة بينها وبين التفكير الناقد. في حين أشار (Guamanga et al, 2024) إلى أن العلاقة بين التفكير الناقد وبقية المتغيرات محل البحث ما تزال غامضة بسبب غياب التصميمات التي تختبر التأثيرات غير المباشرة أو الوسيطة لهذه العوامل في الأداء العقلي.

ومن جانب آخر، رصدت دراسات حديثة مثل (Batdi et al, 2024؛ Lu et al., 2025؛ Arifin et al, 2025) قصوراً في النتائج البحثية، حيث اقتصر أغلبها على قياس حجم الأثر الكلي لتدخلات تعليمية مثل التعلم القائم على المشكلات أو التعليم التعاوني، دون تحليل الآليات العقلية الداخلية التي تسهم في تنمية التفكير الناقد. كذلك أظهرت دراسة (Manousou, 2025) أن إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعليم المدمج لم يؤدِّ بعد إلى تحسين التفكير الناقد، نظراً لغياب الفهم العميق للعوامل النفسية والمعرفية التي تتحكم في أدائه داخل البيئات الرقمية. أما من الناحية المنهجية، فقد أوضح (Kline, 2023؛ Hair et al, 2022) أن عدداً كبيراً من الدراسات التربوية يفتقر إلى النماذج التحليلية التي تختبر التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للعوامل المتعددة، ما يجعل نتائجها قاصرة عن تفسير العلاقات البنوية بين المتغيرات. كما أشار (Calma and Davies, 2025) إلى محدودية أدوات القياس المستخدمة في تقييم التفكير الناقد، حيث لا تعكس هذه الأدوات التفاعل الدينامي بين المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي تحدد جودة التفكير الناقد.

وتتضح الفجوة البحثية أيضاً في ضوء غياب دراسات تجمع بين الأطر النظرية المتعددة التي تدمج المنظور العقلي والماورائي والسلوكي والاجتماعي في نموذج سببي متكامل، كما نبه إلى ذلك دراستا (Dumitru et al, 2023؛ Stavropoulou et al, 2025)، اللتين أكدتا أن التفكير الناقد عملية معقدة تتطلب فهماً بنوياً للعلاقات بين التنظيم الذاتي، الدافعية، الوعي الماورائي، والانفتاح المعرفي. في المقابل، ركزت دراسات أخرى مثل (Bremer, 2023؛ Dolbier et al, 2024؛ Zainal & Newman, 2024) على محددات عقلية مثل اليقظة الذهنية والانفتاح على الخبرة وسرعة المعالجة، لكنها لم تدمجها ضمن إطار تربوي يفسر انعكاسها على التفكير الناقد لدى

طلبة الجامعة. وتُبرز هذه الملاحظات مجتمعةً فجوة تكاملية تتمثل في غياب نموذج سببي تربوي متكامل يفسر التفكير الناقد بوصفه ناتجًا لتفاعل العوامل الشخصية العقلية والوجدانية والماورائية والاجتماعية البنائية. فمعظم الدراسات السابقة اكتفت بتناول هذه الأبعاد منفصلة دون بناء شبكة علاقات سببية تُظهر آليات التأثير المباشر وغير المباشر فيما بينها. ومن ثمّ، فإن الحاجة قائمة لبناء نموذج تفسيري تجريبي يختبر هذه العلاقات باستخدام التحليل البنائي وفق أسس منهجية ومعارية دقيقة (Hair et al., 2022; Kline, 2023)، بما يسهم في سدّ الفجوة النظرية والمنهجية في هذا المجال الحيوي من البحث التربوي. ووفقاً للفجوات البحثية السابق عرضها، تحدد مجال الاستقصاء البحثي في السؤال الرئيس التالي: ما معالم النموذج التربوي المقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء نتائج التحليل السببي المقارن للعوامل الشخصية؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية التالية:

س/1 ما القيم السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والعوامل البنائية الاجتماعية) في تفسير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية؟  
س/2 ماهي معالم النموذج التربوي المقترح لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية استناداً على قيمة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، والعوامل البنائية الاجتماعية"؟

## أهداف البحث

انحصرت أهداف البحث في تحليل القيم السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والعوامل البنائية الاجتماعية) المؤثرة في مهارات التفكير الناقد. تصميم نموذج تربوي سببي متكامل يفسر آليات التأثير المباشر وغير المباشر للعوامل الشخصية على التفكير الناقد في التعليم الجامعي، بما يضمن التكامل بين العوامل العقلية، والوجدانية والبنائية الاجتماعية والماورائية.

## أهمية البحث

### الأهمية النظرية

- أنه يسهم في إثراء وتوسيع الإطار المفاهيمي للتفكير الناقد عبر النموذج السببي المتكامل من خلال دمج أربعة أبعاد شخصية (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والعوامل البنائية الاجتماعية) في نموذج سببي متكامل يفسر تفاعلاتها المباشرة وغير المباشرة في بناء الكفاءة النقدية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

- أنه يساهم في إعادة صياغة الأساس المعرفي للعلاقات السببية بين العوامل الشخصية ومهارات التفكير الناقد من خلال اختبار العلاقات بين العوامل العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية ضمن نماذج تحليل المسار بما يعزز البناء النظري لمفاهيم التفكير الناقد
- أنه يساهم في تطوير الاتجاهات النظرية الحديثة في علم النفس نحو التكامل بين العوامل العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية بما يساهم في إضافة بُعد جديد إلى الأدبيات البحثية من خلال توجيه الاستقصاء النظري نحو التكامل بين تلك العوامل بوصفها محددات أساسية للتفكير الناقد في ضوء المفاهيم الحديثة.

### الأهمية التطبيقية

- أنه يساهم في بناء نموذج تربوي تطبيقي لتحسين تصميم نواتج تعلم البرامج الجامعية يمكن بحيث تدمج مكونات التفكير الناقد ضمن وحدات تعليمية قائمة على التحليل السببي للعوامل العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية
- أنه يساهم في توجيه السياسات التعليمية نحو استراتيجيات تدريس قائمة على الأدلة السببية لتبني استراتيجيات تدريس تستند إلى تحليل المسارات السببية المباشرة وغير المباشرة للعوامل المؤثرة في التفكير الناقد، بما يساهم في تحسين فعالية المناهج الجامعية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
- أنه يساهم في دعم التقييم التربوي المعتمد على المؤشرات السببية بدلاً من المؤشرات الوصفية، إذ يقدم البحث إطاراً مرجعياً لتطوير أدوات تقييم مهارات التفكير الناقد اعتماداً على مؤشرات سببية كمية بدلاً من الاعتماد التقليدي، مما يعزز دقة الحكم على فعالية البرامج التعليمية

### مصطلحات البحث

- **التفكير الناقد:** يُعرّف بأنه عملية معرفية عليا تتضمن الاستدلال والتحليل والاستقراء في ضوء معايير موضوعية ومنهجية للتفكير، بما يتيح للمتعلم اتخاذ قرارات واعية قائمة على الأدلة (Butler et al., 2024)
- **العوامل العقلية:** تُعرّف بأنها منظومة من القدرات العليا التي يشمل اليقظة العقلية الواعية للتفاصيل والمعلومات الدقيقة، والانفتاح العقلي الذي يعكس تقبل وجهات النظر المتنوعة والقدرة على تعديل القناعات عند ظهور أدلة جديدة، وسرعة المعالجة العقلية التي تعبر عن الكفاءة في استيعاب المعلومات واتخاذ القرار النقدي بسرعة ودقة، والتكامل العقلي الذي يُبرز قدرة الفرد على دمج المفاهيم والأفكار المتفرقة في بنية منطقية متماسكة تؤدي إلى استنتاجات عقلانية (Liu & Sihes, 2025).

- **العوامل الوجدانية:** تُعرّف بأنها منظومة من القدرات التي تشمل قوة السيطرة الذاتية التي تمكن الفرد من توجيه وعيه لمواجهة الضغوط المعرفية، والثقة بالفعالية الذاتية التي تعكس اعتقاده بقدرته على النجاح في حل المشكلات وتوظيف مهارات التفكير الناقد، والدافعية العقلية التي تحفز سلوك الفضول العقلي والإصرار على البحث عن الحلول المنطقية (Shanahan et al., 2024).
  - **العوامل الماورائية:** تُعرّف بأنها منظومة من القدرات التي تشمل التخطيط الذي يوجه الفرد لتحديد الأهداف والاستراتيجيات المناسبة قبل البدء في المهمة، والمراقبة الذاتية التي تمكنه من متابعة تقدمه وضبط استراتيجياته أثناء التفكير، والتقييم الذاتي الذي يساعده على فحص كفاءة نتائجه وتعديلها بما يعزز التحسين المستمر للأداء العقلي (Kumandaş-Öztürk, 2025).
  - **العوامل البنائية الاجتماعية:** تُعرّف بأنها منظومة من القدرات التي تشمل الأسلوب المفضل في حل المشكلات الذي يعكس ميل الفرد إلى استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية ثابتة عند مواجهة المشكلات، ودرجة الانخماك الفعال بحل المشكلة التي تعبر عن مدى استمرار الفرد ومثابرتة في معالجة الموقف الاستدلالي حتى التوصل إلى الحل، والتشبيك العقلي الاجتماعي الذي يصف قدرة الفرد على بناء علاقات معرفية وتفاعلية تتيح تبادل الأفكار والدعم الوجداني داخل بيئات التعلم التعاونية (Chang & Huang, 2025).
  - **النموذج التربوي السببي:** يُقصد به الإطار البنائي الذي يفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الشخصية الأربعة ومهارات التفكير الناقد، باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية (Jaramillo Gómez et al., 2025).
- حدود البحث**
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة العوامل الشخصية بأبعادها الأربعة (العقلية، الوجدانية، الماورائية، والسلوكيات البنائية الاجتماعية)، وتأثيرها السببي المباشر وغير المباشر والكلّي على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية.
  - الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، وشمل (3) كليات جامعية متنوعة، بما يعكس التنوع المعرفي والمهاري للطلبة.
  - الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة الميدانية ميدانيًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025/2024.
  - الحدود البشرية: تكون عينة البحث من طلبة جامعة طيبة، مثلوا ما نسبته (39.4%) من طلبة الشعب الدراسية لمقرر التفكير الناقد.

## منهج البحث واجراءاته

**منهج البحث:** قامت الباحثة باستخدام المنهج السببي المقارن لمناسبته لأهداف البحث، ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيراً كمياً بشكل يمد بدلائل قيمة.

**عينة البحث:** انطلاقاً من طبيعة أهداف البحث التي تركز على تحليل القيم السببية المباشرة وغير المباشرة للعوامل الشخصية المؤثرة على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الجامعي، تم اختيار ثلاث كليات تمثل تنوعاً معرفياً ووظيفياً وهي: تمثلت في كلية التربية، وكلية العلوم وكلية الطب وقد تم اختيار هذه الكليات قصدياً استناداً إلى مبررات علمية تمثلت في توفيرهم لثلاثة أنماط معرفية رئيسة (تربوي، علمي، صحي)، وكذلك لتمثيل لما نسبته (39.4%) من الشعب الدراسية لمقرر التفكير الناقد بما يعزز من قدرة البحث على فحص اختلاف تأثير العوامل الشخصية في مهارات التفكير الناقد. وهو حجم كافٍ من الناحية الإحصائية. وجدول 1 توزيع أفراد عينة البحث الفعلية بحسب النوع والكلية الجامعية اختبار ملاءمة توزيع العينة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث الفعلية بحسب النوع والكلية الجامعية اختبار ملاءمة توزيع العينة

الكلية الجامعية	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع	النسبة المئوية	التوزيع المتوقع	(O-E)/E	القيمة الجزئية
كلية الطب	54	65	119	30.9%	128.33	0.68	0.68
كلية العلوم	79	53	132	34.3%	128.33	0.10	0.10
كلية التربية	48	86	134	34.8%	128.33	0.25	0.25
الإجمالي	181	204	385	100%	385	1.03	$\chi^2 = 1.030$

يتضح من الجدول 1 أن عينة طلبة مثلت كلية الطب ما نسبته (30.9%) من إجمالي العينة، وكلية العلوم (34.3%)، وكلية التربية (34.8%). بلغ إجمالي الطلاب الذكور (47.01%)، والطالبات (52.99%) من العينة الكلية. يعكس هذا التوزيع تمثيلاً متوازناً لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي. كما تم إجراء اختبار كاي تربيع ( $\chi^2$ ) لمطابقة التوزيع الفعلي مع التوزيع المتوقع في المجتمع؛ وجاءت النتائج غير دالة إحصائياً عند مستوى ( $p > 0.05$ )، إذ بلغت القيمة المحسوبة ( $\chi^2 = 1.03$ )، بدرجات حرية ( $df = 2$ )، وقيمة احتمالية بلغت ( $p = 0.596$ )، مما يؤكد أن الفروق بين الكليات ليست جوهرية، وأن توزيع العينة يعكس تمثيلاً إحصائياً متكافئاً لمجتمع الدراسة.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في العينة: فتم تحقيق تمثيل نسبي بين الطلاب بغلت قيمته (47.01%) والطالبات (52.99%) في عينة البحث، وهو توزيع قريب من التوازن. وبالمقارنة مع البيانات الإحصائية الرسمية لجامعة طيبة في العام الجامعي 2025/2024، التي تشير إلى أن نسبة الطالبات تبلغ نحو 54% مقابل 46% للطلاب، ويمكن القول إن نسب العينة تعكس بدقة التوزيع الفعلي للجنسين في مجتمع البحث. هذا التماثل يعزز الصدق الخارجي. وتؤكد النتائج المستخلصة من التحليل أنه يمكن تعميمها بدرجة مقبولة على مجتمع الدراسة، إذ لم تظهر فروق

جوهرية بين الجنسين في التمثيل الإحصائي ( $\chi^2=0.38, p=0.54$ ) كما تم اختبار تفاعل الجنس مع متغيرات العوامل الشخصية ضمن التحليل اللاحق، ولم تسفر النتائج عن فروق ذات دلالة، مما يدعم استقرار النموذج البنائي وحياده تجاه متغير النوع.

### أدوات البحث

أولاً: اختبار التفكير الناقد (إعداد الباحثة) في ضوء سؤالي البحث وأهدافها وطبيعة عينته، حيث تم إعداد هذا الاختبار في ضوء الأطر النظرية التي تناولت مهارات التفكير الناقد.

الأسس النظرية التي ارتكز عليها تصميم اختبار التفكير الناقد: (أ) أن تتضمن المفردات الاختبارية المفاهيم الأساسية للتفكير الناقد وفقاً للتوجه النظرية لنموذج Watson-Glaser (ب) أن العوامل المعرفية وغير المرتبطة بخصائص بطلة المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية تؤثر في اكتساب مهارات التفكير الناقد. (ج) أن المرحلة العمرية والجامعية تؤثران على مستويات اكتساب مهارات التفكير الناقد.

تكون الاختبار في صورته الأولية من (15) فقرة، تتم الاجابة عليها وفق الاختيار من متعدد. تمثلت في قياس المهارات الآتية: (1) مهارة الاستدلال: تستهدف قياس قدرة طالب المرحلة الجامعية على ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة توصل لنتائج استدلالية من خلال التعرف على الارتباطات والعلاقات السببية. وتكون هذا الجزء من (5) فقرات اختبارية. (2) مهارة التحليل: تستهدف قياس قدرة طالب المرحلة الجامعية على تحديد العلاقات ذات الدلالات السيمانتية الفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات للتعبير عن اعتقاد، أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء تكون هذا الجزء من (5) فقرات اختبارية. (3) مهارة الاستقراء: تستهدف قياس قدرة طالب المرحلة الجامعية على التأكد من صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، والتنبؤ بما بعد الرجوع لمواقف أو أحداث. وتكون هذا الجزء من (5) فقرات اختبارية.

ولحساب صدق المحكمين تم استخدام طريقة Cohen's Kappa، لتقدير معامل الاتفاق بينهم على انتمائها للبعد وسلامة صياغتها، وتبين من هذه الخطوة الإجرائية ما يلي: حساب الاتفاق الفعلي المرئي = 0.933 ، الاتفاق العشوائي المتوقع = 0.745 ، معامل Cohen's Kappa = 0.616. وفي ضوء النتيجة السابقة تعد قيمة مناسبة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بمعامل اتفاق جيد جداً بين المحكمين.

الصدق العملي: بعد تعديل البنود غير المناسبة بحسب آراء المحكمين قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العملي لبنود الاختبار البالغة عددها (15) بنداً على عينة استطلاعية شملت (98) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الجامعية - من غير أفراد عينة البحث الفعلية- وللتحقق من افتراضات نموذج راش، تم استخدام التحليل العملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور Principal

Components بطريقة الفاريماكس Varimax. هذا وبلغت القيمة المحسوبة لنتائج اختبار Kaiser-Meyer-Olkin (0.90)، وهي قيمة تتجاوز الحد الأدنى (0.50)، وبلغت القيمة الاحتمالية (p-  $\chi^2 = 1029.168$  Bartlett:  $\chi^2 < 0.001$  value)، بحجم عينة بلغ (97) طالبا وطالبة من خارج العينة الفعلية للبحث، بما يعني أن البيانات مناسبة بدرجة ممتازة للتحليل العاملي الاستكشافي.

(أ) التأكد من افتراض أحادية البعد: باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور لاستجابات الأفراد على بنود اختبار التفكير الناقد. أسفرت النتائج عن إبقاء جميع البنود (ن=15) تشبعت على ثلاثة مهارات للتفكير الناقد تجاوزت قيمة الجذر الكامن لكل منها الواحد الصحيح بقيمة قدرت بـ (الجذر الكامن العام=7.791)، بإجمالي تباين مفسر (51.94%)، وكانت النتائج المستخلصة من التحليل العاملي على النحو الآتي: (العامل الأول) فسر هذا العامل (18.92%) من التباين الكلي، بلغ الجذر الكامن له (2.837) وتشبعت عليه (5) بنود تراوحت تشبعاتها بين (0.423-0.722). (العامل الثاني) فسر هذا العامل (17.45%) من التباين الكلي، بلغ الجذر الكامن له (2.617) وتشبعت عليه (5) بنود تراوحت تشبعاتها بين (0.518-0.672). (العامل الثالث): فسر هذا العامل (15.58%) من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن له (2.337) وتشبعت عليه (5) بنود تراوحت تشبعاتها بين (0.533-0.780).

(ب) ثبات الاختبار: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون Kuder - Richardson 20، إذ بلغ (0.92) وهي تعتبر قيمة مقبولة.

(ج) افتراض الاستقلال الموضوعي: في ضوء ما أشارت إليه نتائج التحليل العاملي المبينة في الفقرة (أ) المعنية بالتأكد من أحادية البعد، يتضح أن اختبار مهارات التفكير الناقد يتصف بقياس سمة واحدة.

(د) التأكد من افتراض التحرر من السرعة في الأداء: في ضوء تحليل نتائج استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على بنود اختبار مهارات التفكير الناقد تبين أن إخفاق أفراد العينة في الإجابة على فقرات الاختبار كان بسبب انخفاض قدرتهم وليس بسبب تأثير عامل السرعة وفقاً للوقت المحدد للإجابة.

(هـ) التأكد من معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل بند من البنود الاختبار، تم حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل بند من بنود اختبار مهارات التفكير الناقد وفق منظور Watson-Glaser. وتبين أن معاملات الصعوبة في الاختبار تراوحت بين (0.37-0.72) بمتوسط مقداره (0.56) أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.40-0.76) بمتوسط مقداره (0.53)؛ وعليه فقد تقرر الإبقاء على جميع بنود اختبار مهارات التفكير الناقد لوقوعها في حدود المستويات المقبولة وبذلك أصبح عدد بنود اختبار مهارات التفكير الناقد بصورتها النهائية (15) بنداً.

ثانياً: مقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد: قامت الباحثة ببناء المقياس الذي تناول تقييم الأبعاد الفرعية لكل من أبعاد العامل العقلي والوجدانية والماورائية وعامل السلوكيات البنائية الاجتماعية. وتم بناء المقياس وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد أسباب بناء مقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد: (1) نظراً لعدم توفر أداة بحثية عربية أو أجنبية -على حد اطلاع الباحثة- ارتكزت عملية بناء المقياس بما يضمن الاتصاف بالتنوع والشمول للأبعاد الفرعية من مقياس التقرير الذاتي في مقياس واحد، يسهم في تحقيق هدف البحث. (2) بناء وتصميم المقياس استناداً على هدف التقدير الكمي لمقدار ما يملكه طالب المرحلة الجامعية للوظائف العقلية والوجدانية والماورائية وعامل السلوكيات البنائية الاجتماعية كقدرات مصاحبة لممارسة مهارات التفكير الناقد.
  - تحديد الأسس النظرية التي ارتكزت عليها عملية بناء مقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد: (1) الانطلاق من اعتبار تلك العوامل المصاحبة لمهارات التفكير الناقد ونواتجها المختلفة يمكن تحليلها تحليلاً وظيفياً لمجموعة من الأبعاد والعوامل الأولية وفقاً للمبادئ والمفاهيم البنائية والاجتماعية، مع الأخذ بالاعتبار أن لكل بُعد فرعي منها وظيفة أساسية. (2) أن تشكل عبارات لمقياس دالة إجرائية لتقرير مدى قابلية واستعداد طالب المرحلة الجامعية على وصف الأبعاد المصاحبة للتفكير الناقد.
  - تحديد الأسس التطبيقية التي ارتكزت عليها عملية بناء مقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد: (1) أن تراعي عملية بناء عبارات المقياس المعايير والمؤشرات الاجرائية لوصف الأبعاد الفرعية على نحو قابل للملاحظة والقياس تتعلق بخاصية ومجال واحد. (2) أن تراعي عملية بناء عبارات المقياس متطلبات صدق المحتوى، والثبات في المعيارية والسهولة في التطبيق والتصحيح، واستخلاص النتائج.
  - تكون المقياس في صورته الأولية من (60) فقرة، تتم الاجابة عليها، تتم الاجابة عليها وفق التدرج الخماسي (ينطبق علي تماماً-ينطبق علي كثيراً-ينطبق علي أحياناً-ينطبق علي قليلاً-لا ينطبق علي مطلقاً). تمثلت في قياس (4) عوامل شخصية مصاحبة للتفكير الناقد كانت على النحو الآتي:
1. العامل العقلي: تضمن قياس (4) أبعاد فرعية بلغ مجموع فقراتها (18 فقرة) مثلت ما نسبته (30.0%) من الوزن النسبي للمقياس، وتوزعت الفقرات على: (أ) بُعد اليقظة العقلية وتقيسه (4) فقرات. (ب) بُعد الانفتاح العقلي وتقيسه (5) فقرات. (ج) بُعد سرعة المعالجة العقلية وتقيسه (5) فقرات. (د) التكامل العقلي وتقيسه (4) فقرات.
  2. العامل الوجداني: تضمن قياس (3) أبعاد فرعية بلغ مجموع فقراتها (14 فقرة) مثلت ما نسبته (23.3%) من الوزن النسبي للمقياس، وتوزعت الفقرات على: (أ) بُعد قوة السيطرة الذاتية وتقيسه (5) فقرات. (ب) الثقة بالفعالية الذاتية وتقيسه (4) فقرات. (ج) بُعد الدافعية العقلية وتقيسه (5) فقرات.

3. العامل الماورائي: تضمن قياس (3) أبعاد فرعية بلغ مجموع فقراتها (12فقرة) مثلت ما نسبته (20.0%) من الوزن النسبي للمقياس، وتوزعت الفقرات على: (أ) بُعد التخطيط القبلي وتقيسه (4) فقرات. (ب) بُعد المراقبة الذاتية وتقيسه (4) فقرات. (ج) بُعد التقييم الذاتي وتقيسه (4) فقرات.

4. عامل السلوكيات البنائية الاجتماعية: تضمن قياس (3) أبعاد فرعية بلغ مجموع فقراتها (16) فقرة مثلت ما نسبته (26.7%) من الوزن النسبي للمقياس، وتوزعت الفقرات على: (أ) بُعد الأسلوب المفضل في حل المشكلات بما يشمل أسلوب تحليل الوسائل والغايات، أسلوب العمل بين الأمام والخلف، وأسلوب تعميم البدائل وتقيسه (6) فقرات. (ب) بُعد درجة الاهتمامك الفعال بحل المشكلة وتقيسه (5) فقرات. (ج) بُعد التشبيك العقلي الاجتماعي وتقيسه (5) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد:

(أ) لحساب صدق المحكمين تم استخدام طريقة Cohen's Kappa، لتقدير معامل الاتفاق بينهم على انتمائها للبعد وسلامة صياغتها، وتبين من هذه الخطوة الإجرائية ما يلي: حساب الاتفاق الفعلي المرئي = 0.917 ، الاتفاق العشوائي المتوقع = 0.68 ، معامل Cohen's Kappa = 0.795. وفي ضوء النتيجة السابقة تعد قيمة مناسبة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بمعامل اتفاق جيد جداً بين المحكمين.

(ب) صدق الاتساق الداخلي: بعد تعديل صياغة وحذف العبارات غير المناسبة بحسب آراء المحكمين، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عينة استطلاعية شملت (98) طالباً وطالبة ممن يدرسون في جامعة طيبة- من غير أفراد عينة البحث الفعلية-. وقامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط المصحح Corrected Item Total Correlation وكانت النتائج على النحو الآتي: تراوحت معاملات الارتباط المصححة للأبعاد الأربعة للعامل العقلي بين (0.483-0.610)، أما الأبعاد الثلاثة للعامل الوجداني تراوحت معاملات الارتباط المصححة لها بين (0.533-0.757). في حين تراوحت معاملات الارتباط لأبعادها الثلاثة بين (0.573-0.664). أما الأبعاد الثلاثة لعامل السلوكيات البنائية الاجتماعية فتراوحت معاملات الارتباط بين (0.652-0.694).

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس العوامل الشخصية المتعددة المصاحبة للتفكير الناقد عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=98)، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.896) مما يطمئن الباحثة من حيث سلامة استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

### نتائج البحث مناقشتها

نص السؤال البحثي الأول على: ماهي قيمة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية التي تحكم الأبعاد الفرعية للعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، السلوكيات البنائية الاجتماعية" المتعددة

**المؤثرة على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية؟.** ويلخص Path Analysis النتائج التي تم الوصول إليها. وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي LISREL8.0. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج جاءت ضمن الحدود الإحصائية المقبولة، إذ تراوحت الأحمال المعيارية بين (0.55 – 0.73)، وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول (0.50) مما يعكس قوة ارتباط البنود بأبعادها المفترضة. كما بلغ Chi-square/df ما بين (2.3–2.7) وهي قيمة تقع ضمن حدود المطابقة الجيدة للنموذج، بينما جاءت مؤشرات المطابقة الأخرى على النحو الآتي (RMSEA = (0.052 – 0.058) بفواصل ثقة (90%) يشير إلى جودة مقبولة في تقدير الخطأ التقريبي، و(CFI=(0.94–0.95) ضمن الحد الإحصائي الجيد للمطابقة الكلية للنموذج، و(TLI(NNFI)=(0.93–0.94)؛ مما يعكس توازن النموذج بين البساطة والدقة، في حين جاءت قيمة SRMR=(0.050–0.065) ضمن المدى المقبول (<0.08) دالة بانحراف معياري منخفض في تقدير البواقي. كما تراوحت قيم GFI/AGFI=(0.92–0.94) وهي ضمن نطاق المطابقة المثالية. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن النموذج المقترح يتمتع بمستوى مرتفع من جودة المطابقة البنوية، وأن تركيب العوامل الشخصية الأربعة (العقلية، الوجدانية، الماورائية، السلوكيات البنائية الاجتماعية) مدعوم إحصائياً وبنوياً.

(أولاً) التأثيرات السببية المباشرة للعوامل الشخصية المؤثرة على مهارات التفكير الناقد

أظهرت نتائج تحليل المسارات السببية وجود تأثيرات سببية مباشرة ومتفاوتة القوة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) في النموذج. فيما يتعلق بالتأثيرات السببية المباشرة على مهارات التفكير الناقد، تصدرت أبعاد العامل العقلي قائمة التأثيرات (اليقظة الذهنية، الانفتاح العقلي، سرعة المعالجة، التكامل العقلي) بمعامل مسار قوي بلغ ( $\beta=0.68$ ). وهو ما يشير إلى أن القدرات العقلية العليا تمثل البنية التشغيلية الأساسية لتنشيط التفكير الناقد. تتوافق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج بحث Liu and Sihes (2025) في تحليلهم البليومتري الذي أوضح أن التفكير الناقد في التعليم الجامعي يُعدّ امتداداً لعمليات التنظيم العقلي والانتباه الانتقائي، ومع ما أشار إليه Zeybek (2025) الذي بين أن المعايير العقلية للتفكير (كالتحليل المنطقي والدقة في الحكم) ترتبط إيجابياً بمستوى التفكير الناقد لدى المعلمين وطلبة الجامعة. كما دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج بحث Calma and Davies (2025) بأن الأداء الأكاديمي للطلاب يُفسّر بدرجة كبيرة من خلال فعالية القدرات التحليلية والاستدلالية التي تشكّل المكوّن المعرفي الرئيس للتفكير الناقد، حيث تُسهم العمليات العقلية في معالجة الأدلة وإنتاج أحكام منطقية سليمة. ويلاحظ أن هذا التأثير ينسجم أيضاً مع نتائج المراجعات المنهجية التي قدّمها Butler et al. (2024) حول أدوات تقييم التفكير الناقد، والتي أكدت أن أعلى مؤشرات ترتبط بقدرات الانفتاح العقلي، سرعة المعالجة، التكامل العقلي.

وبشكل أكثر تحديداً، كما أكدت النتائج الإحصائية الأهمية النظرية والاجرائية لُبعد اليقظة العقلية، فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على اعتبار التيقظ العقلي بُعداً فرضياً، وعاملاً شخصياً مهماً من الناحية البنائية والوظيفية تمثل تكويناً ذو طبيعة بنائية ووظيفية من التهيؤ والاستعداد العقلي والنفسي الواعي والثابت نسبياً ضمن جوانب الشخصية الفرد، تسهم في تعميق ارتباط الفرد القائم على حل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية على تفعيل مهارات التركيز العقلي تجاه المجال الإدراكي للمشكلة على نحو يعزز قدرته على توجيه معالجته العقلية الفرد بشكل واعي لمعطيات أبعاد وأبعاد المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية تؤدي وظيفة عالية الأهمية، تمثلت في كونها تسهم بمساعدة القائم بحل المشكلات على المحافظة على الجهد العقلي في حالة نشطة وفاعلة في أعلى مستوياتها بما يضمن عزل المعطيات والأبعاد والمعلومات غير الضرورية المتوافرة ضمن المشكلات بما يسهم في سلاسة واستمرار عمليات المعالجة العقلية المعنية بانتقاء المعلومات وانتقاء الخطوات الإجرائية الملائمة والصحيحة لحل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية. لذلك؛ فاليقظة العقلية أدت دوراً مهماً في المتابعة العقلية في البحث المعرفي الضمني والصريح عن المعطيات والمعلومات المرتبطة بمجال المعالجة العقلية، وبما يساعد على وضوح الصورة العقلية لأبعادها، ويعزز الانشغال المعرفي بأنشطة حل المشكلات.

هذا وتلت عوامل ما وراء المعرفة جاءت في المرتبة الثانية بتأثير مباشر قدره (0.55)، بتأثير مباشر ( $\beta = 0.55$ )، مما يدل على أن عمليات التخطيط القبلي، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي تمارس دوراً محورياً في بناء التفكير الناقد. وقد أوضحت نتائج دراسات (Akpur, 2025; Pereles et al., 2024) أن الوعي بالعمليات الماورائية يسهم في رفع كفاءة التفكير التأملي والنقدي من خلال تعزيز التنظيم الذاتي والاستقلالية المعرفية. كما أشارت نتائج بحث (Istiyono and Alpindo, 2024) إلى أن تحليل العوامل الماورائية يمكن أن يُستخدم كمؤشر كمي لقياس التفكير الناقد ذاته، ما يفسر قوة التأثير الإحصائي لهذا العامل في النموذج الحالي. وهذا الاتساق بين النتائج يدعم ما طرحه Dumitru et al, (2023) من أن التفكير الناقد في جوهره يعد مجموعة من القدرات الماورائية التي تتطلب مراقبة الذات في أثناء معالجة المعلومات، وتعديل استراتيجيات التفكير لتحقيق أعلى درجات الاتساق المنطقي.

عكست النتائج الإحصائية السابق عرضها الأهمية النظرية والاجرائية لأبعاد عامل ما وراء المعرفة. فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على اعتبار هذا البُعد الفرضي عاملاً شخصياً مهماً من الناحية البنائية والوظيفية، فهي تعد من أبعاد الوعي الذاتي لما يمتلكه الفرد القائم بحل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية بمدى كفاية منظومة خبراته السابقة في تحديد أنواع الفجوات والمتعارضات العقلية الموجودة في سياق المشكلة، وكذلك ملاءمة المعلومات التي يمتلكها، وكفاءة إجراءاته لتنظيم

واستخدام الاستراتيجيات الفعالة للتحكم في معالجته وأحكامه على المعلومات والمعطيات أثناء مواجهته للمواقف الاستشكالية. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد التخطيط الذاتي لدى القائم بحل المشكلات تعد بُعداً وظيفياً تسهم في مساعدة الفرد على تحديد أهدافه الشخصية والاجتماعية على التعامل مع الغموض المعرفي الاستشكالي التي يقوم بحلها، وعلى كفاءته في انتقاء الاستراتيجيات المناسبة، وتنظيم الموارد العقلية والوجدانية والسلوكية العامة والخاصة النظرية والاجرائية لحل المشكلة، وتحديد التحديات المحتمل مواجهتها أثناء عملية الحل. أيضاً، عكست النتيجة السابقة أن بُعد المراقبة الذاتية تعد وظيفة ما وراء معرفية بالغة الأهمية وركناً أصيلاً في عملية حل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية. فجودة هذه البُعد تسهم في ضمان مواصلة اجراءاته العقلية في تتبع مدى تقدمه لتحقيق الاستظهار المعرفي للمعارضات والغموض في معطيات وأبعاد المشكلات التي يقوم بحلها، كما تسهم في التحديد الدقيق لمصادر الأخطاء الاستراتيجية الضمنية والصريحة وتعديلها بشكل فعال يراعي الاتصال في النشاط المعرفي لمعالجة المعلومات. أيضاً، عكست النتيجة السابقة أن بُعد التقييم الذاتي تعد دالة وظيفية للمضاهاة والمحاكمة العقلية العميقة لدى كفاءة اجراءاته التخطيطية في الوصول للحل المنطقي المناسب والصحيح، وبما يسهم في التعرف على نقاط القوة والضعف في حل المشكلات.

وفي ذات السياق، سجلت أبعاد العامل الوجداني أضعف تأثير مباشر بقيمة (0.32)؛ إلا أن ذلك لا يقلل من أهميته في تفسير الفروق الفردية في التفكير الناقد، إذ يعبر هذا العامل عن الدافعية العقلية، والثقة بالذات، والسيطرة الانفعالية، وهي مكونات ترتبط بالدافعية الداخلية والثقة في الأداء العقلي. تتفق هذه النتيجة مع ما أورده Stavropoulou et al, (2025) التي أشارت من أن الثقة بالفعالية الذاتية تسهم في تعزيز مهارات التفكير الناقد لكنها ليست كافية بمفردها لتفسير الفروق على مهاراته، وهو ما أيدته أيضاً نتائج دراسة Palma-Luengo et al. (2025) حيث وجدت أن التنظيم الانفعالي يسهم بدور غير مباشر في تحسين الأداء على التفكير الناقد من خلال تقليل التحيزات الوجدانية. كما تشير النتائج إلى تقارب مع ما أشار إليه نتائج بحث Bhuttah et al, (2024) التي أكدت أن العوامل الوجدانية ترفع من قدرة الطلبة على تطبيق استراتيجيات تفكير نقدي أكثر انفتاحاً، خاصة في مواقف حل المشكلات التفاعلية. إن أبعاد العامل الوجداني حظيت بالأهمية الإحصائية الأقل نسبياً مقارنة ببقية المهارات الأخرى. فمن الناحية النظرية يمكن فهم ذلك وفقاً لسياق التكوين البنائي والوظيفي للأبعاد الوجدانية التي غالباً ما تنوّه البحوث المعرفية على أنها ما تحظى بعامل تأثيري يختلف عن سياق العمليات المعرفية والعقلية التي تدور حول أبعاد نظام معالجة وتجهيز المعلومات ضم بنية الذاكرة العاملة التي تتعامل بشكل مباشرة مع معطيات وأبعاد المشكلات. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد السيطرة الذاتية تعكس الدور الوظيفي لأهمية مواجهة الضغوط أو دفع الفرد القائم بحل المشكلات لاستخدام إجراءات وجدانية أو نفسية خاصة نشطة يمكن

من خلالها أن يحقق الفرد التنفيذ الفعلي والمباشر لمهارات التفكير الناقد الموجودة لديه بالفعل، فانخفاض المدركات السلبيه الذاتية بعدم قدرة الفرد على إمكانية التحكم العقلي بمعطيات وأبعاد المشكلة يدفعه لاستخدام استراتيجيات عقلية غير ملائمة على نحو يؤدي إلى فشل اجراءاته في البحث الذاتي عن المعلومات، واختبار العلاقات الضمنية المرتبطة بالحل الجديدة، التي تعد بحد ذاتها بيئة وجدانية تعمق من فشله في إدارة وتنظيم مهارات التفكير الناقد لديه بشكل لا يتوافق فيه مع طرائق حل المشكلة مع طبيعة المفردات والعناصر المضمنة في المشكلة نفسها، وبما لا يحقق الوعي العقلي الكافي بالمعلومات على نحو يفشل جهود الفرد كعلاج للمعلومات في بناء واستخدام محططات عقلية وأساليب واستراتيجيات معرفية تسهل من مهارات التفكير الناقد. أيضاً، عكست النتيجة السابقة أن بُعد الثقة بالفعالية الذاتية تعد وظيفة وجدانية متممة لعملية حل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية. فجودة هذه البُعد تسهم في ضمان مواصلة الاجراءات العقلية لدى الفرد القائم بحل المشكلة، فكفاءة تلك الثقة تعبر عن مستوى قوة دوافع الفرد للأداء العقلي الفعال مهما تعقد مستوى صعوبة المشكلة، فالثقة الذاتية بالكفاءة تعتمد على الخبرات العقلية

ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد انتقاء الأسلوب المفضل لحل المشكلة بما يشمل أسلوب تحليل الوسائل والغايات التي تقوم على تحليل معطيات وأبعاد المشكلة في هيئة مقدمات تشير لوجود غموض وتحدي عقلي ونتائج إيجابية أو سلبية مستهدفة. بالإضافة لأسلوب العمل بين الأمام والخلف التي تعبر عن البحث أفضل الأساليب الضمنية والصريحة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل الاستدلالي أو التحليلي أو الاستقرائي التي تسهم في تخفيض العبء المعرفي لأدنى مستوى من الضغط على أبعاد الذاكرة العاملة بما يسهم باستخدام أفضلها من الناحية الوظيفية فيما يخص تطويع البنية المعرفية للفرد ومحتواها في حل المشكلة. عطفاً على استخدام أسلوب تعميم الحلول والبدائل التي ثبت مناسبتها في حل المشكلة استناداً على محتوى خبراته السابقة.

وعلى نحو وثيق الصل بالمفاهيم والاستراتيجيات المعرفية، أكدت النتائج الإحصائية السابق عرضها الأهمية النظرية والاجرائية لبُعد الانهماك الفعال بحل المشكلة. فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على اعتبار هذا البُعد الفرضي عاملاً شخصياً مهماً من الناحية البنائية والوظيفية فسلوكيات الانشغال والانهماك بالنشاط ذي الصلة المباشرة بعملية حل المشكلة تعكس من الناحية النظرية مقدار الانتباه والجهد العقلي بالخطوات الإجرائية لمهارات التفكير الناقد. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد الانهماك بحل المشكلة أسهمت في توفير معتقدات وأفكار ذاتية تعمق من القدرة العقلية بكفاءة الفرد وبرغبته في بذل الجهد أثناء عملية حل المشكلة بالإضافة لتوسيع جهود التنظيم العقلي، ويضمن فعالية استخدام استراتيجيات

الملائمة لحل المشكلات، عطفاً على العمل السلوكي لكف أنماط الاستجابات العقلية التي تبعد الفرد عن الاستمرار في عملية حل المشكلات.

وبالإضافة لسياق الأسلوب المفضل لحل المشكلة ودرجة الانهماك بجلها، أكدت النتائج الإحصائية السابق عرضها الأهمية النظرية والاجرائية لبُعد التشبيك العقلي الاجتماعي فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على أهمية الترابط والتفاعل بين العمليات المعرفية للفرد القائم على حل المشكلة الاستدلالية أو التحليلية أو الاستقرائية داخل سياقات التشارك الاجتماعي والثقافي لأقرانه ودورها الكبير في تعزيز القيم التعاون كقيم مشتركة لحل المشكلات وتحسين مشاعر الرضا والجودة العقلية وفقاً لنسق العلاقات الاجتماعية ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد التشبيك العقلي الاجتماعي تقوم بدور مهم من خلال العمل على أحداث تنظيمات معرفية وسلوكية تسهم في العمل العقلي لحل المشكلة استناداً على تحقيق حلول مشتركة تعزز من قدرة الفرد على زيادة سرعة اكتساب للمعارف والمهارات، وضمان التحديث المستمر لها، وتقريب التباينات في إنتاج الحلول، وتخفيض الرغبة بحل المشكلات بشكل انعزالي عبر تحسين مدركات التفكير التعاوني، وتطوير المرونة المعرفية والتكيف العقلي الاجتماعي قائم على تشجيع التفكير الجماعي وفق ممارسات تتسم بالصدقا والألفة. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراستي (Chang & Huang,2025؛ Guo,2024) اللتان أظهرتا أن التعلم التعاوني يعزز التفكير الناقد من خلال الانخراط البنائي وممارسة الحوار المنطقي. كما أكدت نتائج دراسات (Volotovska et al,2025;Song &Cai ,2024) أن التعلم النشط القائم على الأسلوب المفضل في حل المشكلات والتفاعلات الاجتماعية يسهم في صقل مهارات التحليل والتفسير واستقراء الحجج المنطقية، وهو ما ينعكس بوضوح في النموذج السببي الحالي الذي يُبرز الدور الوسيط لهذه السلوكيات بين العوامل الفردية والتفكير الناقد. فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على اعتبار هذا البُعد الفرضي عاملاً شخصياً مهماً من الناحية البنائية والوظيفية فسلوكيات الانشغال والانهماك بالنشاط ذي الصلة المباشرة بعملية حل المشكلة تعكس من الناحية النظرية مقدار الانتباه والجهد العقلي بالخطوات الإجرائية لمهارات التفكير الناقد. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد الانهماك بحل المشكلة أسهمت في توفير معتقدات وأفكار ذاتية تعمق من القدرة العقلية بكفاءة الفرد وبرغبته في بذل الجهد أثناء عملية حل المشكلة بالإضافة لتوسيع جهود التنظيم العقلي، ويضمن فعالية استخدام استراتيجيات الملائمة لحل المشكلات، عطفاً على العمل السلوكي لكف أنماط الاستجابات العقلية التي تبعد الفرد عن الاستمرار في عملية حل المشكلات.

وبالإضافة لسياق الأسلوب المفضل لحل المشكلة ودرجة الانهماك بجلها، أكدت النتائج الإحصائية السابق عرضها الأهمية النظرية والاجرائية لبُعد التشبيك العقلي الاجتماعي فمن الناحية النظرية، اتفقت النتيجة البحثية مع

سياق تأكيد بحوث علم النفس المعرفي على أهمية الترابط والتفاعل بين العمليات المعرفية للفرد القائم على حل المشكلة الاستدلالية أو التحليلية أو الاستقرائية داخل سياقات التشارك الاجتماعي والثقافي لأقرانه ودورها الكبير في تعزيز القيم التعاون كقيم مشتركة لحل المشكلات وتحسين مشاعر الرضا والجودة العقلية وفقاً لنسق العلاقات الاجتماعية.

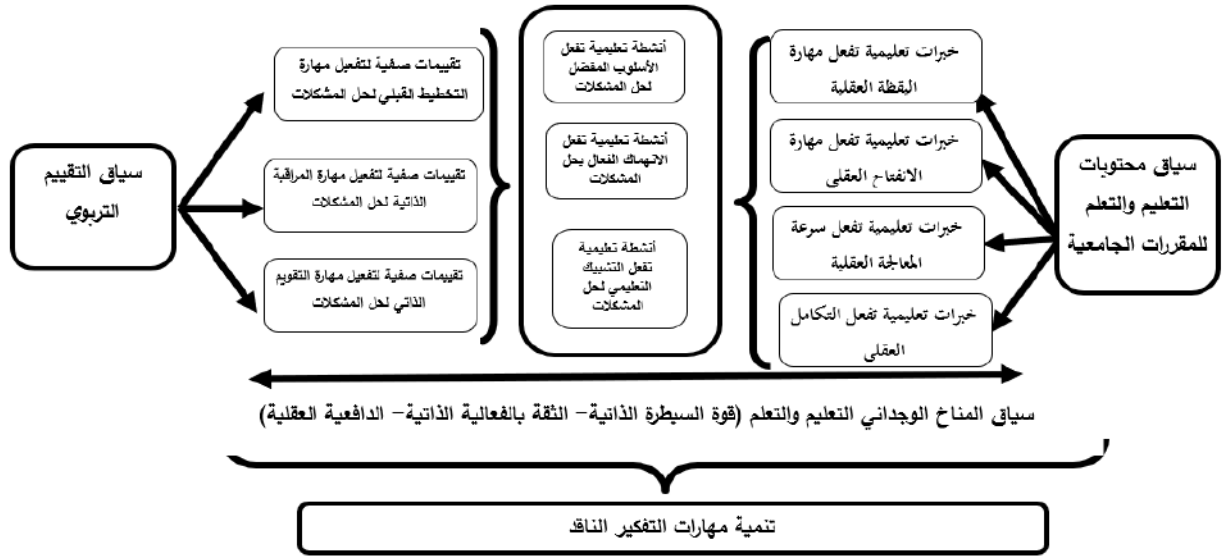
ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد التشبيك العقلي الاجتماعي تقوم بدور مهم من خلال العمل على أحداث تنظيمات معرفية وسلوكية تسهم في العمل العقلي لحل المشكلة استناداً على تحقيق حلول مشتركة تعزز من قدرة الفرد على زيادة سرعة اكتساب للمعارف والمهارات، وضمان التحديث المستمر لها، وتقريب التباينات في إنتاج الحلول، وتخفيض الرغبة بحل المشكلات بشكل انعزالي عبر تحسين مدركات التفكير التعاوني، وتطوير المرونة المعرفية والتكيف العقلي الاجتماعي قائم على تشجيع التفكير الجماعي وفق ممارسات تتسم بالصدقا والألفة.

أيضاً أكدت النتائج المستخلصة من تحليل مسارات التأثيرية السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية المؤثرة على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية أن أبعاد العامل الوجداني حظيت بالأهمية الإحصائية الأقل نسبياً مقارنة ببقية المهارات الأخرى. فالعامل الوجداني حظي تأثير مباشر أقل نسبياً ( $\beta=0.32$ )، إلا أن ذلك لا يقلل من أهميته في تفسير الفروق الفردية في التفكير الناقد، إذ يعبر هذا العامل عن الدافعية العقلية، والثقة بالذات، والسيطرة الانفعالية، وهي مكونات ترتبط بالدافعية الداخلية والثقة في الأداء العقلي. تتفق هذه النتيجة مع ما أورده (Oalanoarov, 2024; Kumandaş-Öztürk, 2025; Akpur, 2025; Alpindo & Istiyono, 2024; Pereles et al. 2024) فالعوامل الوجدانية تدفع المتعلم لإنتاجات الحلول، وهذا يعد بحذ ذاته مناخاً وجدانياً داخلياً للإنجاز الشخصي الذي يعتبر بمثابة مصدر مهماً للشعور بالفعالية الذاتية على حل المشكلات. أيضاً، عكست النتيجة السابقة أن بُعد الدافعية العقلية تعد وظيفة وجدانية متممة لعملية حل المشكلات تعد بمثابة مرحلة من النشوة الانفعالية الذاتية الداخلية والأولية تسهم في توليد أفكار جديدة يمكن أن ينبثق عنها حل للمشكلة التي يقوم بمواجهتها، لكنها لا تتخطى حدود القدرة العقلية، بل تدفع به كقوة محركة تثير أبعاد العامل العقلي والماورائية والسلوكية المعرفية تسهم في إزالة أو تخفيض الغموض والتعقيد المعرفي لمعطيات وأبعاد المشكلات. فمن الناحية النظرية يمكن فهم ذلك وفقاً لسياق التكوين البنائي والوظيفي للأبعاد الوجدانية التي غالباً ما تنوّه البحوث المعرفية على أنها ما تحظى بعامل تأثيري يختلف عن سياق العمليات المعرفية والعقلية التي تدور حول أبعاد نظام معالجة وتجهيز المعلومات ضم بنية الذاكرة العاملة التي تتعامل بشكل مباشرة مع معطيات وأبعاد المشكلات. ومن الناحية الإجرائية، عكست النتيجة السابقة أن بُعد السيطرة الذاتية تعكس الدور الوظيفي لأهمية مواجهة الضغوط أو دفع

الفرد القائم بحل المشكلات لاستخدام إجراءات وجدانية أو نفسية خاصة نشطة يمكن من خلالها أن يحقق الفرد التنفيذ الفعلي والمباشر لمهارات التفكير الناقد الموجودة لديه بالفعل، فانخفاض المدركات السلبية الذاتية بعدم قدرة الفرد على إمكانية التحكم العقلي بمعطيات وأبعاد المشكلة يدفعه لاستخدام استراتيجيات عقلية غير ملائمة على نحو يؤدي إلى فشل اجراءاته في البحث الذاتي عن المعلومات، واختبار العلاقات الضمنية المرتبطة بالحل الجديدة، التي تعد بحد ذاتها بيئة وجدانية تعمق من فشله في إدارة وتنظيم مهارات التفكير الناقد لديه بشكل لا يتوافق فيه مع طرائق حل المشكلة مع طبيعة المفردات والعناصر المضمنة في المشكلة نفسها، وبما لا يحقق الوعي العقلي الكافي بالمعلومات على نحو يفشل جهود الفرد كعلاج للمعلومات في بناء واستخدام مخططات عقلية و أساليب واستراتيجيات معرفية تسهل من مهارات التفكير الناقد. أيضاً، عكست النتيجة السابقة أن بُعد الثقة بالفعالية الذاتية تعد وظيفة وجدانية متممة لعملية حل المشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية. فجودة هذه البُعد تسهم في ضمان مواصلة الاجراءات العقلية لدى الفرد القائم بحل المشكلة، فكفاءة تلك الثقة تعبر عن مستوى قوة دوافع الفرد للأداء العقلي الفعال مهما تعقد مستوى صعوبة المشكلة، فالثقة الذاتية بالكفاءة تعتمد على الخبرات العقلية.

وفي ضوء التحليل التكاملي والتفسير النظري يتضح من مجمل النتائج أن التفكير الناقد ليس ناتجاً لعامل واحد، بل هو نتاج تفاعل منظومي بين القدرات العقلية والتنظيم الماورائي والانفعالات والسلوكيات البنائية الاجتماعية، وهو ما يتسق مع النموذج المتكامل الذي اقترحه (Heard et,2025; Manousou et al,20.25) في إطار تطوير مهارات التفكير الناقد في البيئات التعلم الجامعية. ويشير هذا الاتساق إلى أن النتائج الحالية تعزز من فرص تصميم نموذج تربوي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء نتائج التحليل السببي المقارن للعوامل الشخصية.

نص السؤال البحثي الثاني على: ماهي معالم النموذج التربوي المقترح لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية استناداً على قيمة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، البنائية الاجتماعية"؟. وفي ضوء ما تم استخلاصه من نتائج السؤال الأول، تبين للباحثة إمكانية صياغة معالم النموذج التربوي في ضوء فهم ديناميكية التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية للعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، السلوكيات البنائية الاجتماعية، وهو ما يظهره الشكل التخطيطي(1).



شكل (1) تنمية التفكير الناقد

تري الباحثة أن النتائج المستخلصة من الشكل التخطيطي (1) توضح أن تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية لا يمكن التعامل معه وفقاً للمنظور الجزئي الذي أخذت به النظريات النفسية أو البنائية أحادية الاتجاه، ولا المنهجيات البحثية التقليدية، فعملية تنمية مهارات التفكير الناقد استناداً على خبرات تعليمية محدودة بدون مراعاة للمفاهيم والتطبيقات البنائية الاجتماعية، فالتخطيط البيداغوجي للمقررات الجامعية بما يشمل اختيار نواتج التعلم، وإعداد محتوى التعليم، وانتقاء استراتيجيات التدريس، وطرق التقييم التربوي، وتحديد الموارد التعليمية بشكل يضمن الممارسة الفعالة لمهارات التفكير الناقد.

ووفقاً للشكل التخطيطي (1) المستخلص كيفياً من نتائج البحث للسؤال الأول، يمكن القول بأنه على مستوى المعرفة والفهم لنواتج التعلم الجامعي لا بد أن تتضمن محتويات التعلم لبنية واضحة لمعارف متخصصة لمبادئ ومسلمات ومفاهيم وعمليات وإجراءات تعليمية تفاعلية تركز على اعلاء بعدي اليقظة العقلية والانفتاح العقلي كجهد عقلي نشط ومثابر يتناول معالجة محتويات التعلم وفقاً لقواعد الفرز الاستدلالي

والتحليلي والاستقرائي بدلاً من المعالجة العقلية الرتيبة والتقليدية في ضوء الانفتاح على تعديل التصورات العقلية والمعرفية، وأن تكون محتويات التعلم قادرة على استنهاض الآليات العقلية التي تمكن طلبة المرحلة الجامعية على ادراك التطورات الحديثة كخيار عقلي مناسب لتقديم المحتوى التعليمي. بالإضافة لضمان أن تكون نواتج مستوى المعرفة والفهم لمحتويات التعلم الجامعي مراعية للسياق الاجرائي لبعدي سرعة المعالجة العقلية والتكامل العقلي على نحو يمكن من خلاله منح الطلبة الفرص التعليمية المباشرة لاستخدام المحتويات التعليمية وتفسيرها في ضوء الأداء السريع لمهام الفهم والتفسير الدلالي، ومهام التصور العقلي، ومهام التركيب ونتاج الحلول بشكل مباشر

استناداً على أساليب الاستقصاء للمشكلات الاستدلالية والتحليلية والاستقرائية كخيار بيداغوجي لتقديم المحتوى التعليمي عبر التعليم الحضوري أو الإلكتروني كإطار داعم للوسع المعرفي للاستعدادات العقلية التي تتيح لطلبة المرحلة الجامعية الاستخدام الأمثل للمهارات الإدراكية المعنية بتطبيق المفاهيم والمبادئ العقلية الناقد.

أما على مستوى نواتج التعلم الجامعي المهاري الإدراكي لا بد أن تتضمن محتويات التعلم لنواتج قادرة على الربط الفعلي والمباشر للمهارات الإدراكية في سياقات معقدة تُعنى بتطبيق المفاهيم والمبادئ التعليمية على هيئة معطيات استشكالية ضمنية أو صريحة تتوافق مع الأسلوب المفضل في حل المشكلات المتوافقة مع التجارب التعليمية التراكمية سواءً على أسلوب تحليل الوسائل والغايات، أو أسلوب العمل بين الأمام والخلف، أو أسلوب تعميم الحلول والبدائل استناداً على محتوى الخبرات التعليمية بشكل متوازي عبر المحاضرات.

أما على مستوى مهارات التواصل وتقنية المعلومات كنواتج التعلم الجامعي، فلا بد أن تتضمن محتويات التعلم لنواتج قادرة على توسيع درجة ممارسة بعدي الاهتمام الفعال والتشبيك العقلي الاجتماعي للتفاعلات المباشرة بمهارات التواصل مع الآخرين بطرق متنوعة؛ لضمان النقل السلس للمعرفة والمهارات الإدراكية المتخصصة والأفكار والمبادئ المعقدة في محتويات التعلم كصيغ استشكالية كخيار تعليمي استراتيجي لتقديم المحتوى التعليمي عبر التعليم الحضوري أو الإلكتروني. بالإضافة لتكثيف استخدام الأساليب الكمية لمعالجة بيانات أو معلومات مرتبطة بمشكلات محددة، وباستخدام مجموعة متنوعة من أدوات وتطبيقات التقنية الرقمية الأساسية والمتخصصة؛ لمعالجة بيانات أو معلومات مرتبطة بمشكلة استدلالية أو تحليلية أو استقرائية يمكن من خلالها دعم عمليات اتخاذ القرارات المنطقية.

أما على مستوى القيم والاستقلالية والمسؤولية كنواتج التعلم الجامعي، فلا بد أن تتضمن محتويات التعلم لنواتج تعلم تكون قادرة على مواكبة النمو الطبيعي لأبعاد عامل ما وراء المعرفة استناداً على تفعيل واعلاء بُعد الوعي التخطيطي الذاتي بما يمتلكونه من خبرات سابقة، قادرة على صياغة حلول استدلالية أو تحليلية أو استقرائية والارتباط المباشر بأهدافهم الشخصية والاجتماعية، وبناء خططهم للتطوير الذاتي المهني، والعمل على تحقيقها بفاعلية وتأمل أداءاتهم، واتخاذ قراراتهم بناء على الأدلة وباستقلالية عالية. بالإضافة لأن تتضمن محتويات التعلم لنواتج تكون قادرة على تفعيل بعدي المراقبة والتقييم الذاتي لتحقيق أكبر قدر من إدارتهم المهام والأنشطة التعليمية بطريقة مهنية وباستقلالية في حل المشكلات كالتزام بالقيم والمعايير الاستدلالية أو التحليلية أو الاستقرائية.

أما على مستوى أبعاد العامل الوجداني بما يشمل قوة السيطرة الذاتية، والثقة بالفعالية الذاتية، والدافعية العقلية، فمن نتائج السؤال الأول، أن تلك الأبعاد يمكن أن تؤدي وظيفتها الإجرائية من خلال سياق المناخ الوجداني المحيطة بعمليات التعليم والتعلم القادر على توفير متطلبات الإدارة الذاتية لضغوطات الأنشطة التعليمية

وفقاً لنواتج تعلم مألوفة ومتاحة بشكل كامل في البيئة التعليمية، وقابلة للاكتساب والممارسة من خلال الاستخدام الفعال لأبعاد العوامل العقلية والماورائية والبنائية الاجتماعية. لذلك؛ يعتبر تضمين البيئة الصفية للدعم التربوي القائم على اعلاء القوة الذاتية للسيطرة المعرفية كميّار وجداني صفي عادل يزيد من بُعد الانضباط الذاتي لإنجاز اكتساب وممارسة التصورات العقلية الصحيحة للمهام الاستشكالية المعقدة استدلالياً أو تحليلاً أو استقرائياً في ضوء تعليمات واضحة يقدمها أعضاء الهيئة التدريسية.

هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، يعد توفير السياقات الصفية العاطفية الداعمة للثقة بالفعالية الذاتية في تحقيق النجاح تؤدي دوراً وظيفياً أساسياً في مساعدة طلبة المرحلة الجامعية على الثقة بقدرته على الانمماك الفعال في حل المشكلات بشكل ينم عن كفاءة عالية، تسهم في امداد طلبة المرحلة الجامعية بالرغبات الوجدانية الداخلية الفعالة والحيوية الداعمة لممارسة فضوله وجهده العقلي في سبيل مواجهة المشكلات.

وترى الباحثة أن النموذج المقترح يعد قابلاً للتطبيق في البيئات الجامعية، إذ يُعد إطاراً عملياً قائماً على التكامل بين سياقات المحتوى التعليمي، وسياق التقييم التربوي، وسياق المناخ الوجداني للتعلم، مما يجعله قابلاً للاستخدام في برامج التعليم الجامعي الحقيقية. فالنموذج لا يقتصر على العلاقات النظرية بين المتغيرات، بل يدمج آليات إجرائية يمكن تحويلها إلى ممارسات تدريسية وتقييمية قابلة للتنفيذ. فالأساس النظري للنموذج يتسق النموذج مع الاتجاهات المعاصرة في تطوير مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي، والتي تؤكد على أهمية دمج العوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية في تصميم المقررات الجامعية. فقد أوضحت دراسات (Calma & Heard et al, 2025) Davies, 2025) أن تطوير التفكير الناقد لا يمكن تحقيقه إلا عبر بيئات تعليمية تدمج مهام التفكير العليا في سياق المقررات الجامعية، وهو ما يحققه هذا النموذج من خلال تضمين أنشطة تعليمية وتقييمية مرتبطة بمواقف حقيقية.

وفي ذات السياق، يعد تعزز تكاملية السياقات التعليمية في النموذج، تميزه بدمج ثلاث بيئات تطبيقية مركزية، بما شمل سياق المحتوى والتعلم الذي يحدد طبيعة المقررات الجامعية ويتيح بناء مواقف تعليمية تتطلب الانخراط العقلي، وسياق المناخ الوجداني للتعلم الذي يتناول الدافعية والثقة والسيطرة الذاتية كمتغيرات وسيطة داعمة لأداء التفكير الناقد (Stavropoulou et al., 2025; Palma-Luengo et al., 2025). بالإضافة لسياق التقييم التربوي: الذي يربط بين التعلم والتقييم عبر مهام أصيلة التي تسهم في تطوير التفكير الناقد (Butler et al., 2024; Rodríguez-) (Rojas et al., 2024). وبالتالي فهذا التكامل البنوي يجعل من الممكن تطبيق النموذج مباشرة في بيئات التعليم الجامعية القائمة على المناهج المطوّرة والداعمة لخطط التحول الاستراتيجي.

## توصيات البحث

- أن يولي القائمين على التخطيط البيداغوجي للبرامج التعليمية الجامعية اهتمامهم بتفعيل البنائي الوظيفي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء التنظيم الهرمي لأبعاد العوامل لعوامل الشخصية "العقلية، الوجدانية، الماورائية، والبنائية الاجتماعية.
- أن يولي القائمين على التخطيط البيداغوجي للبرامج التعليمية الجامعية اهتمامهم بتوظيف الأنماط المختلفة لاستراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات لمناسبتها الكاملة للأبعاد العوامل الفرعية للعوامل الشخصية لطلبة المرحلة الجامعية.
- أن يولي القائمين على التخطيط البيداغوجي للبرامج التعليمية الجامعية اهتمامهم بصياغة أنشطة تعليمية لاصفية لتنمية مهارات التفكير الناقد استناداً على الإطار المرجعي المشترك لمبادئ وتطبيقات التعلم البنائي الاجتماعي باستخدام تحليلات التعلم في ضوء معالم النموذج التربوي المقترح.
- أن يولي الباحثون اهتمامهم بمواصلة دراسة معالم النموذج التربوي المقترح لتطوير مهارات التفكير الناقد لشرائح تعليمية متنوعة لاختبار فعاليته شبه التجريبية.

## المقترحات

- في ضوء النتائج الحالية وصلاحيّة النموذج للاعتماد الأكاديمي، تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث المستقبلية لتوسيع تطبيقه ميدانياً، من أبرزها:
- دراسة شبه تجريبية لتطبيق النموذج السببي المقترح في كليات مختلفة وقياس أثره الفعلي على تنمية التفكير الناقد مقارنة بالأساليب التقليدية.
- بحث تجريبي قائم على تصميم تدخل تدريسي يهدف إلى اختبار أثر دمج الأنشطة التعليمية والتقييم البنائي في ضوء مكونات النموذج على التفكير الناقد
- دراسة طولية لمتابعة تطور مهارات التفكير الناقد عبر فصول دراسية متعاقبة في ضوء التغيرات في العوامل الشخصية.

## المراجع

- Akpur, U. (2025). Metacognitive awareness and creativity: The mediating role of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.01.003>
- Alpindo, O., & Istiyono, E. (2024). Can critical-thinking skills be measured by analyzing metacognitive processes? *Journal of Thinking and Learning, 18*(2), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09328-5>
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). A systematic review on instructional strategies and critical thinking in higher education. *Frontiers in Education, 8*. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1141686>
- Angraini, I. (2025, February). Systematic literature review: Mathematical critical thinking ability viewed from students' curiosity PjBL assisted by virtual reality. Proceedings of the International Conference on Education and Innovation. <https://proceeding.unnes.ac.id/psnmmu/article/view/4279/3802>
- Arifin, Y., Sahidu, H., Gunawan, G., & Yusuf, M. (2025). The effect of inquiry-based learning on students' critical thinking skills in science education: A meta-analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(2), Article em15988. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15988>
- Batdi, V., Talan, T., & Batdi, H. (2024). The impact of critical thinking training on university students: A mixed-method meta-analytic review. *Review of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/rev3.70001>
- Bhuttah, T., Rasheed, M., Khan, M., & Alam, T. (2024). Inclusive leadership and critical thinking among university students: The mediating role of pedagogical approaches. *Scientific Reports, 14*, Article 11421. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Bremer, B. (2023). Mindfulness meditation increases default-mode, salience, and executive-network interconnectivity. *Scientific Reports, 13*. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-00000-x>
- Butler, H., Dwyer, C., Hogan, M., & Ní Dhonnchadha, Á. (2024). Predicting everyday critical thinking: A review of critical thinking assessments. *Journal of Intelligence, 12*(2), Article 16. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020016>
- Calma, A., & Davies, M. (2025). Assessing students' critical thinking abilities via a systematic evaluation of essays. *Studies in Higher Education, 50*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2470969>
- Chang, Y., & Huang, C. (2025). Assessing the mediating effect of engagement in online peer assessment and its influence on critical thinking skills. *Journal of Computing in Higher Education, 37*(1), 105–130. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09464-2>
- Dissen, A. (2023). A critical issue: Assessing the critical thinking skills and dispositions of undergraduate health science students. *Discover Education, 2*, Article 21. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00044-z>
- Dolbier, S. Y., Dieffenbach, M. C., & Lieberman, M. D. (2024). Open-mindedness: An integrative review of interventions. Unpublished manuscript. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/383762874\\_Open-mindedness\\_An\\_integrative\\_review\\_of\\_interventions](https://www.researchgate.net/publication/383762874_Open-mindedness_An_integrative_review_of_interventions)
- Dumitru, D., Minciu, M., Mihaila, R. A., Livinti, R., & Păduraru, M. E. (2023). Experimental programs of critical thinking enhancement: a worked-based, blended learning higher education curriculum for economics. *Education Sciences, 13*(10), 1031. <https://doi.org/10.3390/educsci13101031>
- Erdem, C. (2025). Problem-based learning and critical thinking among university students. *Frontiers in Education, 9*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1565556>
- Esguerra, I. (2025). Fostering marketing students' critical thinking skills through case method. *Journal of Education and Innovation, 27*(2), 21–34. <https://doi.org/10.71185/jciejournals.v27i2.274888>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies, 15*(6), 1–28. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Guamanga, M., Saiz, C., Rivas, S., & Almeida, L. (2024). Analysis of the contribution of critical thinking and psychological well-being to academic performance. *Frontiers in Education, 9*, Article 1423441. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1423441>
- Guntoro, E., & Ruqoyyah, S. (2025). Efforts to improve analytical thinking abilities in mathematics learning: Problem-solving learning model. *Journal of Asian Primary Education, 2*(1), 1–13. <https://doi.org/10.59966/joape.v2i1.1626>

- Guo, X. (2024). Cooperative learning and analytical reasoning in university settings: Improving students' critical thinking skills. *International Journal of Instruction*, 17(1), 55–72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457007.pdf>
- Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2025). *Critical thinking: Skill development framework* (2nd ed.). Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-752-6>
- Huang, L., Zhang, Y., Wang, L., & Zhang, J. (2023). Engagement in learning and problem-solving: Critical thinking and self-regulated learning as mediators. *BMC Nursing*, 22, Article 259. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01280-2>
- Jaramillo Gómez, D., Álvarez Maestre, A., Parada Trujillo, A., Pérez Fuentes, C., Bedoya Ortiz, D., & Sanabria Alarcón, R. (2025). Determining factors for the development of critical thinking in higher education. *Journal of Intelligence*, 13(6), 59. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Kumandaş-Öztürk, H. (2025). The impact of critical, creative, metacognitive, and empathic thinking on academic achievement of pre-service teachers. *Journal of Educational Psychology*, 117(2), 245–260. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Liu, J. (2025). Psychological pathways in enterprise participation in university-industry collaboration: How does social cognitive theory explain participation willingness? *Frontiers in Psychology*, 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1578950>
- Liu, J., & Sihes, A. (2025). *A bibliometric analysis of knowledge development and emerging trends of critical thinking in English education (1995–2024)*. *International Journal of Instruction*, 18(4), 499–516. DOI:10.29333/iji.2025.18427a
- Lu, L., Mustakim, S. S., & Muhamad, M. M. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 789–804. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.789>
- Manousou, E. (2025). Critical thinking in distance education: The challenges in a decade (2016–2025) and the role of artificial intelligence. *Education Sciences*, 15(6), 757. <https://doi.org/10.3390/educsci15060757>
- Oalanoarov, S. (2024). The impact of metacognitive strategies on critical thinking skills among senior high school students. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 2(12), 52–58. <https://doi.org/10.5281>
- Omari, O. (2024). *Exploring motivation, self-efficacy, and self-regulated learning in higher education: A theoretical review*. *The International Journal of Technology, Innovation, and Education*, 2(3), 60–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14796899>
- Orhan, A. (2023). The relationship between critical thinking and problem-solving: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 389–408. <https://doi.org/10.21449/ijate.1091774>
- Palma-Luengo, M., Martín, N. L.-S., & Ossa-Cornejo, C. (2025). Emotional Intelligence and Critical Thinking: Relevant Factors for Training Future Teachers in a Chilean Pedagogy Program. *Journal of Intelligence*, 13(2), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020017>
- Pereles, A., Ortega-Ruipérez, B., & Lázaro, M. (2024). The power of metacognitive strategies to enhance critical thinking in online learning. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 831–843. <https://doi.org/10.3926/jotse.2721>
- Rodríguez-Rojas, L., Ramírez-Segura, A., Valenzuela-Mora, P., Dampuré, J., & Riveros Munévar, F. (2024). Critical thinking evaluation scale: Design and validation in a Colombian population. *SAGE Open*, 14(4), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440241297418>
- Rothinam, N., Vengrasalam, R., Naidu, S., Nachiappan, S., & Jabamoney, S. (2025). Systematic literature review on critical thinking in higher education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 2046–2063. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.7377>
- Saduakas, A. Y., Ibadullayeva, S. Zh., & Amanbayeva, M. B. (2025). Fostering critical thinking through hypothesis-driven experiments in secondary school biology. *Bulletin of Toraihyrov University: Chemistry & Biology Series*, (2), 82–87. <https://doi.org/10.48081/NRTG9171>
- Sarawati, T., & Natadiwijaya, I. (2025). Research trends in critical thinking for science education: A mixed-method approach using SLR and bibliometrics (2014–2024). *Proceedings of the International*

- Conference on Religion, Science and Education*, 4, 327–334. <https://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/1447>
- Shanahan, E., Birinci, S., Alghamdi, A., Reno, E., Lembke, E., & McMaster, K. (2024). Sustained use of data-based writing instruction before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Psychology*, 116(7), 1196–1214. <https://doi.org/10.1037/edu0000864>
- Song, H. and Cai, L. (2024). Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05247-y>
- Stavropoulou, G., Daniilidou, A., & Nerantzaki, K. (2025). Exploring the interplay of motivation, self-efficacy, critical thinking, and self-regulation in predicting academic achievement among university students [Version 2; peer review: 1 approved, 1 approved with reservations]. *F1000Research*, 14, Article 344. <https://doi.org/10.12688/f1000research.161821.2>
- Volotovska, T., Kushevskaya, N., Huda, O., Turgenieva, A., & Khrenova, V. (2025). Education of the future and development of critical thinking through the integration of soft skills. *Futurity Education*, 5(1), 71–91. <https://doi.org/10.57125/FED.2025.10.17.120>
- Yang, Y., Zhang, X., Wu, S., & Li, Y. (2025). The cognitive mechanisms of bilinguals' creativity: A study of path analysis. *Current Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07559-8>
- Yücel, A. (2025). Critical thinking and education: A bibliometric mapping of the research literature (2005–2024). *Participatory Educational Research*, 12(2), 1–23. <https://doi.org/10.17275/per.25.23.12.2>
- Zainal, N., & Newman, M. (2024). Mindfulness enhances cognitive functioning: A meta-analysis of 111 randomized controlled trials. *Health Psychology Review*, 18(2), 369–395. <https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2248222>
- Zeybek, G. (2025). The relationship between critical thinking standards and critical thinking attitudes of teacher candidates. *International Journal on Social and Education Sciences*, 7(1), 36–57. <https://doi.org/10.46328/ijonses.711>
- Zicari, M., & Biasutti, M. (2025). Early twentieth-century recordings in higher music education: A preliminary analysis of the students' views. *British Journal of Music Education*, 42(1), 30–45. <https://doi.org/10.1017/S026505252500001X>

توظيف التكنولوجيا المساعدة في تدريس  
الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد: دراسة  
نوعية

## Employing Assistive Technology in Teaching Students with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study

ثامر حسن الأحمد

جامعة أم القرى

Thamer Hassan Alahmed<sup>(1)</sup>

Umm Al-Qura University

### Abstract

Assistive technology plays a vital role in designing education and addressing its problems for people with disabilities. Studies have demonstrated the positive role of employing assistive technology in teaching people with disabilities, especially students with autism spectrum disorder (ASD). However, obstacles such as teachers' perceptions, beliefs and attitudes often hinder its effective employment in the educational context. This study aimed to identify teachers' perceptions of employing assistive technology in the educational process for students with ASD in Makkah city. Nine teachers of students with ASD were interviewed. The findings revealed that all participants viewed the use of assistive technologies in the classroom positively. Both low- and high-tech assistive devices are commonly used. Nonetheless, several challenges were identified, regarding teachers, students, classroom environments and assistive technology. The study recommends providing modern assistive technology tailored to the needs and abilities of students with ASD, and emphasizes the importance of training teachers in the effective use of such technology.

**Keywords:** assistive technology; students with autism spectrum disorder; teachers; Makkah

### المستخلص:

تلعب التكنولوجيا المساعدة دورًا حيويًا في تصميم التعليم ومعالجة مشكلاته للأشخاص ذوي الإعاقة. وقد أثبتت الدراسات العلمية الدور الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. ومع ذلك، العقبات مثل تصورات المعلمين ومعتقداتهم ومواقفهم غالبًا تعيق استخدامها الفعال في السياق التعليمي. لذلك، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول توظيف التكنولوجيا المساعدة في العملية التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة مكة المكرمة. تمت مقابلة تسعة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. كشفت النتائج أن جميع المشاركين لديهم آراء إيجابية حول استخدام التقنيات المساعدة في الفصل الدراسي. أيضاً أشارت النتائج إلى أن الأجهزة المساعدة منخفضة التقنية وعالية التقنية هي الأكثر شيوعاً في الاستخدام من قبل المعلمين. ومع ذلك، ظهرت العديد من التحديات، بما في ذلك تلك المتعلقة بالمعلمين والطلبة وبيئات الفصل الدراسي والتكنولوجيا المساعدة نفسها. وبناءً على ذلك، توصي الدراسة بتوفير تكنولوجيا مساعدة حديثة مصممة خصيصاً لاحتياجات وقدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتؤكد على أهمية تدريب المعلمين على الاستخدام الفعال لهذه التكنولوجيا.

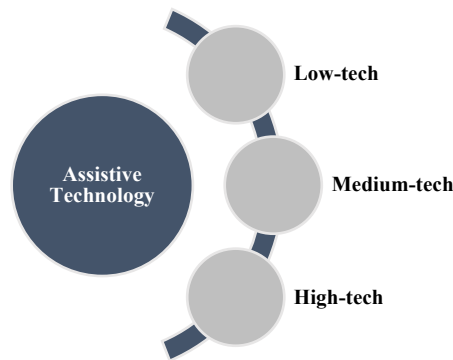
**الكلمات المفتاحية:** التكنولوجيا المساعدة؛ الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ المعلمين؛ مكة المكرمة

(1) Assistant Professor at Department of Special education, Umm Al-Qura University [thahmed@uqu.edu.sa](mailto:thahmed@uqu.edu.sa)

## Introduction

Assistive technology (AT) is a crucial tool that can enhance the quality of life and independence of persons with disabilities, enabling their integration into society. According to the World Health Organization (2024), more than 2.5 billion people require AT; this number is expected to increase to 3.5 billion by 2050. International systems and legislations have been concerned with AT in relation to the education of persons with disabilities. In 1988, the concept of AT for such individuals was defined and approved by the United States Congress; however, the Individuals with Disabilities Education Act (2004) amended this definition to exclude medical devices. The Act defines assistive technology as any item, piece of equipment, or product system—whether commercially acquired off the shelf, modified, or customized—used to increase, maintain, or improve the functional capabilities of a child with a disability. This indicates that AT can range from very simple to very complex, depending on the needs and capabilities of each student with a disability (Thoreson, 2021).

AT is divided into three main categories: low-, medium-, and high-tech (Sado & Robinson, 2010). Low-tech devices are readily available and inexpensive, and usually do not require batteries or electricity. Medium-tech devices are usually digital and may require batteries or other power sources. By contrast, high-tech devices are often computer-based, have advanced features, and can be tailored to the specific needs of each student (Daud et al., 2018; Koch, 2017; Qahmash, 2018). Such high-tech devices have been used more commonly by teachers of students with autism spectrum disorder (ASD), compared to low- and medium-tech ones (Alasmari, 2021). These three categories, illustrated in Figure 1, provide a practical framework for understanding the diversity of AT tools.



**Figure 1.**  
*Categories of Assistive Technology*

The American Psychiatric Association (2013) defines ASD as a neurodevelopmental disorder characterised by difficulties in verbal and non-verbal communication, social interaction, and restricted and repetitive patterns of behaviours and interests. Since these characteristics can undermine effective education, AT can contribute to providing such students with successful and effective education (Daud et al., 2018; Khalifa et al., 2020; Zahra & Ali, 2019). Indeed, the educational abilities of students with ASD improve after using AT (Pham et al., 2019). Bollin et al.'s (2018) review showed that AT

contributes effectively to the development of communication skills and social and linguistic interaction.

Nevertheless, despite AT being considered an effective intervention strategy to help students with ASD access educational curricula and achieve high-quality educational goals, it has encountered challenges owing to teachers' attitudes and perceptions of its use in the educational process (Almulhim, 2021). While some view it as a crucial factor in the educational process, others consider it ineffective, arguing it may cause individuals with ASD to become dependent, and that it would hinder their ability to perform educational skills and tasks independently (Ahmed, 2018). Although AT cannot replace education directly, it can play an important role in improving the capabilities of individuals with ASD (Allen & Shane, 2014). It can be an effective tool for increasing students' independence, improving their communication, and enabling them to fully participate in learning and play activities (WHO & UNICEF, 2015).

In the Kingdom of Saudi Arabia, the legislation and regulations stipulate the provision and adaptation of educational and training services, including AT, according to the capabilities and needs of persons with disabilities (Authority of People with Disability, 2023). The Special Education Strategy also includes a clause on the use of AT for persons with disabilities (Ministry of Education, 2019). However, Alhossein and Aldawood (2017) and Al-Asmari (2021) stated that persons with disabilities face various obstacles in the use of AT in the Kingdom, including the lack of specialists, lack of related training courses, poor knowledge, and weak administrative and financial support. In a study based in Saudi Arabia, Khasawneh (2024) found a strong relationship between the use of AT and academic success of students with disabilities. AT not only plays an important role in educating people with and without disabilities, but also helps address individual differences among students, enables the development of necessary skills, encourages effective participation in the classroom, and supports the principle of independence without undue reliance on others (Ramadani & Mustafa, 2024). Similarly, Baniawwad et al. (2024) showed that training special education teachers on AT positively affects their performance and self-confidence.

Despite scientific developments in technology, the use of AT in teaching students with ASD remains limited (Suhaila & Nordin, 2022). Understanding the factors that influence teachers' use of AT can help policymakers and education officials address the needs of special education teachers and staff (Al-Attayah et al., 2022). As noted by Alasmari (2021) and Aldehami (2022), limited knowledge and skills about AT use is among the most prominent obstacles facing teachers in Saudi Arabia. Increasing awareness and providing training opportunities for teachers may contribute to its successful use and benefit students with ASD.

Although teachers have positive perceptions about employing AT for students with ASD in Saudi Arabia, they frequently face challenges in integrating such technology with teaching, particularly when they lack adequate training, tools, resources, and technical support (Alasmari, 2021; Al-Moghyrah, 2017). Even if AT is available, its effectiveness in the classroom may be limited if teachers' perceptions and attitudes towards it are not positive (Siyam, 2018). Therefore, the need for legislative support, in addition to teacher training, is imperative (Baglama et al., 2017).

## A Study Problem

The success of AT adoption in classroom teaching rests heavily on the attitudes and perceptions of teachers. Therefore, understanding the trends in their perceptions and their knowledge about using AT is necessary. Despite the significant progress made regarding educational issues related to children with ASD in the Kingdom, a fundamental issue remains: teachers' perceptions of the use of AT for students with ASD in the educational process. Despite the Kingdom's focus on this issue (Aldehami, 2022), few studies have examined it. Therefore, using a qualitative approach, this study addresses the knowledge gap and its potential implications regarding teachers' perceptions on the use of AT for students with ASD in the educational process in the Makkah region.

By identifying these perceptions, this research will enrich existing educational resources in the field of special education and provide a modern theoretical framework that uncovers teachers' perceptions on the use of AT for students with ASD in the educational process. Additionally, the results will stimulate further research on the use of AT in alternative contexts (such as other countries or disability categories), and identify solutions to address these perceptions. Finally, by shedding light on teachers' perceptions on the use of AT for students with ASD, this research can inform decision-making in Saudi government institutions and agencies, and facilitate the development of solutions based on educational policies and practices. Therefore, the importance of this study lies in its focus on the global trend of the use of AT and its role in the education of students with ASD. It aims to answer the following questions:

**RQ1:** How do the teachers of students with ASD perceive employing AT in the educational process?

**RQ2:** What types of AT are commonly used by the teachers of students with ASD in educational settings?

**RQ3:** What are the main challenges faced by the teachers of students with ASD in employing AT in the educational process?

**RQ4:** What are the suggestions for improving the knowledge and employment of AT by the teachers of students with ASD?

## Objectives of the Study

This study aims to identify perceptions the teachers of students with ASD regarding the use of AT in the educational process in the city of Makkah and the types of AT used most frequently. It attempts to identify the main challenges these teachers encounter when employing AT in the educational process, and the most effective and useful solutions, from their perspective, to overcome these challenges.

## Significance of the Study

Theoretically, this study can contribute to enriching the current educational literature in the ASD field, providing a modern theoretical framework that identifies teachers' perceptions of students with ASD regarding their use of AT in the educational process; identifies the obstacles to its implementation; and highlights the most practical and effective solutions to overcome these challenges. The results may help increase researchers' motivation to conduct further studies regarding the use of AT for students with various disabilities, which may help fill this gap in the special education field.

Practically, this study's significance lies in its treatment of students with ASD, which represents a positive step towards identifying and addressing their educational issues. Therefore, the findings may help identify solutions to address this issue and provide the Kingdom's policymakers and

decision makers in education with insights into teachers' perceptions of using AT for students with ASD.

## Terminology of the Study

### 1. Autism Spectrum Disorder

#### *Conceptual Definition*

The Ministry of Education in Saudi Arabia (2020) defines *autism spectrum disorder* as a neurodevelopmental disorder appears in early childhood and affects an individual's social and communication skills in different ways and to varying degrees.

#### *Operational Definition*

*Autism spectrum disorder* is defined as a developmental disorder that affects the development of the brain and is characterised by difficulties in communication and social interaction, in addition to the emergence of repetitive and restricted behavioural patterns.

### 2. Assistive Technology

#### *Conceptual Definition*

*Assistive technology* refers to assistive products and services used to maintain and improve the functional abilities of people with disabilities by enabling them to engage in education, work, and social life (Authority of People with Disability, 2021).

#### *Operational Definition*

An effective intervention strategy, *assistive technology* utilises a variety of tools and devices to assist learners with ASD in accessing educational curricula and attaining high-quality educational objectives.

### 3. Methods

After reviewing theoretical literature and studies on AT in the Saudi context, the researcher found that most studies had adopted a quantitative approach. To understand teachers' perceptions of using AT for students with ASD in educational settings, this study used a qualitative approach, as it was more appropriate for the objectives, questions, and nature of the study. This approach aims to deeply explore and uncover facts by understanding the perceptions, experiences, and behaviours of the participants. It answers the how and the why instead of the what, which focuses on number and quantity (Tenny et al., 2017). The use of qualitative research on issues related to the education of individuals with disabilities is crucial for gaining an in-depth understanding and for finding appropriate solutions (Al-Hanou, 2016).

#### *1 Participants*

Poles (2020) emphasised that participants in qualitative studies are typically few in number, ranging from six to ten, and that each participant can be interviewed multiple times. Therefore, the qualitative approach focuses on providing a deep understanding of the issue, rather than on the quantity of data (Maxwell, 2008). Participants were selected based on the study objective; a selection process based on specific criteria can contribute to providing meaningful information about the study's issues and questions (Creswell & Poth, 2016). Nine participants were selected from among the teachers of students with ASD because of data saturation. Table 1 presents the participant data; the names have been replaced with codes to protect confidentiality.

**Table 1.***List of interview participants*

Participants	Code	Gender	Qualification	Experience	Workplace
ASD Teacher	T1	Female	Bachelor's	5 years	Inclusion School (Governmental)
ASD Teacher	T2	Female	Master's	7 years	Special Education Centre (Non-governmental)
ASD Teacher	T3	Female	Bachelor's	4 years	Special Education Centre (Non-governmental)
ASD Teacher	T4	Male	Bachelor's	3 years	Special Education Centre (Non-governmental)
ASD Teacher	T5	Female	Bachelor's	9 years	Autism Centre (Governmental)
ASD Teacher	T6	Male	Master's	12 years	Autism Centre (Governmental)
ASD Teacher	T7	Male	Bachelor's	9 years	Inclusion School (Governmental)
ASD Teacher	T8	Male	Bachelor's	4 years	Special Education Centre (Non-governmental)
ASD Teacher	T9	Male	Master's	6 years	Special Education Centre (Non-governmental)

## 2. Instrument

Based on the aims and methodology of the study, semi-structured interviews were adopted as the main tools for data collection. Such interviews are flexible tools for data collection (Creswell & Poth, 2016), allowing the researcher to ask additional questions to clarify a specific point (Hassan et al., 2019). An interview guide was prepared, which included a consent form for participation, general information about the researcher, the title and purpose of the study, and the teachers' role in it. It informed the teachers that participation was voluntary and that they were free to withdraw from participation at any time without consequence. Participants were also informed that the interview would be recorded and that it would conclude within the expected timeframe. They were assured of confidentiality, especially that the data were to be used solely for the study, and that the data would be analysed and published in scientific journals, with them having the right to review their interviews. Subsequently, a pilot interview was conducted with a sample matching the main study criteria to refine the study tool. The pilot sample in qualitative studies was intended to test and evaluate the tool, ensuring its readiness for the main study sample (Creswell & Poth, 2016).

## 3. Data Analysis

Data analysis is the organisation and understanding of data in various ways by identifying themes and revealing relationships and factors, through which researchers demonstrate their potential, skill, and mental ability to understand the subject of the study (Al-Abdulkarim, 2020). Thematic analysis, one of the most well-known and widely used qualitative approaches in educational studies (Al-Qahtani, 2020), was chosen according to the aims and methodology of the study.

## 4. Ethical Considerations

As the present study topic is sensitive, several measures were taken to ensure compliance with ethical standards. All teachers provided informed consent before participating. They were informed about the nature and purpose of the research, as well as how the data would be handled. They were

asked if they wished to participate, and were assured there would be no penalties for non-participation. Their anonymity was maintained out of respect for the ethical implications of their responses, with full assurance that their identities would remain confidential.

### 5. Study Trustworthiness

To achieve a high degree of reliability and quality, the researcher established the most prominent standards. According to Lincoln and Guba (1985), four standards exist for achieving quality and reliability in qualitative research: credibility, transferability, dependability, and confirmability.

The sources and strategies of data collection in this study were diverse. The participants were selected from governmental and non-governmental (private) institutions. Their selection was not limited to one institution; rather, different contexts from within Makkah city were chosen. Therefore, diversification was ensured at the time of data collection owing to the difficulty of the selection of participants across institutions.

Strategies that could contribute to the quality of transferability were used. The participants were carefully and intentionally selected, and had a close connection to the study's context. All were teachers of students with ASD. According to Given (2008), one of the main factors in increasing the level of transferability is to ensure that the participants in the research are connected to the context of the study, and fit its aims and nature. Another strategy used to achieve transferability was to provide a comprehensive and in-depth description by supporting the study results with direct quotes from participants.

Reliability in qualitative research can be achieved by providing readers with a comprehensive description of the methodology, tools, and procedures of the study (Ahmed, 2024). The researcher explained to the participants the research methodology and tools used, sample identification and selection methods, and procedures for applying the tools. To achieve confirmability, the researcher presented the interview questions to colleagues specialising in the field to obtain their opinions and suggestions about their suitability for the purpose and nature of the study. The questions were modified accordingly.

### Findings

**RQ1:** How do the teachers of students with ASD perceive employing AT in the educational process?

An analysis of the data revealed the emergence of two main themes: professional development for the use of AT in educational processes, and the use of AT in the educational process.

#### *Professional development in the use of AT in the educational process*

Two of the nine respondents had developed themselves professionally by employing AT in the educational process for students with ASD by attending training courses, workshops, or studying a university course at the master's level.

*At first, my perception of the meaning of AT for people with disabilities was that it was only a computer, until I further studied this term. The training at this stage was not professional or in specialised courses, but was through a master's course at Umm Al-Qura University. Before this, I did not have a firm background in AT for people with disabilities in general. This course included field experiments and ideas for some AT used with people with ASD... But I do not think this course makes me sufficiently proficient in using AT... T2*

*I was trained when I attended a training course on how to use the Smartboard in teaching and when I trained people with ASD and enhanced their learning. This was done by using it [AT] during the class to increase students' attention, motivate them, and enhance their learning outcomes... T5*

The remaining respondents mentioned various reasons for not training themselves, including the scarcity of training courses and a lack of conviction regarding the effectiveness of AT for students with ASD. T3 said, 'For your information, I do not use it frequently because it harms students more than it benefits them due to the difficulty of the cases I have'.

Others believed they had sufficient knowledge of employing some forms of traditional AT, such as YouTube or projectors. Employing AT in the educational process for students with ASD requires specialised and modern forms consistent with the abilities and needs of the students.

### ***Employing AT in the education process***

All respondents believed that AT in the education process is useful and effective for both students and teachers.

*It develops several skills, such as self-reliance, concentration, visual-motor coordination, and other sensory and motor skills. T1*

*Educationally and academically, AT helps convey and facilitate information, and helps develop verbal and nonverbal communication, especially since communicating with people with ASD is one of the most difficult things I face as a teacher. It fosters the social experiences of people with ASD in direct and indirect ways through their personal experience in using technology or through the various social information provided by technology, such as learning about football teams, famous personalities, national anthems, or even different social cultures. It contributes to religious education by helping students memorise the Holy Quran and the hadiths of the Prophet (e.g. Adnan, the Quran teacher, and other devices). It helps bring students with ASD closer to the teacher and build a good relationship between them, besides increasing students' love for the school or centre. This reduces the isolation of students with ASD and helps them work and play cooperatively with their peers. T2*

*It may be used to reinforce desirable behaviour and to discourage undesirable behaviour. T3*

*It contributes to conveying information to the student in a way that is easier for the teacher and more acceptable for the student than traditional methods. T4*

*It is very useful and helps in the student's achievement and enhances his learning as it increases the student's focus, reduces distraction, and raises his level of motivation for continuous learning. T5*

*It helps them integrate into the lesson and sometimes, it is fun for them. T6*

*It is easy to convey information to students with ASD and to consolidate information and skills because it gains his attention and interest. T7*

*It can help develop social skills, communication skills, and the ability to speak and develop fine motor skills as well. T8*

*It is beneficial because it makes education enjoyable, increases the ability to access information, makes the educational process easier and smoother, helps visualise abstract concepts, and helps overcome time and place barriers. T9*

Thus, all respondents held positive perceptions about employing AT for students with ASD. Technology has played a major role in improving and facilitating educational processes for all students with disabilities, particularly those with ASD. The majority of such students have technological capabilities that distinguish them from those with other disabilities; therefore, these capabilities must be employed and exploited in the education process and development of the skills they need.

**RQ2:** What types of AT are commonly used by the teachers of students with ASD in educational settings?

Based on the participants' answers, it is clear that low- and high-tech AT devices are commonly used, whereas medium-tech AT devices are not employed. Two main themes emerged from the respondents' answers.

#### ***Low-tech AT devices***

Low-tech AT devices are not as commonly used as high-tech AT devices. The reason for this may be its availability in educational institutions, and its ease of use by most teachers due to technological development. T1 stated, 'Wooden boards were used for letters, numbers, geometric shapes, as well as for colours, as well as building blocks, animal models...'

However, only one respondent used the Picture Exchange Communication System (PECS) to teach students with ASD, which confirms the weak knowledge of teachers of students with ASD about one of the most important ATs. T2 stated:

*Because of the weakness of verbal communication among those with ASD, the AT I use most with my students is (PECS), which is based on pictures. I do not limit my use of this technology to an educational tool only, because I need (PECS) even in daily instructions or independent skills. In general, most of my communication with my students depends on (PECS). T2*

#### ***High-Tech AT Devices***

High-tech AT devices are a prominent and common theme among teachers for students with ASD.

*I also rely on YouTube applications, either through computers, PlayStation, or other devices. In my opinion, YouTube is distinguished by the combination of sound and image in the same clip, often because the receptive language of those with ASD is good to some extent. In addition, YouTube helps develop language skills, sometimes by linking the image to sound. It is one of the most popular entertainment programs for those with ASD and has many educational benefits if used skilfully and correctly. T2*

The following devices were used by the other participants:

*I used technology, but with simple devices such as electronic boards, because I work with severe and nonverbal cases, and they have some aggressive behaviours and hyperactivity. T3*

*Projector device T4*

*The smart board was used inside the classroom... T5*

*The projector and the computer. T6*

*...including the smart board... as well as assembling shapes or numbers... T7*

*...iPads and computers... T8*

*...computer, projector, iPad... T9*

Thus, most of the technical AT employed by teachers of students with ASD were traditional, could be used with both students with and without disabilities, and might not be contribute effectively and specifically to students with ASD.

**RQ3:** What are the main challenges faced by the teachers of students with ASD in employing AT in the educational process?

Several challenges related to students, teachers, school environments, and even technology itself emerged.

### **Challenges related to students**

Teachers face many challenges with respect to students with ASD, one being the interest and attachment of students with ASD to specific technologies rather than others.

*The student's attachment to a specific device or technology limits his acceptance of other means (as if the student comes to school only for the technology that he is attached to). It is known that those with ASD love routine; therefore, the teacher's attempt to change this technology or try another method faces extreme stubbornness and a lack of acceptance from some students... T2*

A teacher said that AT does not suit the characteristics of all students with severe ASD.

*In addition to the fact that some ATs do not match the capabilities of all students with ASD, I believe there are students for whom there is no AT that reaches their levels and weak abilities; I can say that most ATs for those with ASD target the elite or those with high to average abilities from this disorder and ignore those with weak abilities... T2*

Some other teachers stated:

*The difference in cases and their severity of difficulty is a challenge in their use. T3*

*The student with severe ASD or sensory integration disorder... It may be an obstacle to using AT, either because he/she does not know how to deal with it or the lighting or sounds may be an annoying factor for him/her. T5*

*Sometimes, owing to the small number of students, there are behaviours that may affect AT, leading to its damage. T6*

*The student does not accept it or sometimes it is difficult for the student to understand it, and it needs many technological means to deliver the skill or information.... T7*

However, two respondents were not convinced about employing AT for those with ASD.

*...technology can be a distraction... T8*

*...sometimes a distraction... T9*

### **Challenges related to teachers**

Among the challenges faced by the teachers of students with ASD, the following were identified: lack of sufficient knowledge about employing AT for students with ASD, how to employ it, and preparing and controlling the class before using it.

*My general lack of technological knowledge as a teacher, my lack of awareness as a teacher of all modern AT and the benefits of each of them, in addition to my inability to adapt some technologies to help with a specific goal... T2*

*There are no challenges that limit its use other than preparing and controlling the class before starting the explanation process. T4*

### **Challenges from the school environment**

Two respondents mentioned the challenges they faced in employing technology.

*Lack of availability of technologies in abundance and according to the teacher's needs... T2*

*The lack of provision of modern technology by the institute and it is considered expensive for the teacher... T6*

### **Challenges related to AT**

Some respondents perceived AT as an obstacle to employment stated as follows:

*Some of the many details within AT may cause distraction for the student. T1*

*Continuous care of the devices and ongoing maintenance and its cost... T5*

*Technology is complex and difficult to use and often does not achieve the desired goal... T9*

**RQ4:** What are the suggestions for improving the knowledge and employment of AT by teachers of students with ASD?

Several suggestions were made by teachers of students with ASD to improve their knowledge and employ AT, including the need for teachers to attend specialised training courses and workshops related to employing AT to teach students with ASD.

*I believe that AT for those with ASD needs more practical training than theoretical, but basically, I may need as a teacher multiple theoretical courses in technology and computers in general, and then come(s) field training on its use in helping students with ASD. If I, as a teacher, do not find sufficient training in my personal use of this technology, how can I use it to the greatest extent possible and sufficiently help my students... T2*

*Engaging in educational courses helps teachers understand how to use these technologies correctly and achieve maximum benefit from them in the classroom... T4*

*Taking courses on AT to know what it is because AT is very wide and we only know a little of it...T6*

*Technology has facilitated much effort and time in education and has become one of the basics for students with ASD. We hope to learn about new technology and its use in education and its benefits to students... T7*

*Attending workshops and learning about the latest devices used by ASD students... T8*

*...attending training courses...T9*

*I believe that knowledge of basic computer skills in particular and technology, in general, may be sufficient to use it with students, and repeated use and research are sufficient to improve my knowledge. T5*

Another suggestion involved educating teachers about the importance of AT for teaching students with ASD and how to employ it.

*There may be some minor shortcomings of some teachers due to their lack of acceptance of technology and its rapid development. During the past two years, we have seen a strong difference in its proper use. T3*

*...the class must be adjusted before the teacher uses technology. T9*

Another suggestion included the proper selection of AT to match the needs and abilities of students and achieve the intended educational goals. T3 stated, 'I recommend choosing AT carefully according to the case'.

*From my point of view as a teacher of students with ASD, some students with this disorder have very high capabilities in technology that surpass others who are not disabled, and they may even be better than some of their teachers. I cannot overlook the fact that I have learned some things about computers and technology from some of my students with ASD through my observation of them; for this reason, we must*

*provide them with more space to use these technologies and devices, in addition to not being lenient in seeking help if we encounter problems in operating or using some technologies. We must not suppress their attempts to use these technologies for fear of damaging them or otherwise, but give them a chance first and then the opportunity to consider whether there is a danger in dealing with technology so that we can give them confidence in trying and using it afterwards...T2*

Another suggestion was not to rely entirely on AT. T5 stated, ‘...it is an aid to convey information or reduce problems and alleviate difficulties’. T6 believed that educational institutions should play an effective role by holding training courses and providing AT: ‘...that institutes, centres, and schools have full knowledge of technology and provide a number of courses and also provide AT devices’.

### Discussion

The results related to the RQ1 showed that most teachers (seven) did not upskill themselves professionally by employing AT in the educational process for students with ASD. The main reason for this, they believe, is the scarcity of related training courses. This result is consistent with the findings of Stoner et al. (2008), Alkahtani (2013), Al-Badu (2020), Khalifa et al. (2020), Abo El Maged (2018), and Al-Enezi and Al-Qahtani (2023), who agree that teachers do not have sufficient knowledge and skills regarding the use of AT. Thus, there is a need to impose effective legislation and appropriate training for teachers to employ AT in classrooms (Baglama et al., 2017). Additionally, teacher preparation programmes should be implemented for developing teachers’ skills to practice and use AT in their classrooms (Ajuwon & Chitiyo, 2016).

The answers related to RQ2 revealed that high-tech AT (computers, iPads, projectors, and smart boards) was more commonly used by teachers than low-tech ones (wooden boards, cubes, models, and PECS). This result is consistent with the findings of Al-Enezi and Al-Qahtani (2023) and Al-Zahrani and Maajini (2019). Teachers may prefer high-tech AT over low-tech when teaching students with ASD due to the former’s ability to address the unique challenges and needs associated with these students. Shoaib et al. (2017) stated that high-tech AT improves academic, social, and behavioural outcomes and helps students with ASD adapt to changes in the learning environment. Despite its high costs, difficult maintenance, and limited availability, high-tech AT has significant benefits in promoting independence and personal growth in students with ASD (Carvalho et al., 2024; Santos et al., 2024).

The results related to RQ3 identified several challenges that the teachers encounter in employing AT in the educational process. Some participants reported that AT might not be compatible with the abilities and characteristics of some students with ASD. However, Zahra and Ali (2019) argue that choosing the appropriate AT and employing it effectively in a manner compatible with the abilities of students with ASD will overcome all the limitations that may appear. Regarding challenges associated with teachers’ insufficient familiarity with employing AT, it is essential to reconsider policies and practices by providing training courses and workshops (Khalifa et al., 2020). As for the availability of AT devices in classrooms, participants indicated that while devices are present, teachers may face difficulties in their use due to their beliefs and attitudes (Siyam, 2018). Finally, challenges exist about the AT used, including difficulties in usage and a lack of ongoing maintenance. Baturay et al. (2017) stated that teachers often do not use AT in classrooms because of a lack of adequate training, resources, tools, and technical support. Therefore, solutions to overcome these obstacles must be found.

Based on this study’s results, several recommendations emerge, the most prominent of which is to provide appropriate training for teachers of students with ASD regarding AT use in the classroom. Teachers require intensive training to employ AT in the classroom (Atanga et al., 2020). In addition, modern AT devices are appropriate for the characteristics and nature of students with ASD, despite

requiring continuous maintenance and follow-up. There are several challenges in providing AT within educational institutions, such as financing, professional qualifications of staff, family involvement, and device availability (Lee & Templeton, 2008). To overcome these challenges, regulations and legislation related to AT use can be enacted. MacLachlan et al. (2018) state that systems, legislation, and policies related to AT are urgently required to overcome the gap between its need, use, and availability within educational institutions. Finally, educational institutions and research centres should conduct more experimental research to address the obstacles regarding the use of AT for students with ASD, and find relevant solutions.

### Limitations and Future Research

The study has several limitations that could be addressed in future research. First, the refusal of some teachers to allow their interviews to be recorded, despite assurances of data confidentiality. To overcome such issues in the future, increased awareness and cooperation from the Ministry of Education are necessary. Second, identifying female teachers of students with ASD willing to participate in direct interviews. This was challenging due to cultural limitations related to the privacy of face-to-face interviews. Employing modern technology for remote interviews could help mitigate this issue. Finally, studies on this topic within the Arab context are scarce, limiting the potential benefits of existing research. More scientific studies are recommended, as the study sample may vary by disability category. Despite these limitations, this is the first study to employ a qualitative approach on this topic, considering that existing Arab research has used a quantitative approach. This study may support and guide other researchers using qualitative designs in future studies.

### Conclusion

This study identified teachers' perceptions of AT use in the educational process for students with ASD. The results showed all teachers have positive perceptions of AT use in classrooms for students with ASD and believed that AT in the education process is effective for both students and teachers. However, several challenges emerged related to students with ASD, teachers, the school environment, and the use of AT. Many respondents believed that some students with ASD favour specific technologies rather than others, and that AT does not suit the characteristics of all students with ASD. Challenges related to teachers included the lack of sufficient knowledge about employing AT for students with ASD. Regarding challenges related to the school environment, two respondents believed that AT is sometimes not available in required quantities and according to the teacher's needs. Finally, some respondents perceived AT itself as an obstacle to employment due to its maintenance and cost.

### Recommendations

- Encouraging teachers to use AT in a way that aligns with the abilities and needs of students with ASD.
- Providing modern AT devices suited to the characteristics of students with ASD.
- Offering training courses and workshops to help teachers use these devices effectively in the classroom.

### Acknowledgements

The author is thankful to all associated personnel in any capacity who contributed in/for the purpose of this research.

### Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

## References

- Abo El Maged, A. (2018). Obstacles to the use of special education technology for teachers and students in this category in light of their requirements (in Arabic). *Journal of Specific Education and Technology*, 10(3), 314–332. <https://doi.org/10.21608/MAAT.2018.98541>
- Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education*, 33, 129–139.
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>.
- Ajuwon, P. M., & Chitiyo, G. (2016). Survey of the use of assistive technology in schools in Nigeria. *Journal of the International Association of Special Education*, 16(1), 4–13.
- Al-Abdulkarim, R. (2020). *Qualitative research in education (in Arabic)*. Al-Rushd Library Publishers.
- Alasmari, O. A. (2021). *Barriers to reducing the assistive technology use for students with autism as perceived by special education teachers in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Al-Attayah, A., Dababneh, K., Hamaidi, D., & Arouri, Y. (2022). Employing assistive technologies in teaching children with disabilities in early childhood settings: Teachers' perceptions. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 419–433. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1863192>.
- Al-Badu, A. (2020). The effectiveness of the use of supportive education technology in the blended education for people with special needs in schools from the teachers' point of view (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(1), 273–304. <https://doi.org/10.29009/ijres.3.1.6>.
- Aldehami, S. (2022). Saudi Arabia special education teachers' attitudes toward assistive technology use for students with intellectual disability. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), 1–17. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11541>
- Al-Enezi, A., & Al-Qahtani, A. (2023). The reality of using assistive technology in teaching students with autism spectrum disorder in Tabuk City (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, 7(27), 99–140. <https://doi.org/10.21608/JASHT.2023.306811>.
- Al-Hanou, I. (2016). The extent of using qualitative research methodology in special education: An analytical study of ten peer-reviewed Arab journals in the period from 2005 to 2014. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(10), 179–213.
- Alhossein, A., & Aldawood, H. A. (2017). Challenges faced by teachers of students with ADHD in integrating assistive technology, and teachers' attitudes about it (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(3), 355–377.
- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65–86. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>.
- Allen, A. A., & Shane, H. C. (2014). Autism spectrum disorders in the era of mobile technologies: Impact on caregivers. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(2), 110–114. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.882425>.
- Al-Moghyrah, H. (2017). Assistive technology use for students with Down syndrome at mainstream schools in Riyadh, Saudi Arabia: Teachers' perspectives. *Journal of Education and Practice*, 8(33), 119–130.
- Almulhim, L. (2021). Assistive Technology Act in special education: A comparative Study between United States of America and Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(21), 58–75. <https://doi.org/https://doi.org/10.26389/AJSRP.E170121>.
- Al-Qahtani, N. (2020). Obstacles to applying qualitative research in the educational field at King Saud University (in Arabic). *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 79(79), 2637–2676.
- Al-Zahrani, M., & Maajini, F. (2019). The reality of using assistive technology in teaching students with autism spectrum disorder in Jeddah (in Arabic). *International Journal of Special Needs Sciences and Rehabilitation*, 16, 138–194.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>.

- Authority of People with Disability. (2021). *Assistive technologies and their use in empowering people with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. <https://apd.gov.sa/web/content/4533?unique=424a43678db752c472f15a8dc6c11a7e180a0608>
- Authority of People with Disability (2023). *Domestic Legislation: The Law Regarding the Rights of Persons with Disabilities (in Arabic)*. <https://www.apd.gov.sa/web/content/28796?unique=1056897c4fd027a71866b77f2ad9646636e28679>
- Baglama, B., Yikmis, A., & Demirok, M. S. (2017). Special education teachers' views on using technology in teaching mathematics. *European Journal of Special Education Research*, 2(5), 120–134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.839032>
- Baniawwad, A. H., Tarif, L. I. B., Rady, Y., Yousef, N. I., Soliman, M., Farag, H. A., Elkilany, A. M., & Khasawneh M. A. S (2024). Influence of Assistive technology training on educators performance in Saudi special education: With the Mediating Role of Educators Knowledge and Educators Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 110, 1–17.
- Baturay, M. H., Gökçeşlan, Ş., & Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2017.084084>.
- Bollin, A., Vandermolen, J., & Bierwagen, T. (2018). The impact of assistive technology on autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 107, 125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254606.pdf>.
- Carvalho, A. L. B. de, Moura, L. de, Marcucci, L., Knak, L. D., Claro, S. V., Reis, M., Gonçalves, A. C. de S., Lavander, T. L., & Gonçalves, A. (2024). Educação inclusiva e o uso de tecnologias assistivas para alunos autistas. *Lumen et Virtus*, 15(43), 8205–8213. <https://doi.org/10.56238/levv15n43-043>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Daud, S., Maria, M., Shahbodin, F., & Ahmad, I. (2018). Assistive technology for autism spectrum disorder: A review of literature. *International MEDLIT Conference, Seri Kembangan, Selangor*.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.
- Hassan, H., Al-Daykh, F., & Hussein, K. (2019). Specialists' opinions on evidence-based practices provided to children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Journal of Al-Zaytoonah University*, 32, 182–201.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1401. (2004). [Section 1401—Individuals with Disabilities Education Act](#).
- Khalifa, A., Al Mufreh, A., & Hamed, A. (2020). The barriers of using assistive educational technology (AET) from perspectives of special education teachers (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal*, 20, 139–161. <https://doi.org/10.21608/mrk.2020.137534>
- Khasawneh, M. A. S. (2024). Measuring the impact of assistive technology integration on academic achievement of students with special needs in Saudi schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(3), 386–395. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i3.1276>
- Koch, K. (2017). Stay in the box! Embedded assistive technology improves access for students with disabilities. *Education Sciences*, 7(4). <https://doi.org/10.3390/educsci7040082>
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory into Practice*, 47(3), 212–219. <https://doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Lincoln, Y., & Guba, E.G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MacLachlan, M., Banes, D., Bell, D., Borg, J., Donnelly, B., Fembek, M., ... Hooks, H. (2018). Assistive technology policy: a position paper from the first global research, innovation, and education on assistive technology (GREAT) summit. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(5), 454–466. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1468496>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In P. Alasutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (Vol. 2, pp. 214–253). SAGE Publications.
- Ministry of Education in Saudi Arabia. (2019). *Scientific Guide to Assistive Technologies*. <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/sgatgid/pdf>

- Ministry of Education in Saudi Arabia. (2020). *A comprehensive teacher's guide to autism programs (in Arabic)*. <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%20%D9%84%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AD%D8%AF.pdf>
- Pham, A. V., Bennett, K. D., & Zetina, H. (2019). Technology-aided interventions for individuals with autism: Implications for policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 202–209. <https://doi.org/10.1177/2372732219857750>
- Poles, K. I. (2020). *A qualitative phenomenological study into online accessibility for disabled students in higher education* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Qahmash, A. I. M. (2018). The potentials of using mobile technology in teaching individuals with learning disabilities: A review of special education technology literature. *TechTrends*, 62(6), 647–653. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0298-1>
- Ramadani, P. C. R., & Mustafa, R. (2024). Benefit of incorporating technology in special education. *Asian Journal of Research in Computer Science*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/10.9734/AJRCOS/2024/v17i1408>
- Sado, K., & Robinson, N. (2010). *Assistive technology for young children. Creating inclusive learning environments*. Paul H. Brookes Publishing, Co., Inc.
- Santos, S. M. A. V., Teixeira, C. F., Almeida, C. S. D., Brito, L. M. S. de M., Tavares, P. R., Resstel, R., Mafra, S. S., & Schmitz, V. K. (2024). Integrating technology and special education: innovative approaches to teaching Autism. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.2-154>
- Shoaib, M., Hussain, I., Mirza, H. T., & Tayyab, M. (2017). The role of information and innovative technology for rehabilitation of children with Autism: A Systematic Literature Review. *International Conference on Computational Science and Its Applications*, 1–10. <https://doi.org/10.1109/ICCSA.2017.7999647>
- Siyam, N. (2018). Special education teachers' perceptions on using technology for communication practices. *Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT)*, 1(2), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2537590>
- Stoner, J. B., Parette, H. P., Watts, E. H., Wojcik, B. W., & Fogal, T. (2008). Preschool teacher perceptions of assistive technology and professional development responses. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 77–91. <http://www.jstor.org/stable/23879745>
- Suhaila, N. A., & Nordin, N. M. (2022). Assistive technology for autism spectrum disorder: Systematic literature review. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 4(2), 25–39.
- Tenny, S., Brannan, G. D., Brannan, J. M., & Sharts-Hopko, N. C. (2017). *Qualitative study*. StatPearls Publishing. <https://europepmc.org/article/NBK/nbk470395>
- Thoreson, C. (2021). Assistive technology in early childhood. *Minnesota State University Moorhead RED: A Repository of Digital Collections*.
- United States Congress. (1988). *Public Law 100-407. S.2561 - Technology-Related Assistance for Individuals With Disabilities Act of 1988. Section 1401 - Individuals with Disabilities Education Act*. Congress.gov.
- WHO & UNICEF. (2015). Assistive technology for children with disabilities: Creating opportunities for education, inclusion and participation: A discussion paper. *World Health Organization (WHO)*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>
- World Health Organization. (2024). Assistive technology. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>
- Zahra, N., & Ali, A. (2019). The reality of the use of educational techniques in the development of different skills in children with autism disorder in Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Journal of Sciences & Research Publishing*, 8(3), 65–85. <https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/article/download/878/830/1655>

استخدام الأجهزة الرقمية لدى الأطفال  
والمراهقين السعوديين: دراسة استكشافية  
نوعية للدوافع والأنماط اليومية

Digital Device Use Among Saudi  
Children and Adolescents: A  
Qualitative Exploration of  
Motivations and Daily Patterns

عادل عبد الرحمن الغامدي  
جامعة الباحة

Adil Abdorhman Al Ghamdi<sup>(1)</sup>  
Al-Baha University

**Abstract:** This qualitative study aimed to explore the motivations and digital lives of children and adolescents in Saudi Arabia, highlighting their multifaceted engagement with digital devices, while also incorporating parents' perspectives. Data were collected via semi-structured interviews with 35 participants, including 20 children and adolescents (both boys and girls) and 15 parents. Drawing on the uses and gratifications theory, the thematic analysis revealed that digital device use is deeply embedded in children's and adolescents' daily routines, emotional regulation, and social relationships. This embeddedness reflects underlying motivations that stem from diverse cognitive, affective, and social needs. Key motivations include entertainment and passing time, social interaction and communication, studying, learning, and information-seeking. Furthermore, the findings indicated that digital devices are commonly used in both shared and private spaces at home, with a tendency toward unsupervised use in bedrooms. Most children and adolescents used 1–4 devices, reflecting the complexity of their digital environments. In addition, the results showed that parental practices in digital content selection are not monolithic but instead reflect a range of attitudes influenced by cultural, economic, and technological factors. This study contributes to the limited body of research on digital media use within Saudi Arabia's cultural context. Moreover, this research provides valuable information on usage patterns and motivations, informing parenting strategies and policy development in the Saudi context.

**Keywords:** Digital Devices, Motivations, Digital Lives, Children and Adolescents

**المستخلص:** تهدف هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف دوافع وحياة الأطفال والمراهقين الرقمية في المملكة العربية السعودية وتبسيط الضوء على أنماط تفاعلهم المتعدد الأبعاد مع الأجهزة الرقمية، مع أخذ وجهة نظر الوالدين في الاعتبار. جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع (35) مشاركًا، شملت (20) طفلًا ومراهقًا من الجنسين، و(15) من الآباء والأمهات. بالاستناد إلى نظرية الاستخدامات والإشباع كشفت نتائج التحليل الموضوعي أن استخدام الأجهزة الرقمية متجذر بعمق في الروتين اليومي للأطفال والمراهقين، وفي تنظيمهم العاطفي، وفي علاقاتهم الاجتماعية. ويعكس هذا التجذر دوافع متعددة تنبع من احتياجات معرفية وعاطفية واجتماعية متنوعة. وقد تمثلت أبرز الدوافع في الترفيه وتمضية الوقت، والتفاعل والتواصل الاجتماعي، والتعلم والدراسة، والبحث عن المعلومات. كما أظهرت النتائج أن الأطفال والمراهقين يستخدمون الأجهزة الرقمية في كل الأماكن المشتركة والخاصة داخل المنزل، مع ميل واضح نحو الاستخدام غير الخاضع للإشراف في غرف النوم. أشارت البيانات إلى أن غالبية الأطفال والمراهقين يمتلكون ما بين جهاز واحد إلى أربعة أجهزة، ما يعكس تعقيد بيئاتهم الرقمية. كما كشفت النتائج أن ممارسات الوالدين في اختيار المحتوى الرقمي لأبنائهم لا تتبع نمطًا موحدًا، بل تتأثر بمجموعة من العوامل الثقافية والاقتصادية والتكنولوجية. تُعد هذه الدراسة مساهمة علمية مهمة في سد الفجوة المعرفية في مجال أبحاث استخدام الأجهزة الرقمية ضمن السياق الثقافي السعودي، حيث توفر رؤى معمقة حول أنماط الاستخدام والدوافع، مما يعزز من فعالية استراتيجيات التنشئة الوالدية، ويسهم في تطوير السياسات ذات الصلة على المستوى المحلي.

**الكلمات المفتاحية:** الأجهزة الرقمية، الدوافع، أنماط الحياة الرقمية، الأطفال، المراهقون

(1) Assistant Professor of Psychology at Al-Baha University [adilghamdi@bu.edu.sa](mailto:adilghamdi@bu.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-007-0010

## Introduction

Digital devices (DDs) encompass a wide range of electronic devices and applications, including tablets, smartphones, and digital programs such as games and social media (Sioshansi, 2019; Winther, 2017; Žulec, et al., 2022).

The use of DDs is widespread, and they play a significant role in the everyday lives of children and adolescents (Atske & Atske, 2024; Varga, et al., 2022; Žulec, et al., 2022; Qustodio, 2024).

Brody (2015) and Hopkins et al. (2013) have noted that preschool-aged children become familiar with DDs before they are introduced to or become familiar with books. International trends have also indicated a rise in technology use and a decrease in the age at which children initially gain access (Graafland, 2018).

Spina, et al. (2021) have emphasized that school-aged children spend approximately 5–6 h daily with DDs. Studies have also opined that children and adolescents of school-going age use DDs for communication, play, school-related tasks, and other purposes (Ichhpujani, et al., 2019; Martin, et al, 2018). According to Qustodio's 2024 report, children in countries such as the United States, the United Kingdom, and Australia spend an average of 4–6 h daily on DDs, with a majority of that time devoted to video platforms and online games (Qustodio, 2024).

Furthermore, Atske and Atske (2024) have reported that 95% of teenagers in the U.S. have access to a smartphone, with nearly half of them stating that they are “almost constantly” connected. Data from the Desk (2025) report have shown that 80% of adolescents aged 14–16 in India are proficient in using smartphones, with the usage significantly extending beyond academic purposes to recreational activities (Desk, 2025).

According to study findings, during the COVID-19 pandemic, there was an increase in the time children and adolescents spent using DDs (López-Bueno, et al., 2020; Nagata, et al., 2022). Furthermore, DDs were used to complete school tasks and assignments due to the home confinement measures implemented by governments (Andrew, et al., 2022; Brom, et al., 2020). Moreover, studies have suggested that children and adolescents used DDs during the pandemic to occupy their free time, alleviate boredom, communicate with friends, and search for school-related information (Langmeyer, et al., 2022). Koran et al. (2022) have observed that the primary purpose for children's use of DDs is playing and communicating with friends, both before the pandemic and during the lockdown, suggesting no change in motivation. As the pandemic has led to increased DD usage time, it is crucial to understand the underlying motivations to redirect this usage toward alternative activities beyond DDs, thereby minimizing its adverse effects.

Some studies have documented that the motivations for using smartphones, for example, differ by age and gender. Research findings have shown that the motivations for smartphone use may change as children grow older. Younger children (i.e., preschoolers and early elementary school students) tend to use smartphones more for learning and playing. In contrast, older children (i.e., preteens and adolescents in upper elementary grades) are more likely to use smartphones for social interaction and entertainment. Regarding gender, studies have established that girls are more inclined to use devices, particularly smartphones, for social communication, whereas boys tend to use them for entertainment and gaming purposes. Theoretically, these differences can be attributed to the fact that girls are more relationally focused and more socially oriented than boys (Varga, et al., 2022).

On another front, some studies have attempted to determine whether smartphone use impacts children's academic achievement in any way. A substantial body of research has shown that excessive smartphone use can lead to a decline in academic performance. For example, Nehra and Mehrotra (2022) investigated the effect of smartphone overuse on the academic performance of adolescents aged 13–19 and found that excessive use negatively affects learning and academic outcomes. Nonetheless, when used in moderation, smartphones may enhance cognitive skills and capabilities, thereby improving academic performance. Similarly, a study by Simbolon and Daulay (2022) uncovered that

students who are unable to control the time spent on smartphones tend to delay task completion due to overuse. Furthermore, their findings revealed that excessive smartphone use leads to academic procrastination, which is primarily attributed to poor self-control and inadequate time management when using smart devices.

Other studies have shown that nomophobia, the fear of being disconnected from one's smartphone, is linked to reduced academic achievement in children. Park (2020) found that a high level of school adjustment among 10-year-old children mitigated the adverse effects of problematic smartphone use on academic performance. In contrast, children with a low level of school adjustment and a high level of smartphone-related problems showed significantly lower academic achievement. Similarly, Eoh et al. (2022) found that children with severe smartphone-related problems tended to exhibit poor academic performance. However, problematic smartphone use did not negatively impact academic performance in children with high levels of school adjustment. Eoh et al. (2022) emphasized that school is a fundamental part of a child's life and that their adjustment to school life and academic functioning significantly influences their overall satisfaction and happiness. High academic achievement was found to be correlated with more positive emotions, fewer negative emotional experiences, and greater life satisfaction. In addition, outstanding academic performance was positively associated with children's psychological well-being.

The influences of DD use can be positive, including their role as a source of entertainment and their contribution to the development of knowledge, cognitive skills, social skills, and communication abilities (Bae, 2019). Barker (2009) highlighted that the motivation for school-aged children and adolescents to use DDs lies in their being a novel, enjoyable, and engaging way to play, communicate, and share information with peers, as well as to pass time, entertain themselves, and learn. Goh et al. (2015) stated that for children in the first and second grades of primary school, the two major motivations for computer use were e-learning and gaming. Similarly, Žulec et al. (2022) examined adolescents' awareness of the functions of DDs in their lives, underscoring their role in social communication and entertainment.

Although experts and pediatric associations recommend limiting DD use to a maximum of 2 h per day, research findings indicate that most children use DDs, particularly smartphones, for  $\geq 3$  h daily (Bentley, et al., 2015).

Given the addictive nature of smartphones and their content, exceeding the recommended screen time is a key predictor of problematic smartphone use among children, which may lead to addiction in some cases. Excessive smartphone use has been associated with various adverse outcomes. Children who spend  $\geq 3$  h per day on smartphones are more likely to experience emotional instability, attention deficits, aggression, depression, anxiety, headaches, neck pain, sleep disturbances, impaired vision, and obesity (Varga et al., 2022; Abendroth, et al., 2020).

According to the findings of Throuvala et al. (2019), adolescents' motivations for using DDs are also driven by maladaptive mechanisms, such as the phenomenon of "fear of missing out." This refers to a persistent desire to remain constantly connected to the internet to avoid feelings of anxiety and concern about missing out on rewarding experiences or opportunities that others may be enjoying. Fear of exclusion from significant social interactions or beneficial events may drive adolescents to maintain continuous online engagement.

The motivations behind the use of DDs, as well as comprehensive and in-depth knowledge regarding how children, adolescents, and their parents perceive these motivations, have not been adequately examined. Most existing studies have focused on social media (Žulec, et al., 2022). For adolescents, social media serves as a tool for staying connected with friends and family, a source of information and learning, a means of enhancing self-efficacy, a source of inspiration aligned with personal interests, a mood regulation mechanism, and a channel for self-expression (Jarman, et al., 2021; Throuvala, et al., 2019). Other investigations have focused on smartphones, which adolescents tend to use because of their convenience, the sense of maturity they provide, and their role in supporting

relaxation and the expression of status and identity (Ahad & Anshari, 2017; Wilkinson & Saldaña, 2018).

While this study focuses broadly on children's and adolescents' engagement with DDs, it is essential to note that smartphones represent a particularly dominant and versatile subset within this category. Smartphones are not only widely accessible and portable but also serve multiple functions such as communication, entertainment, learning, and social interaction. These aspects make smartphones central to the daily digital practices of children and adolescents. Therefore, when discussing DD use in this study, special emphasis has been placed on smartphones owing to their prevalence and multifunctional nature. However, other devices (e.g., tablets, laptops, and gaming consoles) have also been considered.

Given the pervasive presence of DDs and their substantial psychological and social implications, as well as their influence on the development of children and adolescents, the psychological motivations behind DD use and digital life patterns must be examined from the perspectives of both adolescents and their parents. Mental health professionals and parents must be well-informed about research findings, guidelines, and recommendations on this issue. Moreover, governments and psychological, educational, and social institutions must exercise caution in shaping policies without a comprehensive and evidence-based understanding of this phenomenon. Panova and Carbonell (2018) have argued that problems arising from the use of DDs are more likely to be associated with the type of activity, motivation, or gratification involved, rather than the amount of time spent on them. While there is a considerable body of literature concerning children's and adolescents' use of DDs in the context of problematic use, few studies have addressed this use from the perspective of motivations and patterns of use.

### Theoretical Framework

An appropriate theoretical framework for examining the motivations behind DD use is the UGT. This theory explains why and how individuals use media and DDs, emphasizing that users are active and intentional in selecting the media and devices they prefer to engage with (Katz, et al, 1973). Furthermore, this theory highlights the psychological and social needs that individuals seek to fulfill via media use (Blumler, 1979).

According to the theory, individuals seek to gratify five core needs using media and DDs: a) cognitive needs (acquiring information and knowledge), b) affective needs (experiencing emotional and pleasurable content), c) personal integrative needs (enhancing credibility, confidence, and status), d) social integrative needs (connecting with family and friends), and e) tension release needs (escape and diversion) (Bayer, et al., 2016; Katz et al., 1973).

The UGT adopts a user-centered perspective, investigating how individuals actively engage with media and the specific gratifications they derive from this usage. This theory treats media consumers as purposeful and goal-oriented individuals who selectively expose themselves to media content that meets their personal needs. In addition, this theory emphasizes individual characteristics and their relationship to satisfaction and media behavior patterns, making it suitable for behavioral studies that track media exposure frequency and patterns.

Significantly, the theory shifts the central research question from "What do media and DDs do to individuals?" to "What do individuals do with media and DDs?" The UGT posits that individuals' needs, shaped by their social and psychological contexts, motivate media use and that media and other sources are expected to satisfy those needs, though success is not guaranteed.

Based on this theoretical foundation, Whiting and Williams (2013) identified a range of uses and gratifications among young people in the context of social media and DDs. These include social interaction, information-seeking, passing time, entertainment, relaxation, communicative utility, and convenient connectivity. While the UGT has conventionally been applied to adults and young adults, emerging research has extended its relevance to younger populations. Recent studies have

demonstrated that children and adolescents actively engage with digital media to satisfy various cognitive, emotional, and social needs, thereby challenging the notion that children and adolescents are passive media consumers. Instead, they are seen as active agents who make deliberate choices about the content they access and the platforms they use, an orientation that is closely aligned with the core assumptions of UGT (Ahad, & Anshari, 2017; Ngqangashe, et al., 2022; Youssef & Al Malek, 2023). Despite this growing body of work, UGT is yet to be employed in exploring the motivations underlying DD use among children and adolescents within the Saudi context, presenting a significant research gap that this study seeks to bridge.

#### Statement of the Problem

Cultural dimensions of motivations are increasingly recognized as essential when examining children's and adolescents' use of DDs. These dimensions encompass not only values and cultural norms but also parenting styles, societal expectations, and local technological infrastructures (García-Peñalvo et al., 2021). Children's media habits are shaped by the environment in which they are embedded, and the cultural context can determine both the availability and acceptability of certain digital behaviors. For example, in collectivist societies, digital engagement may be more centered around familial and group interactions, whereas in individualistic cultures, personal entertainment and self-expression often dominate the usage patterns (Hofstede, 2001; Livingstone & Helsper, 2008; Cho & Cheon, 2005). Although earlier research (e.g., Jackson et al., 2008) has established a link between culture and digital engagement, a recent study has emphasized that the cultural context also plays a key role in shaping children's motivations, such as using DDs for social belonging, academic enhancement, or emotional regulation (Kabali et al., 2020).

Despite the global proliferation of DDs, motivations for their use vary considerably between regions. This difference suggests the need for culturally grounded studies that consider the values, norms, and parenting dynamics specific to conservative societies, such as Saudi Arabia, to develop culturally responsive guidelines that support balanced and meaningful digital engagement for children and adolescents.

According to the Saudi Arabian National Center for Public Opinion Polls (2017), children use smart devices and electronic games in approximately 91% of Saudi Households, and the average age at which children begin using these devices is 5.5 years. Although this data provides insights into the prevalence and onset of digital engagement, it does not elaborate on the specific motivations or cognitive outcomes associated with such use. A study conducted by Al-Shammari (2019) surveyed 699 middle school students at Al-Kharj governorate, Saudi Arabia, and found that 72.5% of adolescents used smartphones regularly, with over half (52.4%) reporting daily use for >3 h. This finding suggests a high level of device dependency that may shape behavioral and cognitive development during adolescence. A report published by Kaspersky (2021) observed that 46% of Saudi children used DDs under some form of parental supervision, and nearly half (49%) of the parents reported using parental control applications to monitor their children's digital activities. These findings point to an increasing reliance on technological tools to mediate digital behavior. Al-Ghanim (2025, January 13) reported that 90.6% of children aged 5–7 years in Saudi Arabia use DDs daily. This figure indicates the normalization of early digital exposure. Despite the growing prevalence of DD usage among young people in Saudi Arabia, research examining the underlying motivations driving Saudi children and adolescents to use DDs is lacking, with only a few studies examining specific aspects of this issue.

Existing studies on DD use have predominantly explored various aspects of digital engagement, and they have rarely focused on late childhood and early adolescence. Given the developmental changes that occur during different growth stages, it is essential to monitor and investigate the motivations for DD use and the digital life patterns of using these devices, specifically during early adolescence. This focus may provide valuable insights for developing practical recommendations on children's DD use before they transition into adolescence.

Guided by a qualitative methodology, this study explores the motivations and perceptions surrounding DD use among Saudi children and adolescents aged 11–16 years, from the perspectives of the children/adolescents themselves and their parents. Moreover, this study intends to examine the prevalence of these motivations by conducting interviews with both groups and to preliminarily categorize the underlying motivations. A semi-structured interview approach was chosen, as it allows the researcher to gain an in-depth understanding of both perspectives regarding the motivations for DD use and the digital life patterns of using these devices.

### Research Aims

- Explore the motivations that drive Saudi children and adolescents (aged 11–16) to use DDs in their everyday lives.
- Understand the lived digital experiences of children and adolescents, with a focus on their behaviors, emotional responses, and patterns of social interaction related to DD use

### Research Questions:

- How do children and adolescents describe their motivations for using DDs in their daily lives?
- What themes characterize the digital lives of children and adolescents in terms of behaviors, emotions, and social interactions?

### Significance of the Research

This study contributes meaningfully to advancing the theoretical and practical understanding of children's and adolescents' digital engagement. Grounded in the UGT, it underscores the value of examining digital technologies not merely as tools for consumption but as multifunctional resources embedded within the broader developmental, cultural, and educational ecosystems of children's and adolescents' lives. This perspective offers a robust framework for future research to explore the interplay between digital engagement and children's cognitive, social, and emotional development. Furthermore, this study enriches the global discourse on digital childhood by incorporating insights from the Saudi Arabian context, a cultural setting that remains underrepresented in international research.

On a practical level, evidence-based and culturally responsive guidelines to support healthy and purposeful digital engagement among children and adolescents are urgently needed. Achieving this engagement requires a multi-stakeholder approach in which families, educators, and policymakers collaborate to ensure safe, equitable, and developmentally appropriate access to digital technologies. For educators, this approach entails strategically integrating digital tools into learning environments to augment educational outcomes while safeguarding student well-being. For policymakers, it highlights the importance of implementing inclusive policies that ensure all children can fully benefit from the opportunities of the digital era. Such efforts are vital for designing targeted interventions, comprehensive frameworks, and informed policies that reflect the complex and evolving role of digital technologies in shaping childhood and adolescence.

### Terminologies and Conceptual Definitions

To ensure conceptual clarity and support alignment between the theoretical framework and research objectives, the following key terms are defined in the context of this study:

DDs: In this study, DDs refer to electronic tools that allow children and adolescents to access, create, or interact with digital content. Such tools include smartphones, tablets, laptops, desktop computers, and gaming consoles. Smartphones are given particular attention owing to their widespread use and multifunctionality among children and adolescents (Sioshansi, 2019; Winther, 2017; Žulec, et al., 2022).

**Motivations:** Motivations are defined as the internal or external factors that drive children and adolescents to use DDs. Within the framework of the UGT, motivations include cognitive (e.g., information-seeking or learning), affective (e.g., entertainment or emotional regulation), and social (e.g., communication or maintaining relationships) needs (Katz, et al., 1973).

**Daily Patterns:** Daily patterns refer to the habitual routines and contexts in which DDs are used throughout the day. These patterns include the timing, location (e.g., bedrooms vs. shared spaces), type of device used, and activities performed (e.g., gaming, social media, and study-related tasks). Understanding daily patterns reveals how digital media is embedded in children's everyday lives.

**Children and Adolescents:** In this study, "children" refers to individuals aged 11–12, whereas "adolescents" refers to those aged 13–16. This age range captures early and middle adolescence, a period marked by significant developmental transitions in cognitive, emotional, and social functioning. These stages are particularly relevant for understanding the evolving patterns of digital media engagement.

## Materials and Methods

### Design

The need for rich, interpretative research on the motivations and digital experiences of Saudi children and adolescents guided the selection of a qualitative methodology for this study. This approach enables the exploration of complex and nuanced phenomena that are not easily captured via numerical or survey-based data, particularly the subjective motivations, perceptions, emotional responses, and patterns of social interaction that characterize DD use among young users in Saudi Arabia. Moreover, qualitative research facilitates the emergence of unanticipated insights, which is particularly beneficial in a field where local research remains limited (Flick, 2022; Fossey et al., 2002).

Given the developmental complexity of late childhood and early adolescence, a qualitative approach is well-suited to capture the richness and variability of digital engagement at this life stage. The lived experiences of Saudi children and adolescents regarding DD use cannot be adequately understood via the isolation of variables for statistical analysis alone. Instead, the subjective nature of their motivations, whether related to entertainment, emotional regulation, social connection, or learning, necessitates an approach that prioritizes depth over breadth (Flick, 2022).

Accordingly, this study adopted a qualitative data collection approach, enabling an in-depth exploration of participants' attitudes and emotional responses via open-ended questions and a flexible interview structure (Nowell, et al., 2017). The interviews were designed to elicit detailed accounts of DD use, focusing on motivations and the patterns that define children's and adolescents' digital lives.

### Participants

This study focused on children and adolescents aged 11–16, a developmental period marked by substantial changes in cognitive, emotional, and social capacities. This age range was selected to capture the transition from late childhood to mid-adolescence, during which individuals exhibit increasing autonomy in DD use and engage with media to fulfill evolving social and emotional needs. Moreover, these changes are reflected in adolescents' digital media behaviors, making this age group particularly relevant for examining diverse motivations and usage patterns in the context of DD engagement.

Participants were chosen using two distinct sampling techniques. Children and adolescents were recruited through several schools in different regions, aiming to include a diverse sample across the age range of 11–16 years and representing both genders. In contrast, parents were recruited using a snowball sampling technique, which began with initial contacts and expanded through referrals to capture a broad spectrum of experiences related to DD use within the home environment. A total of 35 participants were involved in the study, including 20 children and adolescents (12 boys and 8 girls) aged 11–16 and 15 parents (4 fathers and 11 mothers) aged 36–46 years. The children/adolescents and

parents were independently sampled, meaning that parent–child/adolescent pairs were not linked. This structure permitted the collection of distinct perspectives on digital engagement, free from potential influence or bias arising from relational dynamics during interviews. The children and adolescents represented a range of ages and both genders, and parents included both mothers and fathers from diverse educational and socioeconomic backgrounds. All participants had experience with DD use in the home environment, either through direct engagement (in the case of children and adolescents) or through regulation and mediation practices (in the case of parents).

The sample size was determined according to qualitative research standards, with data collection continuing until thematic saturation was reached, that is, when no new themes emerged and conceptual redundancy was observed across participant responses.

This diverse and balanced sample was purposefully selected to provide rich, contextualized insights into the DD use of Saudi children and adolescents, as well as the parental perspectives that shape and respond to these experiences.

### Validity and Reliability

To ensure content validity, a semi-structured interview protocol was developed based on a review of relevant literature and refined through feedback from an expert in cyber-psychology. The interview guide was piloted with three participants (not included in the final sample) to evaluate the clarity, relevance, and logical flow of the questions. To enhance reliability, the same protocol was used consistently across all interviews, and the data were independently coded and cross-checked by two researchers to ensure coding consistency and thematic agreement. Before participation, a detailed information sheet outlining the study’s purpose, procedures, confidentiality measures, and the voluntary nature of involvement was sent to all parents. During the interview sessions, the researcher reviewed and discussed the information sheet with participants to ensure their complete understanding and to reaffirm informed consent or assent, as applicable.

### Materials

The study design involved developing a semi-structured interview protocol that comprised two sets of questions—one for the children and adolescents and another for the parents—prepared and formulated by the researcher. At the start of the interview, children and adolescents were asked an open-ended narrative question: “What do you think about using digital technology and DDs? In particular, what are your experiences and feelings regarding how you use them, and how has this affected your life?”. Subsequently, the children and adolescents responded to a series of semi-structured interview questions, such as, “What DDs do you use on a daily basis and how do you use them?”, “Which DDs do you use most often and what is your favorite activity on it?”, and “What is the most useful thing you’ve learned by using your DDs?”. The parents were initially asked a narrative question: “Can you tell what it is usually like when your children use DDs at home?”. Their response was followed by semi-structured questions such as, “Where in the home are they usually located when using DDs?”, “Are they alone or accompanied by others?”, “Do they decide on their own how to use their device, or do you guide them?”, and “What usually happens when they are asked or required to stop using their device?”.

### Data Collection

The recruitment process began with the sending of a formal letter to the Al-Baha Education Office, which was circulated to several schools in Al-Baha city, Saudi Arabia. The recruitment procedures included a) ethical approval from the Research Ethics Committee at Al-Baha University, b) permission from the Al-Baha Education Office to conduct the study, and c) a parental consent form inviting children and adolescents to participate in the study via school channels. These documents were circulated to a precompiled list of schools in Al-Baha city.

Parents who contacted the researchers were asked to sign a consent form. Subsequently, a snowball sampling technique was employed, whereby some participants referred others from their social networks who were willing to participate and share their perspectives. A total of 15 interviews were conducted with parents, each of whom had at least one child or adolescent aged 11–16 at the time of the interview. While 13 interviews were conducted via Zoom, 2 occurred in person.

Schools were contacted to obtain parental consent and schedule the interviews during times when the children and adolescents were available at school. Before the interviews, the school supervisor informed the child participants about the recording of the interviews, transcription procedures, and the destruction of raw recordings. In total, 20 interviews were conducted with children and adolescents at their schools. To minimize parental influence and ensure independent perspectives, children/adolescents and parents were purposefully selected from different families.

The participants were interviewed in their native language (Arabic) to ensure comfort and clarity during the interview process, and data analysis was performed in Arabic to maintain the integrity of participants' meanings. The findings were then translated into English for reporting purposes, and every effort was taken to preserve the original intent and contextual richness of the data. The duration of the interviews varied, ranging from approximately 25 to 39 min for parents and from 10 to 18 min for children and adolescents. Adjustments were made to accommodate participants' cognitive and attentional capacities while ensuring the collection of meaningful and reliable data. The interviews with children and adolescents should be short to maintain engagement, avoid fatigue, and ensure data reliability, as recommended in a study on child-centered qualitative methods (Irwin & Johnson, 2005). For parents, the more extended timeframe allowed for a more detailed exploration of motivations and experiences associated with their children's digital use. Furthermore, the semi-structured format facilitated focused yet rich discussions, enabling participants to provide meaningful insights within these timeframes. Thus, the variation in duration reflects a deliberate methodological choice to balance depth of data with participant comfort and attention span. The interviews with children and adolescents were conducted in private rooms within the school setting, away from teachers and peers, to maintain confidentiality and reduce external influences. In addition, the interviewer used child/adolescent-friendly introductions and simple warm-up questions to establish trust and make the participants comfortable. Prior to and throughout the interviews, the participants were informed about their rights, including confidentiality, anonymity, the voluntary nature of their participation, and their right to withdraw at any time.

### Data Analyses

Reflexive thematic analysis was performed using the six-phase approach outlined by Braun and Clarke (2006, 2019, 2020), which was chosen owing to its flexibility and suitability for identifying shared patterns of meaning across participants. All interviews were transcribed verbatim using transcription software and then verified for accuracy through repeated listening and cross-checking with the original recordings.

Coding was done manually to allow close interaction with the data. The first stage involved familiarization, where transcripts were read and reread to immerse in the content while making initial analytic notes. In the initial coding phase, inductive, data-driven codes were generated line by line to capture key ideas, experiences, and meanings expressed by the participants. For instance, codes such as "using DDs in the bedroom," "using DDs in the living room," and "using DDs in the living room or playroom" emerged at this stage.

From codes to themes (the theme development phase), these codes were iteratively organized into broad categories based on semantic and latent similarities. For instance, codes relating to places of use were grouped under the broad category of "use locations." The categories were then refined into preliminary themes that captured patterned meanings across the dataset.

**Table 1***An example of the procedure for the coding processes:*

(Theme)	(Voice = Quote)	(Original transcript)
1. يستخدم الأطفال الأجهزة في غرفهم.	في الغالب في غرفة نومهم.	الباحث: هل يمكنك أن تصفي لي كيف تبدو الأمور عادة عندما يستخدم أبنائك الأجهزة الرقمية في المنزل يعني أين هم في أي جزء من المنزل عند استخدام الأجهزة الرقمية؟ المشاركة: في الغالب في غرفة نومهم؟ الباحث: ما هي الأجهزة التي تكون معهم في غرفهم؟ المشاركة: بالنسبة للأطفال يكون معهم في غرفتهم جهاز الـ سوني وأيضاً معهم جوالهم. الباحث: هل هم وحدهم أم مع آخرين؟ المشاركة: طبعاً هو في غرفهم لكن المكان غير مغلق أقصد غير مغلق الباب عليهم لوحدهم.
2. يستخدم الأطفال الأجهزة في غرفهم للعب.	بالنسبة للأطفال يكون معهم في غرفتهم جهاز الـ سوني للعب وأيضاً معهم جوالهم. طبعاً هو في غرفهم لكن المكان غير مغلق أقصد غير مغلق الباب عليهم لوحدهم. نعم أنا أقصد أن يبقى الباب دائماً مفتوح وغير مغلق.	الباحث: هل ترك الباب مفتوح أو غير مغلق أمر مقصود منك؟ المشاركة: لا يكون أحياناً يكون ابني يلعب ويشغل المايك مع صديقه يتكلم معه على سوني ولا يريد أن الصوت يخرج خارج الغرفة فيقوم بإغلاق الباب لكن ليس إغلاق من الداخل بحيث إني أستطيع في أي وقت أن أفتح الباب وأدخل. الباحث: هل يختار طفلك ما يفعلونه على أجهزتهم أو بالاتفاق معك؟ المشاركة: عندما يكون هناك تطبيق أو برنامج جديد أو لعبة جديدة وأنا لا أعرفه مثل برامج المخادعات لا بد أن يشرح لي ما هو هذا البرنامج وما هي فكرته وأنا أيضاً أحاول في حال رأيت أي برنامج عندهم أو أي برنامج يتحدثون عنه أحاول أن أبحث عن معلومات حوله قبل ما يفكرون في تحميلة أو استخدامه على أجهزة أما بالنسبة للألعاب أغلبها معروفة ألعاب سباقات السيارات وخلافه والتي أنا أعرفها والمناسبة لسنة.
3. يستخدم الأطفال الأجهزة في غرفهم وتكون مفتوحة.	ابني يلعب ويشغل المايك مع صديقه يتكلم معه على سوني ولا يريد أن الصوت يخرج خارج الغرفة فيقوم بإغلاق الباب لكن ليس إغلاق من الداخل بحيث إني أستطيع في أي وقت.	المشاركة: عندما يكون هناك تطبيق أو برنامج جديد أو لعبة جديدة وأنا لا أعرفه مثل برامج المخادعات لا بد أن يشرح لي ما هو هذا البرنامج وما هي فكرته وأنا أيضاً أحاول في حال رأيت أي برنامج عندهم أو أي برنامج يتحدثون عنه أحاول أن أبحث عن معلومات حوله قبل ما يفكرون في استخدامه على أجهزتهم.
4. أحياناً يستخدم ابني الأجهزة للعب في غرفته مغلقة بسبب الانزعاج.	عندما يكون هناك تطبيق أو لعبة جديدة وأنا لا أعرفه مثل برامج المخادعات لا بد أن يشرح لي ما هو هذا البرنامج، وأنا أيضاً أحاول في حال رأيت أي برنامج عندهم أو أي برنامج يتحدثون عنه أحاول أن أبحث عن معلومات حوله قبل ما يفكرون في استخدامه على أجهزتهم.	
5. هناك اتفاق حول استخدام التطبيقات على الجهاز خاصة تطبيقات اللعب والمخادعات.		

## Findings

Using thematic analysis, two main themes were identified regarding motivations and digital life patterns in using DDs among children and adolescents. These themes comprised children's motivations for using DDs, including (entertainment and passing time), (interaction and communication), and (learning, studying, and information-seeking). The themes also comprised children's digital life patterns, including (use locations), (multiple devices use), and (content selection practices), see (Table 2).

**Table 2***Primary themes, corresponding subthemes, and research questions addressed:*

Themes	Subthemes	Research questions
Motivations	1. Entertainment and Passing Time	How do children and adolescents describe their motivations for using DDs in their daily lives?
	2. Interaction and Communication	
	3. Learning, Studying, and Information-seeking	
Digital Life Patterns	1. Use Locations	What themes characterize the digital lives of children and adolescents in terms of behaviors, emotions, and social interactions?
	2. Multiple Device Use	
	3. Content Selection Practices	

### 1. Motivations:

To collect data for the research question "How do children and adolescents describe their motivations for using DDs in their daily lives?", the participants were asked to express children's and

adolescents' motivations for using DDs in response to the research question. Data analyses indicated that children and adolescents engaged with DDs for three main motives: entertainment and passing time, interaction and communication, and learning, studying, and information-seeking.

### 1.1. Entertainment and Passing Time

"Entertainment and passing time" was one of the most often expressed motivations for engaging with DDs in children and adolescents. The participants mentioned the words and expressions related to entertainment using multiple devices, such as using game consoles: "*I play games on PlayStation online and offline.*" (Boy 3, 13 years) or using phones for gaming: "*I like playing games on my phone.*" (Boy 5, 11 years), "... *I play Fortnite; I like it a lot.*" (Boy 9, 13 years), "*I use my phone for entertainment.*" (Boy 1, 14 years). Girls also mentioned entertainment: "*I use it for entertainment.*" (Girl 4, 13 years), and even parents stated, "*My son plays PlayStation the most.*" (Mother 6). Several participants identified passing time as a primary motivation for the use of DDs: "*to pass time*" (Boy 12, 16 years), "*it's a way to pass the time and have fun.*" (Boy 6, 15 years).

These accounts reflect the dual function of digital engagement as a deliberate pursuit of entertainment and a strategy for managing idle time, aligning with previous studies highlighting digital media's role in fulfilling children's and adolescents' leisure and boredom-avoidance needs. Importantly, variations across ages suggest that motivations for use may become more complex with age, as older adolescents often blend entertainment with social and interactive elements of gaming.

### 1.2. Interaction and Communication

Engaging with DDs provides children and adolescents with significant opportunities for interaction and communication with their peers, which are essential for their social development. The participants pointed to the features of DDs that are beneficial for the development of interaction and communication as "*Use for social communication.*" (Girl 1, 14 years).

Another participant indicated her use of DDs: "*I use my mobile phone to communicate with my friends.*" (Girl 8, 12 years). Moreover, a girl reported using it for interaction: "*I use it for social media.*" (Girl 5, 13 years). DDs are used not only for communication but also as a prize for daily achievements, as a participant said: "*I use my mobile phone to check messages I receive, for chatting with my friends, and sometimes I spend time on my phone as a reward when I finish my homework.*" (Boy 4, 15 years). However, interacting and communicating with others online can be a controversial behavior for children and adolescents to engage in, especially for their online safety. A parent participant who expressed concern about her child's online safety said, "*Online games are a challenge for me because kids sometimes play online with friends we don't know or with adults pretending to be kids, which worries me, especially in games like Fortnite.*" (Mother 9).

This observation highlights the dual nature of digital communication as a facilitator of social connection and a source of parental concern regarding exposure to unknown individuals. These findings reflect the complex role of DDs in children's and adolescents' lives; they serve as critical tools for peer communication and social engagement, while simultaneously raising key questions about online safety and parental oversight.

### 1.3. Learning, Studying, and Information-seeking

A need for children's and adolescents' learning, studying, and information-seeking was found to be one of the underlying motivations in their use of DDs. Children and adolescents emphatically declared such a motivation by directly mentioning the phrases associated with the learning motive, such as "*learning how to design*" (Girl 6, 15 years), "*learning English*" (Boy 6, 15 years), "*to boost my vocabulary*" (Boy 12, 16 years), "*developing ideas*" (Girl 3, 14 years), "*use it for education*" (Girl 2, 15 years), "*learn life skills*" (Boy 8, 13 years), and "*many things from studying to design.*" (Boy 7, 13 years). Such comments highlight the broad, aspirational nature of digital engagement, where devices become tools for self-improvement and skill development. In more detail, a boy described the crucial role DDs play in self-development and boosting education as, "*The most useful thing I've learned is developing life, social, speaking, learning, or teaching skills... If I don't understand something in my*

*class, I go home and watch YouTube videos to catch up.*" (Boy 4, 15 years). This narrative illustrates how adolescents actively self-direct their learning, leveraging online resources to overcome academic challenges and enhance their competencies.

Moreover, the participants confirmed that children and adolescents used DDs to get homework done: *"As for the phone, my son uses it to do his homework, and the laptop is also used to do his homework"* (Father 1). Another parent indicated how providing DDs has become essential and is imposed by the educational system, which has forced parents to give them to their children: *"The school is forcing me to follow-up on my son's educational activities on the platform, so I am forced to give him a device and provide him with internet access."* (Mother 8). Such accounts reveal how schools' digital integration policies extend DD use beyond a matter of choice, imposing expectations on families and redefining household routines.

These accounts portray DDs as multifunctional tools of empowerment and obligation, enabling autonomy, skill development, and access to knowledge, while simultaneously reflecting systemic demands placed on families to support technology-driven education.

## 2. Digital Life Patterns

To collect data for the research question "What themes characterize the digital lives of children and adolescents in terms of behaviors, emotions, and social interactions?", the participants were asked to speak about children's and adolescents' digital lives when using their DDs. Several digital life patterns were generated to answer the research question, including "usage location, number of devices used, and content selection practices."

### 2.1. Use Locations

A pertinent aspect of children's and adolescents' digital lives raised by parent participants revolved around where they used their DDs. Children and adolescents generally used DDs in two areas at home, including: *"Living room"* (Mother 11), and *"In his private bedroom."* (Mother 9), or both: *"In his bedroom and the living room."* (Father 12), and only one parent added, *"In the living room or playroom."* (Mother 13), and another parent added, *"She uses it in the car while we are out."* (Father 3).

Factors such as age, parental control, and the availability of DDs likely affected usage patterns. As evident from the examples, parents indicated that their children interacted with their devices in their bedroom, highlighting the prevalence of DDs in this place, as a parent explained: *"...he uses it in his room, but I am close to his room, the door is open, and I go back and forth to see what he is watching."* (Mother 6). Another parent shared her experience with her children: *"In their rooms, I walk in and see what they are doing, maybe they have a camera on, or maybe they've guests online."* (Mother 8). While parents permit their children to use DDs in the privacy of their bedrooms, they play an active role in guiding their usage. Children's use of DDs in shared home spaces, such as living rooms, is a prevalent aspect of contemporary family life, as a mother said, *"He's usually with us in the living room, a little far away, but I can see his reactions to the game he is enjoying playing."* (Mother 4). This environment presents both opportunities and challenges related to children's engagement with parents and family, guiding their use. In some family contexts, children's utilization of DDs in both bedroom and living room environments is a prevalent aspect of family life. This sense is piquantly captured: *"He is in the living room when watching YouTube on the screen in general, and when doing schoolwork, he is in his bedroom with his mobile phone."* (Father 1). Such patterns underscore how device use varies based on purpose, with leisure often occurring in communal areas and academic tasks shifting to more private spaces.

The pervasive integration of DDs into children's daily lives has extended into bathroom locations, allowing them to maintain continuous DD usage. Parents worry about a situation when, *"everywhere I go in the house, I can find him walking from the bedroom to the living room carrying his phone, and he might even be in the bathroom with his phone."* (Mother 7). This illustrates how continuous device engagement transcends spatial boundaries, reflecting a growing normalization of

mobile device use across all areas of the home. Parents expressed concerns about this pervasive use, particularly when it intersected with health, hygiene, and the erosion of regulated boundaries.

Overall, these findings reveal how DD use is deeply embedded in domestic life, shaped by age, parental monitoring, and the multifunctionality of devices. Bedrooms offer privacy for focused or personal use, whereas living rooms enable supervised engagement. Nonetheless, the blurring of boundaries evident in device use across all household spaces raises questions about parental control, children's autonomy, and the continuous, immersive nature of digital lives.

### 2.2. Multiple Device Use

Children and adolescents generally used one DD: *"Use only mobile device."* (Boy 7, 14 years), to four different types of DDs, including smartphones, gaming devices, laptops, and tablets, *"I use the iPad, the laptop, the mobile phone, and the PlayStation."* (Boy 3, 13 years). Another boy added: *"Use my computer, smartphone, PlayStation, and sometimes I use my smartphone and laptop on the TV screen."* (Boy 1, 14 years). Children's engagement with different types of DDs reflected broader trends in digital access, educational integration, and entertainment consumption: *"I have a mobile phone, and a laptop used by my family, but I use it to log in to the educational platform."* (Boy 8, 13 years).

As confirmed earlier, children and adolescents typically had access to 1–4 DDs, with smartphones being almost universally used in the children's group. In addition to smartphones, children and adolescents often used other devices such as tablets, laptops, or gaming consoles. *"I have a smartphone and a PlayStation."* (Boy 9, 13 years), other examples of a smartphone and another device: *"Smartphone and iPad"* (Girl 7, 16 years), *"Smartphone and Laptop"* (Girl 3, 14 years), *"PlayStation and smartphone"* (Boy 10, 13 years). Children and adolescents exhibited a preference for smartphones over other DDs, saying, *"Of course, smartphone."* (Boy 2, 14 years). Another boy confirmed, *"My favorite is a smartphone."* (Boy 4, 15 years). Girls also favored it: *"I prefer my smartphone."* (Girl 6, 15 years). Children's preference for smartphones can be attributed to accessibility, usability, and the nature of content available, such as entertainment, communication, and learning. One child shared an opinion of *"My favorite is my smartphone. I use it to play games and chat with my friend. We play together."* (Boy 3, 13 years). Another boy described how smartphones can combine joy and usefulness: *"A smartphone is enjoyable. I use it for studying, communication, and gaming."* (Boy 11, 14 years). Moreover, the number of devices children and adolescents used depended on parental regulation and educational requirements, as educational systems integrate more technology: *"I have a monitored smartphone and laptop for homework."* (Boy 5, 11 years). Another added, *"I have a smartphone, and I only play PlayStation on weekends because I have to do school homework."* (Boy 6, 15 years), demonstrating how device use was structured around academic priorities and household rules.

These accounts emphasize the centrality of smartphones in children's and adolescents' digital lives, while illustrating how device access and usage patterns are mediated by parental regulation, academic needs, and children's personal preferences. Hence, the smartphone is not merely a tool of convenience but a symbolic device representing autonomy, connection, and the convergence of entertainment and education.

### 2.3. Content Selection Practices

The proliferation of DD apps targeted at children and adolescents placed them in a diverse digital ecosystem characterized by varying levels of learning and developmental importance. This range included entertainment apps designed primarily for enjoyment, learning apps to support academic education, and communication apps to enhance social interaction. Parental awareness played an essential role in the content children and adolescents accessed in their DDs, as *"Children have to be told what to do."* (Mother 14). Parents differed in their opinions on how to regulate the apps and programs they considered appropriate for their children to download or use on DDs. A mother preferred to open a conversation regarding her son asking to use a new chat app, as she said: *"He must explain to me what it is, I'll try to find out about it before he can use it on his devices."* (Mother 2). Another

mother, in her response, distinguished between free and paid apps, saying, “*Downloading games is mostly yes if it’s free, but if it costs money, he comes and asks for permission. But I see it, and I know what this game is.*” (Mother 4). Similarly, a mother indicated regulations regarding the purchase of new apps for her son by stating, “*I must know what kind of game my son wants to buy.*” (Mother 9). This pragmatic regulation style suggests the intersection of cost considerations with content appropriateness in decision-making. In contrast, some parents allowed their children to download and use gaming apps but not social media access, as a mother shared: “*We never agreed on anything, but he chooses the game he wants to play. As soon as I bought his smartphone, I blocked the (X) App and he never accessed it.*” (Mother 6). This highlights a selective permission strategy allowing freedom in gaming while imposing strict boundaries on social media use, often linked to perceived online safety risks. A mother believed in giving her son independence and trusting him to choose apps: “*Honestly, no, it is not up to me to choose the apps because it’d be painful for him to know that I am checking his phone.*” (Mother 7). Another parent trusted her son to make responsible choices when downloading game apps for educational uses: “*He chooses programs and apps and downloads them. Most of them are games, and also Teams is the school platform on his phone.*” (Mother 8). Collectively, these accounts reveal a continuum of parental strategies from highly directive control (blocking apps and requiring explanations) to negotiated oversight (conversations and cost-based permissions) and autonomous trust (allowing self-selection). This variation underscores how parents navigate the tension between protecting their children from potential digital risks and fostering independence and digital literacy in an app-rich environment.

## Discussion

This study explored the motivations behind children’s and adolescents’ use of DDs, identifying three dominant motives: entertainment and passing time, interaction and communication, and learning, studying, and information-seeking. These findings can be meaningfully interpreted from the perspective of the UGT, which assumes that individuals engage with media to fulfill specific psychological and social needs (Katz et al., 1973). Cognitive, affective, personal integrative, social integrative, and tension release are UGT’s five primary need categories. These offer a theoretical framework that illuminates the underlying drivers of children’s digital engagement.

### Entertainment and Affective Gratification

Entertainment and passing time constituted dominant themes among children and adolescents, aligning with their affective needs, which are related to experiencing emotional satisfaction and pleasure. This finding is congruent with existing literature that identifies entertainment as a key motive for DD use among the youth (Varga, & Topić, 2022). Children and adolescents expressed enthusiasm for fun-oriented use, which explains the affective and sometimes social dimensions embedded in digital entertainment, especially via gaming platforms that often serve dual functions of play and peer interaction. This interpretation may reflect how affective gratifications are intertwined with other needs, such as social integrative or personal identity-building motives.

#### Communication and Social Integrative Needs

“Interaction and communication” was among the most prominent motivations, mapping directly onto social integrative needs and the drive to maintain relationships and social networks. Children and adolescents used platforms such as WhatsApp or gaming chats to connect with peers, which was particularly significant for social development (Ichhpujani, et al., 2019; Koran et al., 2022).

“Interaction and communication” emerged as a dominant theme, reflecting children’s social development needs, as they consistently described using DDs to connect and engage with their peers. This observation agrees with previous studies highlighting the social affordances of DDs in adolescence (Barker, 2009; Ichhpujani, et al., 2019; Žulec, et al., 2022).

Children and adolescents used games as indirect social tools, as they recognized that entertainment and socialization are often intertwined. As peer relationships play a pivotal role in

adolescents' well-being and identity formation (Szcześniak, et al., 2022), dismissing the communicative function of gaming may undermine a critical developmental need.

Children and adolescents frequently used DDs such as iPhones and applications such as WhatsApp and multiplayer gaming platforms to maintain peer relationships. However, this habit was often met with disapproval by parents, who expressed concern that it may expose them to risks of interacting with strangers.

This divergence highlights a broader issue of asymmetry in perception between children/adolescents and parents regarding digital communication. While children and adolescents integrate DDs into their wider social strategies, parents may underestimate their role as facilitators of real-world interaction. Given the established link between peer relationships and adolescent well-being (Proctor, et al., 2009), these discrepancies in understanding may inadvertently contribute to tensions that hinder healthy media mediation strategies.

Learning, Cognitive Gratification, and the Role of Intrinsic Motivation

The third dominant motivation—learning, studying, and information-seeking—corresponds directly to cognitive needs, which are related to acquiring information and enhancing understanding. Children and adolescents reported using DDs for school-related tasks and to explore personal interests, consistent with earlier studies on educational uses of DDs (Drouin, et al., 2020).

However, this motivation appeared less salient compared with communication and entertainment. They perceived it not only as intrinsically motivated but also in the context of online learning. This finding may reflect the extrinsic nature of school-imposed digital use, which often lacks the autonomy associated with intrinsic motivation.

Indeed, when digital engagement is driven by institutional requirements rather than curiosity, its psychological impact may be perceived as limited (Drouin et al., 2020). The cognitive utility of DDs, such as researching topics of interest or schoolwork, is evident and aligns with the broader findings on digital literacy among youth. Nonetheless, there is a need to distinguish between autonomous and externally driven engagement when evaluating educational DD use.

Integrating motivations within the UGT framework reveals that children's use of DDs is multidimensional, need-driven, and shaped by situational and relational contexts. Children and adolescents engage with DDs to fulfill a range of psychological and social gratifications. These include entertainment, social connection, learning, and identity exploration, reflecting core UGT needs, such as cognitive, affective, personal integrative, and social integrative gratifications (Katz et al., 1973; Sundar & Limperos, 2013).

As Žulec, et al. (2022) have argued, parental awareness of the multifunctionality of DDs is key to fostering empathic and developmentally informed mediation strategies. When parents acknowledge the legitimate psychological gratifications that digital engagement provides, especially in socially complex childhood and adolescent stages, they are better equipped to guide rather than restrict. Such guidance supports more adaptive and dialogic approaches to digital parenting, encouraging collaborative rule-setting, co-use, and open communication, as reported by Livingstone, et al. (2022).

Furthermore, recent studies advocate for parental mediation models that are responsive rather than reactive, stressing understanding over control. For instance, Lin, et al. (2023) have demonstrated the value of "active mediation" that aligns with children's digital realities and promotes media literacy and emotional coregulation, rather than focusing solely on behavioral control. These approaches are especially effective in preventing resistance, promoting positive family digital cultures, and fostering resilience in children's device use.

This section discussed the digital life patterns of children and adolescents, focusing on how they interact with DDs in everyday contexts. The findings highlighted several key dimensions that shape children's and adolescents' digital experiences, including device usage locations, the variety of devices used, and content selection practices.

Use Locations

A central theme that emerged was the spatial dimension of DD use. Parents consistently reported that their children primarily used DDs in the living room and bedroom, with the bedroom increasingly becoming a prevalent space for digital engagement. This shift reflects broader trends in which digital technologies are embedded within personal and private domains (Livingstone et al., 2018). Factors such as age, access to technology, and the extent of parental supervision appear to influence these patterns. The use of DDs in bedrooms, in particular, raises questions about the balance between autonomy and oversight, as unsupervised usage may be associated with implications for sleep patterns, content exposure, and emotional regulation (Hale & Guan, 2015; Twenge, et al., 2017).

#### Multiple Device Use

In terms of device ownership and variety, the study found that children and adolescents typically used 1–4 different types of DDs, most commonly smartphones, tablets, laptops, and gaming consoles. Smartphones and laptops were often connected to larger screens, which may reflect a desire for enhanced interactivity or shared usage with family members. The multiplicity of device usage underscores the complex digital ecosystems that children navigate (Rideout & Robb, 2019) and suggests a need for nuanced approaches to managing screen time and device accessibility.

#### Content Selection Practices

The rapid proliferation of DD applications targeting children and adolescents has contributed to a dynamic digital ecosystem encompassing diverse developmental and educational values. These applications fall under three broad categories: entertainment apps, which are primarily designed for amusement and leisure; educational and creative apps, intended to support academic growth and cognitive development; and communication apps, which aim to enhance social interaction and connectivity (Chaudron et al., 2018).

Parental engagement plays a pivotal role in mediating children's and adolescents' access to and use of these applications. As digital content continues to evolve in complexity and accessibility, parents are faced with the responsibility of curating content that aligns with both developmental appropriateness and family values. Research suggests that parents' decision-making processes regarding app selection vary considerably based on personal beliefs, digital literacy, and perceived risks and benefits (Livingstone & Byrne, 2018).

The findings from this study revealed that parental perspectives differed on the extent of control to be exercised over children's use of digital apps. Some parents preferred open dialogue with their children when making decisions about downloading new applications—particularly communication platforms such as chat apps—highlighting the importance of parent–child negotiation and digital trust-building (Mascheroni & Olafsson, 2016). Others distinguished between the use of free and paid apps, with some instituting rules for purchasing or downloading new content. This preference reflects a broader concern regarding financial autonomy and digital consumerism in childhood (Kucirkova & Flewitt, 2020). Some parents granted their children more independence, particularly in selecting game-related apps, while continuing to restrict access to social media. This selective granting of autonomy appears to be influenced by the perceived developmental risks associated with different types of applications. For instance, parents viewed gaming apps as more benign compared with the potential social risks associated with early exposure to social media.

In addition, trust emerged as a recurring theme in parental decision-making. Some mothers expressed confidence in their children's judgment, believing in the value of digital independence and the opportunity for children to learn self-regulation through experience (Livingstone et al., 2018). These trust-based approaches align with broader educational paradigms that encourage participatory digital literacy and child agency. Succinctly, parental practices in digital content selection are not monolithic but reflect a range of attitudes influenced by cultural, economic, and technological factors. Ongoing dialogue between parents and children, combined with informed awareness of app content and risks, is crucial for navigating this complex landscape.

## Strengths and Limitations

The qualitative design, employing semi-structured interviews, enabled the collection of rich, detailed data regarding context-specific understanding of children's and adolescents' motivations for DD use in Saudi Arabia. This approach was complemented by insights from both children/adolescents and their parents, providing a comprehensive perspective of digital behavior within the cultural and social framework of Saudi Arabia. Furthermore, it revealed a nuanced and multifaceted engagement with DDs, showing that they are deeply woven into children's and adolescents' daily routines, relationships, and emotional regulation. Participants were purposefully selected to represent diverse age groups, genders, and family backgrounds, and the inclusion of both parents' and children's perspectives added a multifaceted view to an under-researched area. Moreover, interviews with children and adolescents were conducted independently of their parents, which likely enhanced the openness and reliability of their responses. Conducting interviews within school timings offered a natural environment conducive to meaningful engagement. Hence, this study contributes original qualitative evidence to the literature on digital media use in Saudi Arabian cultural contexts, which remains relatively sparse.

Nevertheless, this study has certain limitations. The findings are based on a small, nonrandom sample and are not intended to be generalized beyond the specific participants and context. Also, there is a potential for self-selection bias, as those who agreed to participate may differ in digital practices or parental involvement from those who declined. Although efforts were made to ensure variation in participant demographics, regional and socioeconomic diversity within Saudi Arabia might not have been fully captured. While both genders were included, the sample was somewhat imbalanced, with more mothers than fathers and slightly more boys than girls, which might have influenced the diversity of perspectives. Also, the reliance on Zoom interviews with parents for most of the data collection might have constrained the depth of interaction and rapport, especially in the case of parents who might have been less comfortable in virtual interview settings. Given the rapid evolution of digital technologies and applications, the findings reflect usage patterns and motivations specific to the time of data collection. Longitudinal studies are necessary to evaluate how these patterns shift over time.

Additionally, while thematic analysis provided a robust framework for exploring emerging patterns, the study relied solely on self-reported data, which might have been influenced by social desirability or recall bias. Another limitation is the absence of schoolteachers' or educational professionals' perspectives, especially given their pertinent role in shaping children's digital experiences. Future research could benefit from the incorporation of quantitative approaches and broader stakeholder involvement to deepen the understanding of digital life patterns among Saudi children and adolescents.

## Recommendations

- Conduct longitudinal studies to track changes in digital engagement across developmental stages.
- Expand cross-cultural investigations to comprehend the influence of cultural norms on digital practices.
- Examine school-driven digital policies and their impact on family digital habits.
- Explore the role of DDs in emotional regulation and well-being among children and adolescents.
- Develop and evaluate interventions that equip parents with practical digital literacy strategies.
- Create national guidelines on screen time, digital safety, and literacy tailored to children's developmental stages.
- Support school-led digital literacy initiatives for families.
- Collaborate with tech companies to design safe, age-appropriate digital ecosystems and ensure equitable access to devices and reliable internet for all children.

## References

- Abendroth, A., Parry, D. A., le Roux, D. B., & Gundlach, J. (2020). An analysis of problematic media use and technology use addiction scales—what are they actually assessing?. In *Conference on e-Business, e-Services and e-Society* (pp. 211-222). Springer, Cham.
- Ahad, A. D., & Anshari, M. (2017). Smartphone habits among youth: Uses and gratification theory. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 7(1), 65-75.
- Al-Ghanim, A. (2025, January 13). 90.6% of Saudi children use technical devices daily. Ween News. <https://www.ween.sa/n/420626>
- Al-Shammari, A. (2019). Characteristics of digital device users of adolescents and their degree of awareness. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(23), 112-127. <https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/2524>
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., ... & Sevilla, A. (2022). The gendered division of paid and domestic work under lockdown. *Fiscal Studies*, 43(4), 325-340.
- Atske, S., & Atske, S. (2024, December 12). *Teens, Social Media and Technology 2024*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/>
- Bae, S. M. (2019). The relationship between smartphone use for communication, social capital, and subjective well-being in Korean adolescents: Verification using multiple latent growth modeling. *Children and youth services review*, 96, 93-99.
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & behavior*, 12(2), 209-213. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228>
- Bayer, J. B., Ellison, N. B., Schoenebeck, S. Y., & Falk, E. B. (2016). Sharing the small moments: ephemeral social interaction on Snapchat. *Information, Communication & Society*, 19(7), 956-977.
- Bentley, F., Church, K., Harrison, B., Lyons, K., & Rafalaw, M. (2015). Three hours a day: Understanding current teen practices of smartphone application use. *arXiv preprint arXiv:1510.05192*.
- Blumler, J. G. (1979). The role of theory in uses and gratifications studies. *Communication research*, 6(1), 9-36.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.
- Brody, J. E. (2015). Screen addiction is taking a toll on children. *The New York Times*, 6.
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 103). Frontiers.
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union.
- Cho, C. H., & Cheon, H. J. (2005). Cross-cultural comparisons of interactivity on corporate Web sites: The United States, the United Kingdom, Japan, and South Korea. *Journal of Advertising*, 34(2), 99–115. <https://doi.org/10.1080/00913367.2005.10639195>
- Desk, H. E. (2025, January 28). ASER 2024: Over 80% children aged 14-16 know how to use smartphones, but only 57% use them for educational purposes | Education - Hindustan Times. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/education/news/aser-2024-over-80-children-aged-14-16-know-how-to-use-smartphones-but-only-57-use-them-for-educational-purposes-101738051064024.html>
- Drouin, M., McDaniel, B. T., Pater, J., & Toscos, T. (2020). How parents and their children used social media and technology at the beginning of the COVID-19 pandemic and associations with anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(11), 727–736. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0284>
- Eoh, Y., Lee, E., & Park, S. H. (2022). The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone Usage: A Multiple Informant Moderated Mediating Model. *Applied Research in Quality of Life*, 1-15.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002) Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e25465-e25465.

- Goh, W. W., Bay, S., & Chen, V. H. H. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32(4), 787-795.
- Graafland, J. H. (2018). New Technologies and 21st Century Children: Recent Trends and Outcomes. OECD Education Working Papers, No. 179. *OECD Publishing*.
- Hale, L., & Guan, S. (2015). *Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review*. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hopkins, L., Brookes, F., & Green, J. (2013). Books, bytes and brains: The implications of new knowledge for children's early literacy learning. *Australasian Journal of early childhood*, 38(1), 23-28. <https://doi.org/10.1177/183693911303800105>
- Ichhpujani, P., Singh, R. B., Foulsham, W., Thakur, S., & Lamba, A. S. (2019). Visual implications of digital device usage in school children: a cross-sectional study. *BMC ophthalmology*, 19(1), 76.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: Explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15(6), 821–831. <https://doi.org/10.1177/1049732304273862>
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Qiu, W., Kolenic III, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R., & von Eye, A. (2008). Culture, gender and information technology use: A comparison of Chinese and US children. *Computers in human behavior*, 24(6), 2817-2829.
- Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., Slater, A., & Paxton, S. J. (2021). Motivations for social media use: Associations with social media engagement and body satisfaction and well-being among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(12), 2279-2293.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner Jr, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kaspersky. (2021, December 21). Parental monitoring and child safety in Saudi Arabia. Aleqt. [https://www.aleqt.com/2021/12/21/article\\_2232081.html](https://www.aleqt.com/2021/12/21/article_2232081.html)
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. <https://doi.org/10.1086/268109>
- Katz, E., Haas, H., & Gurevitch, M. (1973). On the use of the mass media for important things. *American sociological review*, 164-181.
- Koran, N., Berkmen, B., & Adalier, A. (2022). Mobile technology usage in early childhood: Pre-COVID-19 and the national lockdown period in North Cyprus. *Education and Information Technologies*, 27(1), 321-346. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10658-1>
- Kucirkova, N., & Flewitt, R. (2020). The future-gazing potential of digital personalization in young children's reading: views from education professionals and app designers. *Early Child Development and Care*, 190(2), 135-149.
- Langmeyer, A. N., Guglhör-Rudan, A., Winklhofer, U., Chabursky, S., Naab, T., & Pötter, U. (2022). Resources of families adapting the COVID-19 pandemic in Germany: A mixed-method study of coping strategies and family and child outcomes. *Journal of Family Research*, 34(1), 333-366.
- Lin, L., Su, Y., & Wang, X. (2023). *Active parental mediation and adolescent digital resilience: A longitudinal perspective*. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 1021–1037.
- Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. *Media and Communication*, 6(2), 1–10.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2022). *Global perspectives on children's digital lives: New findings and policy implications*. London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New media & society*, 20(3), 1103-1122.
- López-Bueno, R., López-Sánchez, G. F., Casajús, J. A., Calatayud, J., Gil-Salmerón, A., Grabovac, I., ... & Smith, L. (2020). Health-related behaviors among school-aged children and adolescents during the Spanish Covid-19 confinement. *Frontiers in pediatrics*, 8, 573.
- Martin, A., Booth, J. N., Laird, Y., Sproule, J., Reilly, J. J., & Saunders, D. H. (2018). Physical activity, diet and other behavioural interventions for improving cognition and school achievement in children and adolescents with obesity or overweight. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1).
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657–1679.

- Nagata, J. M., Ganson, K. T., Iyer, P., Chu, J., Baker, F. C., Gabriel, K. P., ... & Bibbins-Domingo, K. (2022). Sociodemographic Correlates of Contemporary Screen Time Use among 9-and 10-Year-Old Children. *The Journal of Pediatrics*, 240, 213-220.
- National Center for Public Opinion Polls. (2017). Children's use of smart devices in Saudi families. *King Abdulaziz Center for National Dialogue*, Saudi Arabia. <https://www.kaccc.org.sa/ar/Details/index/-467>
- Nehra, N., & Mehrotra, R. (2022). Impact of Smartphone Addiction on Academic Performance of Adolescents in Rajasthan. *Journal of Positive School Psychology*, 9139-9149.
- Ngqangashe, Y., Maldoy, K., De Backer, C. J., & Vandebosch, H. (2022). Exploring adolescents' motives for food media consumption using the theory of uses and gratifications. *Communications*, 47(1), 73-92.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to . <https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847>
- Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction?. *Journal of behavioral addictions*, 7(2), 252-259.
- Park, J. H. (2020). Smartphone use patterns of smartphone-dependent children. *Child Health Nursing Research*, 26(1), 47.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Qustodio. (2024). Annual Report 2024: App use and digital habits among kids and teens. <https://www.qustodio.com/en/research/qustodio-releases-2024-annual-report/>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2019*. Common Sense Media. <https://apo.org.au/node/58360>
- Simbolon, P. A., & Daulay, N. (2022). The Effect of Smartphone Addiction on Students' Academic Procrastination. *Jurnal Basicedu: Jurnal of Elementary Education*, 6(4), 5580-5588.
- Sioshansi, F. (Ed.). (2019). *Consumer, prosumer, prosumager: How service innovations will disrupt the utility business model*. Academic Press.
- Spina, G., Bozzola, E., Ferrara, P., Zamperini, N., Marino, F., Caruso, C., ... & Villani, A. (2021). Children and Adolescent's perception of media device Use consequences. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3048.
- Sundar, S. S., & Limperos, A. M. (2013). *Uses and grats 2.0: New gratifications for new media*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(4), 504-525.
- Szcześniak, M., Bajkowska, I., Czaprowska, A., & Sileńska, A. (2022). Adolescents' self-esteem and life satisfaction: Communication with peers as a mediator. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3777. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073777>
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2019). Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study. *Computers in Human Behavior*, 93, 164-175.
- Twenge, J. M., Krizan, Z., & Hisler, G. (2017). *Decreases in self-reported sleep duration among US adolescents 2009-2015 and association with new media screen time*. *Sleep Medicine*, 39, 47-53.
- Varga, B. A., & Kotrla Topić, M. (2022). *Digital parenting practices and the changing family media ecology: A qualitative exploration in Central Europe*. *Media Studies*, 13(26), 1-17.
- Varga, V., Žulec, A., Bodrožić Selak, M., & Merkaš, M. (2022). The relationship of children's smartphone use with well-being and school achievement. *Knj. 33 (2022)*, 33, 207-243. <https://doi.org/10.21857/yvjrdcv11y>
- Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: a uses and gratifications approach. *Qualitative market research: an international journal*, 16(4), 362-369.
- Wilkinson, K. T., & Saldaña, M. (2018). Texas millennials and their smartphones: A uses and gratifications study. *Journal of Cultural Marketing Strategy*, 3(1), 31-42.
- Winther, D. K. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. *Innocenti Discussion Papers Papers*, (indipa925).
- Youssef, E., & Al Malek, M. (2023). Investigating the impact of social media platforms use among children on formal and informal learning: From the uses and gratifications theory perspective. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(1), 3026.
- Žulec, A., Varga, V., & Štefanić, L. (2022). Children's and Parents' Perspectives on the Effects of Children's Digital Technology Use. *Interacting with computers*, 34(3), 73-84.



## مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational  
and Psychological Sciences



Deposition No. 1444/11737 print  
Deposition No. 1444/11738 online  
International Standard Number 1658-9734  
International Standard Number 1658-9742



رقم إيداع 11737/1444 طباعة  
رقم إيداع 11738/1444 الكتروني  
الرقم الدولي المعياري (رمدد) 1658-9734  
الرقم الدولي المعياري (رمدد) 1658-9742