



International Journal

For Research and Educational Development

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

اقرأ داخل العدد

- إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعات الأهلية بمدينة جدة وسبل تطويرها (من وجهة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا: جامعة دار الحكمة أنموذجاً).
- واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.
- ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل.
- دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات.
- The Effectiveness of an Instructional Program based on Collaborative Learning in Developing English Linguistic Competences for Secondary School Students in Taif.

العدد السادس - أكتوبر 2024م

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
العلوم التربوية وكل ما له صلة
بالعملية التربوية والتعليمية في
التعليم العام والتعليم الجامعي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تنويه : جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة .



مجلة دورية – علمية – محكمة – ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو
الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJERD@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتورة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة



الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد علي الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسنوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.

الموهبة والإبداع.

تكنولوجيا وتقنيات التعليم.

التربية الخاصة وصعوبات التعليم.

رياض الأطفال والطفولة المبكرة.

الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.

الروبوتات والذكاء الاصطناعي.

التعليم الأهلي والاجنبي
والمسارات الدولية.

مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.

إستراتيجيات تطوير المؤسسات
التربوية والتعليمية.

التميز الفردي والمؤسسي في
القطاعات التعليمية.

قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.

الاختراعات والتجارب العلمية.

دراسات علم المستقبل.

تصميم البحوث العلمية النوعية.

النقد والتحكيم العلمي.

المناهج وطرق التدريس.

الإدارة والقيادة التربوية.

القياس والتقويم التربوي.

استراتيجيات التدريس الذكية.

الاختبارات والتصنيفات الدولية.

التوجيه والإرشاد الطلابي.

الإشراف التربوي.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI). لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

- يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:
 - المصادقية: يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفي حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراءات المناسبة منها: رفض البحث وإشعار مؤسسة الباحث أو عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلاً للمجلة.
 - الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيات النشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الآراء إلى أصحابها ومؤلفيه.
 - عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقاً دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
 - عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
 - الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
 - على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
 - ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغوياً بعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
 - في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فإنه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبّع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدّثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والإنجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الأطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318 سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1، 2، 3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوي 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده ، وبعد: فإنه لمن دواعي سعادتي وسروري أن أقدم للباحثين الكرام العدد السادس من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي المشتمل على عدد من المواضيع التربوية النظرية والتطبيقية في العديد من القضايا التربوية المتنوعة والتي تم تحكيمها ونشرها وفق ضوابط وشروط النشر العلمية ، وتماشياً مع رؤية وأهداف ورسالة المجلة العلمية.

وقد تناول العدد السادس العديد من البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية ، وكل ماله صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والجامعي ؛ والتي تتسم بالجودة ، وترتبط بالواقع المحلي والعالمي ، متطلعين إلى استفادة الباحثين من نتائجها وتوصياتها.

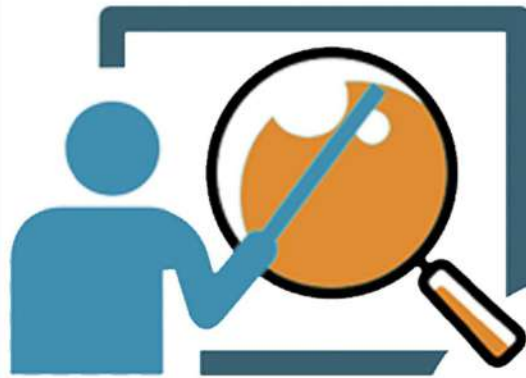
وختاماً: نقدم جزيل الشكر ووافر التقدير للباحثين والمحكمين والمدققين والمراجعين على خروج هذا العدد بهذه الصيغة العلمية المتميزة.

كما يسعدنا في المجلة استقبال الأبحاث والدراسات العلمية الرصينة؛ وفق شروط النشر العلمي ، والله من وراء القصد ،،

عضو هيئة التحرير
أ.د . منصور عوض القحطاني

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعات الأهلية بمدينة جدة وسبل تطويرها (من وجهة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا: جامعة دار الحكمة أنموذجاً). د. رندة أحمد حريري	1-22
2	واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة. أ. روان نبيل نجار ^(١) د. منى كريم ^(٢)	23-41
3	ممارسة الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل. أ. سلمى سالم سعد الشمري ^(١) د. عبدالله سيد محمد جاب الله ^(٢)	42-61
4	دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات. أ. هدى حسين محمد القحطاني ^(١) د غادة حمزة محمد الشربيني ^(٢)	62-76
5	The Effectiveness of an Instructional Program based on Collaborative Learning in Developing English Linguistic Competences for Secondary School Students in Taif. د. حميد عبد الحميد المنصوري	77-93



المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Artificial Intelligence Technologies Contribution to Enhancing and Improving The Ethics of Scientific Research in Private Universities in Jeddah (From The Perspectives of Faculty Members and Graduate Students: Dar Al-Hekma University As A Model)

Dr. Randa Hariri

Associate Professor, Education Department – School of Education, Health and Behavioral Sciences, Dar Al-Hekma University in Jeddah

Email: dr.randa.hariri.abousamra@gmail.com

KEY WORDS:

Artificial intelligence technologies, scientific research ethics, private universities in Jeddah

الكلمات المفتاحية:

تقنيات الذكاء الاصطناعي، أخلاقيات البحث العلمي، الجامعات الأهلية بمدينة جدة.

ABSTRACT:

Abstract: The study aimed to reveal the reality of employing artificial intelligence (AI) techniques to enhance the ethics of scientific research in private universities in Jeddah and ways to improve them. The study adopted descriptive analytical approach and applied a questionnaire to a random sample of (63) faculty members and (121) graduate students. Results showed that AI techniques contributed greatly to enhancing the ethics of scientific research (3.58). The biggest obstacles were excessive reliance on AI in future research and reduction of researcher's effort in writing research. The best way to improve the use of AI techniques is to develop guides and regulations to use AI, educate researchers about them and make AI an auxiliary means without relying entirely on it in research.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعات الأهلية بمدينة جدة وسبل تطويرها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وطُبقت استبانة على عينة عشوائية قوامها (٦٣) عضو هيئة تدريس و(١٢١) طالب دراسات عليا. وأظهرت النتائج إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بدرجة كبيرة (٣,٥٨)، وتمثلت أكبر المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي في الأبحاث المستقبلية، والتقليل من جهد الباحث في كتابة بحثه، وتمثلت أكبر سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وضع الأدلة والضوابط الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتوعية الباحثين بضوابط استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وجعله كوسيلة مساعدة دون الاعتماد الكلي عليها في البحث.

المقدمة:

يعد البحث العلمي من أبرز مهام وأدوار الجامعات، ويشكل أساس التقدم البشري والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وعن طريقه يتم التوصل إلى الحلول والسياسات الفعالة لمواجهة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع والتغلب عليها، كما يمكن من خلاله تطوير مناهج التعليم وتقديم أساليب تدريس أكثر فعالية، مما يعزز جودة التعليم ويحسن نواتج التعلم (حمدان والعمرى، ٢٠٢٢). كما يؤثر البحث العلمي على سمعة الجامعة وتصنيفها العالمي، حيث تسهم الأبحاث النوعية المتميزة والفعالة في رفع مكانة الجامعة وجذب الطلاب والباحثين الموهوبين من جميع أنحاء العالم.

وتعد أخلاقيات البحث العلمي مدخلاً ضرورياً لضمان جودة البحوث العلمية وفعاليتها، وعلى الباحثين مسؤولية احترامها والالتزام بها ومراعاة مبادئها (زرباني، ٢٠٢٠). فالتطور الهائل في مجالات البحث العلمي والتوسع في استخدامه في الحقول العلمية المختلفة وازدياد الاعتماد عليه في مختلف جوانب الحياة فرض على الباحثين التنبيه إلى أهمية الالتزام بضوابط أخلاقية تحكم سير البحث العلمي للاستفادة من نتائجه بصورة صحيحة، ولضمان عدم الخروج عن الأهداف الإنسانية النبيلة للعلم، وتوظيف نتائج البحث العلمي في خدمة التطور الإنساني دون المساس بالقيم العليا أو النيل من كرامة البشر، أو التعدي على حقوقهم أو استغلال ظروفهم المادية أو الصحية أو الاجتماعية (القرشي، ٢٠٢٢).

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي، مما يضع على عاتق وزارات التعليم بالدول العربية مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الاصطناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاءت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظرياً وتطبيقياً في مراحل التعليم المختلفة (المهدي، ٢٠٢١).

وقد أصبح البحث العلمي في الجامعة يرتبط بشكل أساسي بالتقدم في التقنيات المبتكرة والقدرات الحاسوبية العالية للألات الذكية، والتي وفرت فرصاً وتحديات جديدة للتدريس والتعلم والبحث في الجامعة، علاوة على ذلك يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانية إيجاد تغييرات فعالة في البناء الأساسي لمؤسسات التعليم العالي (Fahimirad & Kotamjani, 2018, 108).

ولهذا تمثل تقنيات الذكاء الاصطناعي أداة مهمة يمكن أن توظفها الجامعة في تطوير البحث العلمي، وذلك لجذبه اهتمام العديد من الباحثين في المجالات المتعددة، ولما يشهده هذا المجال من تطورات مستمرة ولتركيزه على

مشاركة الإنسان ومساعدته في شتى المهام اليومية التي تمس الإنسان في حياته العملية والاجتماعية والصحية وغير ذلك، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي أكثر تقدماً واستخدماً في الحياة اليومية والأكاديمية (المطيري، ٢٠١٩). وبالرغم من أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجال البحثي، وفوائد مخرجاته، إلا أنه من الواجب على الباحثين تحري الالتزام بمعايير النزاهة العلمية، وعدم التأثير على حقوق الملكية الفكرية للآخرين بما يخدم أهدافه البحثية ويعزز التزامه بأخلاقيات البحث العلمي (ز عابطة، ٢٠٢٣).

مشكلة البحث:

يشهد العالم ثورة علمية وتكنولوجية غير مسبوقة أدت إلى ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي التي اضطرت الجامعات إلى إدخال واستثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنشطتها لتحقيق الوظائف الثلاث المنوطة بها سواء أكانت وظيفة التدريس أم البحث العلمي أم خدمة المجتمع (المصري، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من الفوائد المتعددة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق جودة البحث العلمي بالجامعة وتعزيز أخلاقيات البحث، إلا أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تشير إلى أن الجامعات العربية ما تزال في حاجة إلى تحسين وتطوير توظيفها هذه التقنيات للارتقاء بجودة البحوث العلمية والأكاديمية بها، حيث أشارت دراسة المقيطي (٢٠٢٢) إلى محدودية استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي بالنظر إلى حداثة هذه التقنيات وحاجتهم للتدريب عليها، وأظهرت دراسة الصياد (٢٠٢٣) ضعف تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي، وندرة استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الكشف عن السرقات العلمية لدى الطالبات بجامعة الملك سعود، وقلة توفير الذكاء الاصطناعي المادة البحثية في أي وقت. وأظهرت دراسة الفقيه (٢٠٢٣) محدودية معرفة طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بفوائد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهاراتهن البحثية، وكون ذلك يرجع إلى ضعف التأهيل والتدريب اللازمين على استخدامها مما يعوق طرائق استفادتهن من هذه التقنيات. كما أظهرت دراسة الفقيه (٢٠٢٣) تعدد معوقات استخدام الطالبات لتقنيات الذكاء الاصطناعي، من أهمها نقص التجهيزات والإمكانات اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها، وضعف المهارات التقنية لدى الطالبات، وقلة الدورات التدريبية، وقلة وعي طلاب الدراسات العليا بالخدمات التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وندرة الأدلة الإرشادية التي تشرح آليات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢. ما التحديات التي تواجه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي تجاه أخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة حول درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات التي تواجهها؟

٤. ما السبل المقترحة لتطوير توظيف استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة.
٢. الوقوف على التحديات التي تواجه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي تجاه أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة.

٣. كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة حول درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات التي تواجهها.

٤. إبراز السبل المقترحة لتطوير توظيف استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة.

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة النظرية في أهمية موضوع الذكاء الاصطناعي الذي يعد من أهم التقنيات الحديثة المعاصرة التي تؤثر في جودة البحث العلمي، حيث يؤمل من نتائج هذه الدراسة ان تسد أوجه النقص في الدراسات التي عنت بإبراز توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي وتحدياته. وتأتي الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة البحث العلمي، مقدمة بذلك أطراً نظرية حول مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهميته في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات الأخلاقية التي فرضها، وأفاق بحثية جديدة للباحثين والمختصين للكشف عن مزيد من الحقائق المعرفية حول توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي وسبل تطويره في ظل ما يشهده هذا المجال من تغيرات وتطورات معرفية وتربوية وتقنية مستمرة.

وأظهرت دراسة الفيفي (٢٠٢٢) تعدد معوقات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة من أهمها قلة تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وعدم الإلمام بتلك التطبيقات، وقلة خبراتهم بها. وأظهرت دراسة القحطاني (٢٠٢٣) توجه الجامعة نحو تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة في مجال البحث العلمي، وأشارت دراسة الصبحي (٢٠٢٠) إلى انخفاض استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن هناك العديد من التحديات التي تحول دون استخدام هذه التطبيقات، من أهمها عدم توفر الدعم الفني اللازم بالصورة المطلوبة، وقلة الوعي بأهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وضعف قدرة الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وضعف الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام التقنيات الذكية. وأظهرت دراسة عبد الجواد (٢٠٢٣) استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي بدرجة متوسطة، وأن هذه التطبيقات تطور مهاراتهم البحثية بشكل محدود على الرغم من التزامهم بالأمانة العلمية، وأن من أهم المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس تتمثل في عدم وجود رؤية واضحة لدى الكلية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وضعف المستوى التكنولوجي والرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وضعف القواعد القانونية والتشريعية والأخلاقية التي تحمي من مخاطر الذكاء الاصطناعي، وضعف البنية التشريعية للمحافظة على خصوصية البيانات. كما أشارت دراسة الصياد (٢٠٢٣) إلى تعدد المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي من أهمها احتمالية خروج الذكاء الاصطناعي عن أهدافه العلمية، وضعف الثقة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كونها غير إنسانية، وتهديدها وظائف العنصر البشري، وعدم توفر عنصر السرية والأمان الخاص بمعلومات الأفراد.

كما أنه على الرغم من أهمية موضوع الذكاء الاصطناعي إلا أنه لا توجد دراسة - حسب علم الباحثة - قد تناولت إسهامات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعات الأهلية بمدينة جدة وما يواجهها من تحديات.

أسئلة البحث:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة؟

وتعرّف أخلاقيات البحث العلمي إجرائياً بأنها: المعايير الأخلاقية التي ينبغي للباحثين الالتزام بها أثناء ممارستهم البحث العلمي، كالموضوعية، والأمانة العلمية، والدقة في النتائج، واحترام حقوق الملكية الفكرية.

الإطار النظري:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

يمثل الذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الحاسوب الذي يمكن بواسطته إنشاء وتصميم برامج الكمبيوتر التي تحاكي الذكاء الإنساني والتي تمكن الحاسوب من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان والتي تتطلب التفكير والإدراك والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم (Tayal, D., & Vij, S., 2019). وكما يتمثل في تطبيقات محوسبة يتم إنتاجها لتحاكي سلوك الإنسان الذكي، سواء بحل المسائل، أو اتخاذ قرار ما، وحل المشكلات والتدريب على حلها (Ido R. & Ruth, ٢٠١٦)، حيث يشكل نظام كمبيوتر مصمم للتفاعل مع المعرفة والسلوكيات البشرية وحل المشكلات وحفظ المعرفة وفهم اللغة الطبيعية للإنسان من خلال التعلم والاستدلال (Huang, 2018).

ويقوم الذكاء الاصطناعي بدراسة وتطوير النظريات والأساليب والتقنيات وأنظمة التطبيق لمحاكاة وتوسيع الذكاء البشري، وبالنظر إليه كموضوع شامل ومتعدد التخصصات يتضمن الذكاء الاصطناعي العديد من المجالات العلمية مثل علوم الكمبيوتر وعلم وظائف الأعضاء والفلسفة وعلم النفس والرياضيات وتتمثل المهمة الأساسية للذكاء الاصطناعي في بناء نظام سلوك يمكنه تقليد وظائف الدماغ البشري والتحكم فيه بواسطة نظام كمبيوتر بشري (Lufeng, 2018, p608). ويشكل الذكاء الاصطناعي مجموعة من النظم تظهر سلوكاً ذكياً يتم من خلال تحليل بيئتها واتخاذ إجراءات بدرجة من الاستقلالية، لتحقيق أهداف محددة (EPRS, 2020, p).

أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي:

تعد تقنيات الذكاء الاصطناعي من التقنيات الاستراتيجية الحديثة التي تهتم بإنتاج المعرفة، من خلال الحصول عليها، وتخزينها، ومعالجتها، وتفسيرها، واستثمارها في حل المشكلات، وتقديم خدمات جديدة.

ونظراً لأهمية البحث العلمي في تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلباته عبر تزويده بأصحاب التخصصات والمهارات المتنوعة التي تعتمد سياسات التطوير وبرامجه ولم يعد بالمقدور تطوير البحث العلمي ما لم يجري تغييرات للأنماط الجديدة التي جاء بها التطوير والتقدم، وأصبح الذكاء الاصطناعي هو تطوير أنظمة تصل إلى مستوى ذكاء يكون مساوياً لذكاء البشر أو متقدماً عليه، وبفضل التطور التقني شهد قطاع البحث العلمي تطورات ملحوظة في السنوات الأخيرة.

وأخيراً، تسلط الدراسة الحالية الضوء على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي استخدام فعالاً، وفقاً لضوابط النزاهة العلمية، وأخلاقيات البحث، بهدف التحسين من جودة البحوث، والوصول إلى نتائج مرغوبة، والإسهام في تقليل الأخطاء التي قد يقع بها الباحثون.

الأهمية التطبيقية:

تكمّن الأهمية التطبيقية للدراسة في كونها منطلقاً لإعداد دليل مرجعي للباحثين في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحوث العلمية وفقاً بمعايير وقواعد النزاهة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي. وقد يستفيد من نتائج الدراسة الطلاب الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من خلال الطرق والإجراءات التي تساعد على زيادة إفادتهم من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة البحث العلمي. هذا بالإضافة إلى لفت نظر القائمين على برامج الدراسات العليا على كيفية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي ومساهمتها في بناء البرامج التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مجال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتجويد أبحاثهم العلمية وتعزيز أخلاقيات البحث العلمي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة والتحديات التي تواجهها وسبل تطويرها.

- الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا.

- الحدود المكانية: جامعة دار الحكمة بجدة

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

تقنيات الذكاء الاصطناعي: "برامج وتطبيقات ذكية تقوم على خوارزميات متقدمة، تساعد المستخدمين على حل مشاكل العالم الحقيقي، وتكون هذه الأدوات متخصصة، وموجهة نحو وظائف مخصصة" (زعابطة، ٢٠٢٣، ١٤٧).

وتعرّف تقنيات الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنها: البرامج والتطبيقات المتطورة التي تقوم على الذكاء الاصطناعي وتقيد الباحث في إجراء البحوث العلمية في جميع مراحل بحثه.

أخلاقيات البحث العلمي:

تعرف أخلاقيات البحث العلمي بأنها: "توخي الدقة والأمانة في الاقتباس من مصادر عدة وإجراء التجارب الحقيقية وعرض النتائج وتفسيرها بأمانة والتوثيق الدقيق لكل المصادر المقتبس منه" (غنايم، ٢٠٢٣، ٤٤)

على التعامل مع الحالات الصعبة والمسائل المعقدة، وتشخيص المشكلات المختلفة وعلاجها بوقت قصير وأوضحت دراسة بلكل (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي يتميز بقدرته على إنشاء قاعد بيانات معرفية منظمة وذلك من خلال تخزين المعلومات بشكل أكثر فاعلية بما يمكن الحصول على المعرفة والتي قد يندر توفرها في الكتب ومصادر المعلومات المتنوعة، كما يساعد في إيجاد الحلول للمشكلات المعقدة ومعالجة هذه المشكلات عقب تحليلها.

وأشارت دراسة عاصم (٢٠٢٢) أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على إنتاج كميات هائلة من المعارف والتي توفر قاعدة بيانات متخصصة تتيح الفرصة للإبداع والابتكار من خلال إثارة أفكار جديدة، كما يتميز بالسرعة والدقة في الأداء من خلال تعامله السريع والتدقيق مع الفرضيات من أجل القيام بعدة أوامر في وقت واحد، كما يمكن من استخدام خيارات متاحة وتقييمها طبقاً لمعايير موضوعية له أو أرقام يمكن من خلالها إقرار الحل المناسب من خلال التحليل والمقارنة المنطقية.

وأضافت دراسة عليا هاني (٢٠٢٢) أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على استخدام القواعد والحقائق المتنوعة والوصول إلى استنتاج معين من خلال ما يقوم به من مطابقة الصوت والصورة وغيرها، وبما يمكن من إصدار الحكم من خلال ما يتمتع به من قاعدة عريضة من المعارف، كما أنه قادر على تحليل البيانات والمعلومات وتخزينها للاستفادة منها في مواقف متشابهة، بالإضافة إلى استبعاد المعلومات غير المناسبة، والقدرة على التعامل مع البيانات المتضاربة التي يشوبها الخطأ والقدرة على الوصول إلى حل العديد من المشكلات بغض النظر عن توافر جميع البيانات واتخاذ القرارات على إثرها.

أخلاقيات البحث العلمي:

أخلاقيات البحث العلمي كمفهوم تشير إلى مجموعة معقدة من القيم والمعايير والمخططات المؤسسية التي تساعد على تشكيل وتنظيم النشاط العلمي، وأخلاقيات البحث هي تدوين أخلاقيات العلوم في الممارسة أي إنه يقوم على الأخلاق العامة للعلم. (National Committees for Research Ethics in Norway, September 2006) وتحدد أخلاقيات البحث العلمي بالمعايير الأخلاقية وقواعد السلوك والمبادئ والإرشادات والتعليمات والضوابط، مثل الموضوعية والأمانة العلمية والدقة وإجراء التجارب الحقيقية وعرض النتائج وتفسيرها بأمانة والتوثيق الدقيق والمحافظة على الملكية الفكرية، والتي يجب ان يلتزم بها الباحث في عمله (شقلاب، ٢٠٢١؛ غنايم، ٢٠٢٣؛ زعابطة، ٢٠٢٣).

كما يساعد الذكاء الاصطناعي على خلق آلية لحل المشكلات تعتمد على الحكم الموضوعي والتقدير الدقيق للحلول، ورفع المستوى المعرفي للباحثين من خلال تقديمه حلول العديد من المشاكل التي يصعب تحليلها بواسطة العنصر البشري خلال فترة قصيرة، ويتضمن الذكاء الاصطناعي دراسة عمليات التفكير المنطقي للعنصر البشري ثم محاولة تنفيذ ذلك من خلال الحاسبات الآلية، وبالتالي فإن أهم ما يميزه ثباته النسبي حيث لا يتعرض لما يتعرض له العنصر البشري من عوامل مؤثرة على قدراته كالنسيان (زروقي، ٢٠٢٠).

كما ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي بعدد من الجوانب ومنها: توجيه مسارات الباحثين وتحديد المجالات التي يجب أن تركز عليها أبحاثهم من خلال التحليل الدقيق والسريع لعدد من المشكلات. كذلك ساعدت في خدمة البحث العلمي والباحثين من خلال تطور خدمات المكتبات من النمط الكلاسيكي التقليدي إلى النمط الذكي الذي يعتمد على محاكاة الإنسان في ذكائه وتقديم خدمات ذكية للباحثين. (القحطاني، ٢٠٢٣).

ويعد الذكاء الاصطناعي فرصة للمكتبات الجامعية أكثر من كونه تهديداً حيث يمكن أن يوفر الدعم في جميع مجالات تشغيل المكتبات الجامعية بما في ذلك الرقمنة وخدمات المعلومات والتعليم والبحث، كما أشارت أن الذكاء الاصطناعي يوفر حلولاً مدعومة في مجالات استرجاع المعلومات ومعالجة البيانات (Kiszl and Winkler , 2021).

خصائص الذكاء الاصطناعي المتعلقة بالبحث العلمي:

تتعدد خصائص ومميزات الذكاء الاصطناعي، لتشمل قدرته على معالجة البيانات وإجراء الحسابات بشكل سريع وفعال، وتنفيذ المهام بدقة عالية والحصول على نتائج دقيقة، والتعلم من البيانات والتجارب السابقة لتحسين الأداء مع مرور الوقت، والتعامل وتحليل واستخلاص المعلومات من مجموعات كبيرة من البيانات، وتحليل المشكلات المعقدة واقتراح حلول فعالة، والتفاعل والتواصل مع البشر بشكل طبيعي وفعال، والتحليل الضخم للبيانات، وتطوير تطبيقات تفاعلية مبتكرة، وعلى حل المشكلات المعقدة (زيدان، ٢٠٢٣).

وأشارت دراسة كمال الدين (٢٠٢٢) أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تنسم بقدرتها الفائقة على التعامل مع المعلومات بغض النظر عن توافرها بشكل كامل أو ما يعثرها من نقص وإيجاد الحلول للكثير من المشكلات في ظل غياب المعلومة الكاملة، والقدرة على التفكير والإدراك الجيد واكتساب المعارف وتطبيقها بشكل جيد، والاستفادة من التجارب والخبرات السابقة التي تحسن الأداء واستكشاف الأمور المختلفة من خلال استخدام التجربة والخطأ، والقدرة

أهمية الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي:

إنَّ التقدم العلمي في شتى العلوم يحتاج إلى قيم وأخلاقيات في شكل ميثاق ودليل يكون مرجعاً ومرشداً للباحث للوقوف مع النفس في لحظة صدق أو لحظات قناعة حقيقية، ولا يوجد مبدعين وعلماء بارعين بدون مصداقية، فالأخلاق والصدق أساس النجاح والنجاح العلمي أساس التقدم، ومع تطور البحث العلمي أصبحت للبحث العلمي أعراف وأخلاقيات ومنهجيات متعارف عليها يسير في ضوءها الباحثون، والابتعاد عنها يشكل عواقب وخيمة على البحث (محمد، ٢٠١٨).

فأخلاقيات البحث العلمي تمثل مجموعة الأخلاقيات التي تحكم كيفية إجراء البحث العلمي وتطبيقها فيه، ويلزم كل باحث أن يلتزمها ويتمسك بها ويختارها عند إجراء بحثه حتى يكون بحثه بحثاً علمياً نزيهاً ومقبولاً وموثقاً ومعترف به في الأوساط العلمية والأكاديمية، والابتعاد عن كل ما يسيء إليه من العمليات غير الأخلاقية كالغش وتزوير المعلومات والبيانات أو الانتحال ونحوه، وإنَّ عدم الالتزام والإخلال بهذه الأخلاقيات سيكون له نتائج سلبية على الأبحاث العلمية وسيؤدي إلى عواقب وخيمة على الباحث نفسه بشكل خاص، فلا يمكن لأي عمل علمي أن يكون ناجحاً ومفيداً بدون مراعاته لتلك الأخلاقيات، بينما رعايتها بدقة في جميع مراحل البحث تعزز أهداف البحث العلمي وتعطي للبحث موثوقية كبيرة (عبد القدوس، ٢٠٢٣).

وقد اتفق أهل العلم على أنَّ لكل علم آدابه وأخلاقه وضوابطه المتعارف عليها، والتي لا بد من الالتزام بها، وتجاهل الباحث لأخلاقيات البحث العلمي ينسف الصفة العلمية والقيمية لعمله البحثي، فأخلاقيات البحث العلمي تقتضي احترام حقوق الآخرين وأرائهم وكرامتهم ومبادئ أخلاقيات البحث العلمي عامة يمكن اختصارها في قيمتي العمل الإيجابي وتجنب الضرر، وهاتان القيمتان يجب أن تكونا ركيزتي الاعتبارات الأخلاقية خلال عملية البحث (بن الدين، ٢٠١٧).

كما أن الاهتمام بالمبادئ الأساسية لأخلاقيات البحث العلمي تضمن حقوق وسلامة جميع الأطراف المشاركة في البحث سواء كانوا باحثين أم مساعدين أو متطوعين، وذلك حتى يمكن الوصول إلى معارف نافعة وجديدة تخدم المجتمع الإنساني (جلول، ٢٠١٧).

مبادئ وقيم أخلاقيات البحث العلمي:

أورد كل من عبد القدوس (٢٠٢٣) ومدقن (٢٠٢٣) عدداً من أخلاقيات البحث العلمي التي ينبغي للباحثين الالتزام بها ومن ذلك: الحياد والموضوعية، واحترام جهود الآخرين وملكيته الفكرية، والالتزام بالصدق والأمانة العلمية، وامتلاك أهلية البحث العلمي، والالتزام بالهدوء

والصبر والتأني والابتعاد عن الانفعالية، والاهتمام بالدقة والعناية الكاملة أثناء البحث العلمي، واحترام سرية البيانات والخصوصية، والنقد العلمي الهادف، وعدم التأثير بالأفكار أو الأشخاص، والرغبة الملحة في البحث، والذكاء وسرعة البديهة، والتواضع وتقبل النقد العلمي، وتحمل المسؤولية فيما يتم نشره.

كما أشار مدقن (٢٠٢٣) إلى ضرورة التزام الباحثين بالمعايير الأخلاقية للبحث كأمانة إجراء البحث، وتجنب التكرار، والبعد عن المغالطات والأخطاء، والبعد عن الادعاء، أو تضخيم الذات، أو الاستعلاء، أو التماهي مع الآخر، والحرص على وضوح الأسلوب وسلامة السياقات، والالتزام المرجعي، والبعد عن الغش، وانتحال آراء الغير. وتقتضي أخلاقيات البحث العلمي احترام حقوق الآخرين وآراءهم وكرامتهم سواء أكانوا من الزملاء الباحثين أم من المشاركين في البحث أم من المستهدين بالبحث، وتتبنى مبادئ أخلاقيات البحث العلمي عامة قيمتي العمل الإيجابي وتجنب الضرر وهاتان القيمتان يجب أن تكونا ركيزتي الاعتبارات الأخلاقية خلال عملية البحث العلمي (شقلاّب، ٢٠٢١).

وهناك بعض الاعتبارات بالنسبة للسلوك الأخلاقي تتضمن الآتي: المصداقية والثقة ومراعاة مشاعر الآخرين فالأخلاق العلمية للباحث هي مجموعة المبادئ والواجبات الأخلاقية المتعلقة بنشاط بحثه فيتوجب عليه أن يلتزم واجبات ومسؤوليات يتطلبها البحث العلمي كي لا يتعرض هو أو يعرض عمله للطعن. ويقصد كذلك الأمانة العلمية في النقل وفي حسن التأويل وفي الدقة المطلوب انتهاجها فكلما كان الباحث متحلياً بالصفات العلمية لا شك أنه سينجح في انجازه بحثه (بلعيد، ٢٠١٣).

وأشارت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى عدد من المعايير الأخلاقية للبحث العلمي تتمثل في الحرية والاحترام والتقدير والفعالية، وتكافؤ الفرص، والتعليم، وجوب تبليغ مر العلم وأخلاقياته لعلماء المستقبل.

وهناك عدد من المبادئ والمعايير الأخلاقية التي ينبغي مراعاتها عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي من أهمها الالتزام بالواجب تجاه المجتمع، والنزاهة وعدم التمييز، وعدم الاستغلال، والخصوصية والسرية، والكفاءة المهنية، والانضباط المهني (W. Cortney, et al, 2019).

كما حدد فريق خبراء الذكاء الاصطناعي HLEG التابع للمفوضية الأوروبية أربعة مبادئ أخلاقية تتمثل في احترام استقلالية الإنسان، ومنع الضرر، والإنصاف، وقابلية التفسير. بالإضافة إلى هذه المبادئ الأخلاقية وربما أيضاً لإنفاذها، قدمت نفس المجموعة متطلبات يجب اتخاذها لتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي تم تفصيلها في

التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي تجاه أخلاقيات البحث العلمي:

على الرغم من المزايا العديدة لتقنيات الذكاء الاصطناعي وما تقوم به من دور مهم في تحسين مهام البحث في العديد من المجالات، إلا أنَّ هناك عدداً من التهديدات والتحديات التي فرضتها تلك التقنيات، والتي ينبغي مواجهتها للاستفادة بصورة سليمة منها في خدمة البحث العلمي.

وأشارت اليونسكو (٢٠٢١) إلى أنَّ استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي قد تثير شواغل أخلاقية أساسية، ومن ذلك التحيز العلمي، حيث يمكن أن تؤدي هذه الوسائل إلى ترسيخها وتفاقمها، والتي يمكن أن تقضي إلى التمييز والتفاوت والفجوات الرقمية والاستبعاد وتهديد التنوع الثقافي والاجتماعي والبيولوجي، وإيجاد فجوات وفوارق اجتماعية أو اقتصادية، كما يمكن أن تؤدي إلى تفاقم الفجوات والفوارق وأوجه التفاوت الموجودة في العالم في الوقت الحاضر داخل البلدان.

ومن التحديات التي يثيرها استخدام الذكاء الاصطناعي إمكانية إنشاء نصوص يصعب تمييزها عن النصوص التي ينشئها الباحث في المهام المعرفية عالية المستوى، وكذلك الاعتماد الأعمى على تلك التطبيقات في توليد المعلومات، مما يؤثر في مهارات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لدى الباحثين، وتثير أسئلة حول مقدار جهد الباحث أثناء كتابة الموضوعات والمقالات البحثية (Pavlik, J.V, 2023).

كما تواجه أدوات الكشف عن الانتحال الحالية صعوبة متزايدة في التمييز بين النصوص المنشأة بواسطة الذكاء الاصطناعي والنصوص التي ينشئها الإنسان، ونتيجة لذلك تقوم بعض المؤسسات التعليمية بوضع قيود على استخدام تلك التقنيات في التعليم والبحث العلمي (٢٠٢٣، Kalhan, R.).

ونظراً لأن نماذج الذكاء الاصطناعي تعتمد بشكل كبير على بيانات الإنترنت التي قد تحتوي تحيزات أو حالات شاذة، مما يؤدي إلى نصوص أو نتائج غير عادلة أو تمييزية، كما أنه قد يتم توظيف تلك التقنيات لإنشاء أخبار مزيفة أو خطابات كراهية وأي محتوى ضار آخر ويمكن أن يؤدي إلى اضطرابات اجتماعية أو الإضرار بالسمعة. (أبو عصر، ٢٠٢٣).

كما أنَّ الآليات والعمليات الداخلية المستخدمة بواسطة تقنيات الذكاء الاصطناعي تفتقد إلى الشفافية ولا توضح للمستخدمين كيفية عملها، كما أنه يصعب معالجة أية مخاوف أو تحيزات أخلاقية ومحاسبة المسؤول عنها، وتتضمن النماذج التوليدية للذكاء الاصطناعي جمع البيانات

قائمة تقييم أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي وهي: المشاركة البشرية والمراقبة، واحترام الخصوصية وإدارة البيانات، والشفافية والمساءلة، والتنوع وعدم التمييز والإنصاف (T.-M. Ştefan. anuary, 2020).

وأورد غنايم (٢٠٢٣) عدداً من أخلاقيات الباحث العلمي عند الاستعانة بالذكاء الاصطناعي، ومن ذلك توخي الأمانة والصدق فيما يقتبس من مصادر، وفيما يجري من تجارب، وفيما يحلل ويفسر ويستنتج، ويتجنب النقل بدون وعي، وأخذ الحذر عند الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتدقيق المصادر التي ينقل عنها الباحث، وعدم الانسياق وراء كل ما يكتب من معلومات منقولة، وعند تحليل النتائج وتفسيرها مراعاة أخلاقيات وطبائع وتقاليد البيئة التي يجري فيه البحث، وذلك عند تحليل العلاقة بين المتغيرات موضع البحث أو الدراسة (غنايم، ٢٠٢٣).

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي:

تعزيز أخلاقيات البحث العلمي يعد أمراً حيوياً لضمان جودة البحث وموثوقيته، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دوراً مهماً في تعزيز هذه الأخلاقيات من خلال عدة طرق كما أوردته اليونسكو (Unesco, 2023). وتبدأ هذه الطرق بالتحليل الأخلاقي للتقاني مرورا بتحسين الشفافية والتوجيه نحو السلوك الأخلاقي، ومراقبة السلوك العلمي، وتوفير الإشارات الحمراء، وصولاً إلى تحسين الفهم الأخلاقي. وتظهر هذه الطرق إمكانية توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي بطريقة فعالة تخدم البحث العلمي وتحقق أهدافه. وتتجلى طريقة التحليل الأخلاقي التلقائي باستخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات والتحقق من أي مخاوف أو انتهاكات أخلاقية محتملة في البحث العلمي، مثل استخدام البيانات بطريقة غير مشروعة أو تقديم معلومات مضللة، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين شفافية البيانات والنتائج العلمية، مما يسهل عملية مراجعة البحث والتحقق من صحته، لتعزيز النزاهة والأخلاقيات. علاوة على ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي توجيه الباحثين نحو الممارسات البحثية الأخلاقية من خلال تقديم الإرشادات والتوصيات بناءً على المعايير الأخلاقية المعترف بها، ومراقبة السلوك العلمي وسلوك الباحثين والتحقق من مطابقته للمعايير الأخلاقية، مثل احترام حقوق المشاركين في البحث وعدم التلاعب بالبيانات. هذا بالإضافة إلى تحديد السلوكيات المشبوهة أو غير الأخلاقية في البحث العلمي وتوفير إشارات حمراء للباحثين والمراجعين لتنبيههم إلى وجود مخاطر أخلاقية. كل هذا من أجل أن يتحقق أو يتحسن الفهم الأخلاقي لدى الباحثين من خلال توفير التدريب والتعليم حول الأخلاقيات البحثية وتعزيز الفهم الأخلاقي لدى الباحثين والمجتمع العلمي بشكل عام.

الشخصية من الانترنت ومعالجتها، مما يثير مخاوف بشأن الخصوصية وأمن المعلومات (أبو عصر، ٢٠٢٣). كما أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تطرح تحديات متعلقة بالتكلفة العالية لاستخدامها وتحديثها وصيانتها، والتخوف مما قد يترتب على الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي من سلوكيات وممارسات ترتبط بالأخلاقيات والقيم البشرية، وفقدان قدرة أنظمة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته على تغيير نظام عملها وتطويره في حال تلقيها نفس البيانات في كل مرة، مما قد يجعلها عديمة الفائدة في مرحلة معينة (المهدي، ٢٠٢١).

ومن أهم التحديات التي تواجه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي تتمثل في عدم موثوقية النتائج المرجوة من استخدام تلك الأدوات، لاعتمادها على إحصائيات تتحكم بها تلك الأدوات مثل كم البيانات وما تؤول إليه من تحليلات لاستخراج النتائج، وكذلك فقدان الخصوصية وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية والأمانة العلمية في كونها متاحة للجميع ويمكن لأي شخص الدخول عليها واقتصاص البيانات واستخدامها دون الإشارة أو الرجوع إلى صاحب العمل الأصلي (أحمد، ٢٠٢٣).

وتثير الإمكانات الكامنة في الذكاء الاصطناعي- كما يتجلى في المنشورات العلمية على غرار الأعمال الخيالية- الخوف من أن تبدأ الآلات في اتخاذ القرارات نيابة عن الإنسان، وأن تؤدي إلى تقويض الحق في خصوصية الأفراد والتلاعب بالمستخدمين، وبالتالي المساس بالحريات الأساسية وحقوق الإنسان.

وفي هذا السياق، تثير الكميات الهائلة من البيانات التي تجمع وتخضع للتحليل يومياً قضايا رئيسية، من بينها السرية، واحترام الحياة الخاصة، وخطر إعادة ظهور الممارسات التمييزية، فضلاً عن انتشار الصور النمطية.

وأشارت دراسة ألبرت (Alberth, 2023) أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تثير أيضاً عدداً من المخاوف الأخلاقية، مثل الانتحال، واحتمال تدهور استقلالية الباحث، والنزاهة الأكاديمية المهددة للباحثين، ومخاوف من أن نموذج اللغة قد يكون متحيزاً نحو الاستشهاد بالأوراق البحثية ذات الاستشهادات العالية وتجاهل تلك التي لديها عدد استشهادات أقل.

الدراسات السابقة:

دراسة الصبحي (٢٠٢٠). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتحديات التي تواجهها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وطُبقت استبانة على عينة مكونة من (٣٠١) من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت النتائج إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء

الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة جداً، ووجود عدد من التحديات التي تحول دون استخدام هذه التطبيقات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياتها تعزى لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، وقدمت مجموعة من التوصيات، كان من أبرزها: ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاطلاعهم على الجديد في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحفيزهم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتزويد البيئة التعليمية بالأجهزة اللازمة لتوظيف تلك التطبيقات في العملية التعليمية.

دراسة المقيطي (٢٠٢٢). هدفت إلى التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٣٧٠) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية كانت متوسطة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف الذكاء الاصطناعي تبعاً للمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة. في حين أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية.

دراسة الفيفي (٢٠٢٢). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة أنموذجاً)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٢١٠) عضو هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها معرفة أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة المعرفة بتقنيات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، ووجود فروق في مجال المعرفة لصالح مستخدم وأكثر من ٤ تطبيقات. وفي ضوء النتائج السابقة قدم الباحث عدد من التوصيات أهمها: نشر الثقافة التقنية وتوعية المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي، وإنشاء قسم خاص بالذكاء الاصطناعي في الجامعات؛ للعمل على تكوين متخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي، وإجراء مزيد من الدراسات لتطوير جودة أداء الجامعات السعودية مثل: الصعوبات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة الخليفة (٢٠٢١). هدفت إلى التعرف على مدى إلمام طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن

التطورات العلمية على المستوى المحلي والعالمي، وتحقيق جودة الأداء الجامعي على مستوى إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وتطوير المناهج، والبحث العلمي، وأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل أساس للجامعات في المستقبل وعليه فإن الجامعة مطالبة بإجراء الدراسات التي تمكنها من الاستفادة من تلك التطبيقات، وأيضاً ضرورة وضع خطة لتنمية العاملين في الجامعة مهنيًا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

دراسة الفقيه (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (١٣٨) طالبة. وأظهرت النتائج معرفة الطالبات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة، في حين جاءت معوقات استخدامهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، في حين توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طالبات تخصص تقنيات التعليم، وأوصت الباحثتان بضرورة عقد دورات تدريبية لتأهيل طالبات الدراسات العليا على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتوفير الميزانية الكافية والتجهيزات اللازمة لاقتناء واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة.

دراسة يون داي وآخرون (Yun Dai et al., 2023). هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير ChatGPT على خمسة أبعاد للإشراف على الأبحاث: الوظيفية، والتنقيف، والتفكير النقدي، والتحرر، وتطوير العلاقات. واعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي وتم فحص ممارسات ووجهات نظر ٢٠ طالباً من طلاب الدراسات العليا الذين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٤ أشهر في استخدام ChatGPT في الأنشطة البحثية في أستراليا. وكشفت الدراسة عن العديد من مجالات التأثير، بما في ذلك التقدم البحثي المتسارع، وتحسين جودة البحث، وتحسين التطوير العلمي والمهارات المهنية، وتعزيز التفكير النقدي، وزيادة ثقة الطلاب واستقلاليتهم، وعلاقة إشرافية أعمق. تشير النتائج إلى تحول في أدوار ومسؤوليات المشرفين والطلاب: فالأول يوفر التوجيه الاستراتيجي والتوجيه عالي المستوى، بينما ينتقل الأخير من المتدربين إلى الباحثين المستقلين بسبب الاستقلال الذي يعززه ChatGPT. يشير هذا التحول إلى نموذج متطور للإشراف على أبحاث الدراسات العليا، حيث تعمل تكنولوجيا التعليم كأدوات معرفية لتعزيز العملية الإشرافية.

سعود الإسلامية بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ضوء شرعة أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الصادرة عن اليونسكو. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة. وتطبيق استبانة على جميع الطالبات والبالغ عددهن (٨٣) طالبة. وأظهرت النتائج أن طالبات الدراسات العليا بقسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقات بشدة على مدى إلمامهن بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ضوء شرعة أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الصادرة عن اليونسكو واتضح من النتائج أيضاً أن إلمام الطالبات بأخلاقيات نقل وتوطين تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي جاء بالمرتبة الأولى، يليها إلمامهن بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي، وأخيراً جاء إلمامهن بأخلاقيات إنتاج الذكاء الاصطناعي بالمرتبة الثالثة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير التخصص الدقيق والمستوى الدراسي، مع وجود فروق تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح الدكتوراه.

دراسة الصياد (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود وتحدياتها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٧٠) طالبة. وأظهرت النتائج ضعف تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقلة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي، وندرة استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الكشف عن السرقات العلمية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير المزيد من البرامج الدراسية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وأدواته التي يمكن استخدامها في تطوير البحث العلمي، وتدريب الطالبات على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الجامعة.

دراسة عبدالمولي (٢٠٢٣). هدف إلى التعرف على مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان قوامها (٢٤٥) عضو هيئة التدريس. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية، والخبرة المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية تبعاً لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات العملية، على الجامعة الاهتمام بمتابعة

الدراسة على المنهج المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٢٥٥٥) طالباً. وأظهرت النتائج أن ٧٪ فقط من الطلاب الذين أجابوا لم يسمعو عن أي من تقنيات GAI، في حين أن أكثر من النصف استخدموها أو فكروا في استخدامها للأغراض الأكاديمية. وكان غالبية الطلاب (١، ٥٤٪) مؤيدين أو مؤيدين إلى حد ما لاستخدام أدوات مثل Grammarly، لكن ٤، ٧٠٪ كانوا غير داعمين أو غير داعمين إلى حد ما تجاه الطلاب الذين يستخدمون أدوات مثل ChatGPT لكتابة مقالهم بالكامل. كان الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الثقة في كتاباتهم الأكاديمية أقل احتمالية لاستخدامها أو التفكير في استخدامها للأغراض الأكاديمية، وكانوا أيضاً أقل احتمالاً لدعم الطلاب الآخرين الذين يستخدمونها. ويعتقد معظم الطلاب (١، ٤١٪) أيضاً أنه يجب أن تكون هناك سياسة على مستوى الجامعة بشأن متى تكون هذه التقنيات مناسبة للاستخدام أو غير مناسبة. تشير نتائج هذا البحث إلى أن الطلاب يحتاجون إلى سياسات واضحة بشأن استخدام GAI وأنه لا ينبغي حظر هذه التقنيات من الجامعة، ولكن يجب مراعاة ضمان حصول مجموعات مختلفة من الطلاب على فرص متساوية للوصول إلى التقنيات.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وجمع وتحليل وتفسير بياناتها.

مجتمع البحث وعينه:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة، في الفصل الثاني من العام الجامعي 2022-2023، وقد بلغ عددهم (٨٠) عضو هيئة تدريس و(٣٠٠) طالب.

وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (192) فرداً بواقع (63) عضو هيئة تدريس و(129) طالباً كما هو موضح بالجدول (١).

دراسة ألبرت (Alberth, 2023) هدفت الدراسة إلى إبراز كيفية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في الكتابة الأكاديمية لتحسين أداء البحث من خلال الالتزام الصارم بالنزاهة الأكاديمية والشفافية، والوقوف على الفوائد والعيوب المحتملة لاستخدام ChatGPT، وتقديم الحلول لتوظيفها على النحو المأمول. وقد بينت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة الأكاديمية لا يزال في بداياته، وأن ChatGPT يوفر إمكانيات عديدة للباحثين ويعزز أداء البحث عن طريق تقصير وقت كتابة الأوراق البحثية، ويوفر نموذج اللغة المساعدة في الكتابة ويساعد في توليد الأفكار المتعلقة بموضوع البحث، مما يجعل عملية الكتابة أكثر كفاءة. علاوة على ذلك، ليس ChatGPT ذا قيمة من حيث كتابة النص بشكل عام فحسب، ولكنه مفيد أيضاً في تفسير مخرجات البيانات الناتجة عن برامج تحليل البيانات مثل SPSS. ومع ذلك، فإن التكنولوجيا الجديدة تثير أيضاً عدداً من المخاوف الأخلاقية، مثل الانتحال، واحتمال تدهور استقلالية الباحث، والنزاهة الأكاديمية المهددة للباحثين. هناك أيضاً مخاوف بشأن مصداقية النص الذي تم إنشاؤه بواسطة ChatGPT نظراً لوجود بعض الأدلة على أن النص ليس موثقاً ودقيقاً دائماً، وتقع على عاتق الباحثين التأكد من المصادر المذكورة فيما يتعلق بمصداقية ودقة المعلومات المقدمة من النموذج اللغوي. هناك أيضاً مخاوف من أن نموذج اللغة قد يكون متحيزاً نحو الاستشهاد بالأوراق البحثية ذات الاستشهادات العالية وتجاهل تلك التي لديها عدد استشهادات أقل، وأكدت أن استخدامها بحكمة ومسؤولية من خلال الالتزام بمعايير الكتابة الأكاديمية الدولية والمبادئ التوجيهية الأخلاقية، فإن استخدام نموذج اللغة في عالم الأوساط الأكاديمية يمكن أن يوفر فوائد عديدة في الكتابة الأكاديمية.

دراسة هيذر وآخرون (Heather et al, 2024). هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي (GAI) مثل (ChatGPT)، من أجل إعلام التغييرات في مدونة ممارسات النزاهة الأكاديمية بجامعة ليفربول. واعتمدت

جدول 1

خصائص عينة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة

الصفة	المتغير	فئاته	العدد	النسبة
عضو هيئة تدريس	الجنس	ذكر	18	28.6
		أنثى	45	71.4
		المجموع	63	100
الدرجة العلمية		أستاذ مساعد	36	57.1
		أستاذ مشارك	12	19.0
		أستاذ	15	23.8
		المجموع	63	100
		أقل من ٥ سنوات	9	14.3
سنوات الخبرة في التعليم		من ١٠ إلى ١٠ سنوات	12	19.0
		أكثر من ١٠ سنوات	42	66.7
		المجموع	63	100
طالب دراسات عليا	الجنس	ذكر	36	27.9
		أنثى	93	72.1
		المجموع	129	100

٣. بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تكونت من ثلاثة محاور رئيسة، حيث يقيس المحور الأول إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١١) عبارة، ويقيس المحور الثاني تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١٤) عبارة موزعة، ويقيس المحور الثالث سبل تعزيز توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١١) عبارة.

٤. **الصدق الظاهري للأداة:** عرضت الأداة على لجنة تحكيم مكونة من (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٧٥٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٥. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) عضو هيئة تدريس وطالب دراسات عليا من خارج عينة الدراسة الأساسية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارات الاستبانة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢

معامل الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه

درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي		تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي		السبل المقترحة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.717**	12	.725**	٢٦	.746**
2	.729**	13	.891**	٢٧	.834**
3	.447**	14	.888**	٢٨	.858**
4	.740**	15	.804**	٢٩	.652**
5	.739**	16	.844**	٣٠	.881**
6	.740**	١٧	.904**	٣١	.933**
7	.853**	18	.811**	٣٢	.786**
8	.925**	19	.859**	٣٣	.934**
9	.843**	20	.849**	٣٤	.905**
10	.733**	21	.765**	٣٥	.721**
11	.659**	22	.775**	٣٦	.717**
-	-	23	.848**	٣٩	.746**
-	-	24	.922**	٤٠	.834**
-	-	25	.644**	-	-

** دالة عند مستوى ٠,٠١

النتائج السابقة إلى تمتع الاستبانة في كل محور من محاورها الفرعية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٦. **ثبات الأداة:** تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بلغت نسبتهم (٢٨,٦٪) من مجموع عينة أعضاء هيئة التدريس، مقابل (٧١,٤٪) لعضوات هيئة التدريس. كما أن أعضاء هيئة التدريس على درجة أستاذ مساعد يمثلون الفئة الأعلى بحسب الدرجة العلمية، بنسبة (٥٧,١٪)، يليهم الأساتذة، بنسبة (٢٣,٨٪)، وأخيراً أعضاء هيئة التدريس على درجة أستاذ مشارك، بنسبة (١٩٪). كما يمثل أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبراتهم التعليمية أكثر من عشر سنوات أعلى فئة بحسب الخبرة، بنسبة (٦٦,٧٪)، بينما يمثل أعضاء هيئة التدريس الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات أقل فئة، بنسبة (١٤,٣٪). أما ما يتعلق بطلاب الدراسات العليا، فيتضح أن الطالبات يمثلن أعلى فئة بين المستجوبين من الطلاب، بنسبة (٧٢,١٪)، مقابل (٢٧,٩٪) للطلاب.

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاستبانة والتمثل في الكشف عن درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات التي تواجهها وسبل تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة.
٢. الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي.

يشير الجدول (٢) إلى أن قيم الارتباط بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.447) كأدنى معامل ارتباط و(٠,٩٣٤)، كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتشير

جدول ٣

معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وللاستبانة ككل

معامل الثبات للبعد	المحاور الفرعية
٠,٨٦٩	درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي
٠,٩٦٧	تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي
٠,٩٣٩	سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي
٠,٩٠٨	الأداة ككل

جدول ٤

المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات الدراسة

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ١ إلى 1,80	منخفضة جداً
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 3,41 إلى 4,20	كبيرة
من 4,21 إلى 5	كبيرة جداً

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الأداة.

- ألفا كرونباخ Cronbach' Alpha للتأكد من ثبات الأداة.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات التي تواجهها وسبل تطويرها.

- اختبار (t -test) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة والتحديات التي تواجهها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

السؤال الأول: ما درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا مرتبة تنازلياً؟

اتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات في كل محور من محاورها الفرعية، حيث بلغت قيم الثبات للأداة ككل (٠,٩٠٨) وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٨٦٩ – ٠,٩٦٧)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

١. الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور فرعية كما يلي:

المحور الأول: درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١١) عبارة، وهي المرقمة من (١- ١١).

المحور الثاني: تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١٤) عبارة، وهي المرقمة من (١٢- ٢٥).

المحور الثالث: سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي، وتضمن (١١) عبارة، وهي المرقمة من (٢٦- ٣٦).

٢. معيار الحكم: تمّ بيان معيار الحكم على درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي والتحديات التي تواجهها وسبل تطويرها، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-٤=١)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٠,٨٠=٥)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول ٥

درجة إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	يساعد استخدام تقنيات تحليل البيانات وتقنيات التعلم الآلي في تحليل نتائج للبحث	3.90	0.94	كبيرة	1
		4.16	0.87	كبيرة	
		4.08	0.90	كبيرة	
6	تعزز تقنيات الذكاء الاصطناعي قدرة الباحث على استيعاب المفاهيم المستخدمة في البحث	3.76	0.70	كبيرة	2
		3.98	0.83	كبيرة	
		3.91	0.79	كبيرة	

3	كبيرة	1.06	3.71	عضو هيئة تدريس	4	تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث على التقيد بعناصر الموضوع وعدم الخروج عن سياق البحث
	كبيرة	1.16	3.74	طالب		
	كبيرة	1.12	3.73	العينة ككل		
4	كبيرة	1.08	3.48	عضو هيئة تدريس	10	تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة الباحث في إجراء البحوث
	كبيرة	1.06	3.79	طالب		
	كبيرة	1.07	3.69	العينة ككل		
5	كبيرة	0.87	3.52	عضو هيئة تدريس	5	تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث من التعمق في ثنايا البحث.
	كبيرة	0.93	3.72	طالب		
	كبيرة	0.91	3.66	العينة ككل		
6	كبيرة	0.98	3.43	عضو هيئة تدريس	1	تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث في تحري الدقة عند جمع البيانات الخاصة بالبحث
	كبيرة	1.00	3.74	طالب		
	كبيرة	1.00	3.64	العينة ككل		
7	كبيرة	0.80	3.67	عضو هيئة تدريس	7	تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجنب الخط بين المفاهيم واستخدامها بشكل خاطئ
	كبيرة	0.80	3.51	طالب		
	كبيرة	0.79	3.56	العينة ككل		
8	متوسطة	0.97	3.33	عضو هيئة تدريس	8	تكسب تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث القدرة على الالتزام بالمنهجية العلمية للبحث
	كبيرة	0.99	3.67	طالب		
	كبيرة	0.99	3.56	العينة ككل		
9	متوسطة	1.07	3.05	عضو هيئة تدريس	2	تمكّن تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث من الالتزام بالأمانة العلمية في نقل المعلومات
	متوسطة	1.05	3.28	طالب		
	متوسطة	1.06	3.20	العينة ككل		
10	متوسطة	1.14	2.76	عضو هيئة تدريس	11	تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحد من السراقات العلمية
	متوسطة	1.18	3.40	طالب		
	متوسطة	1.19	3.19	العينة ككل		
11	متوسطة	1.24	2.67	عضو هيئة تدريس	9	تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي على الالتزام بحقوق الملكية الفكرية
	متوسطة	1.19	3.35	طالب		
	متوسطة	1.24	3.12	العينة ككل		
-	متوسطة	0.70	3.39	عضو هيئة تدريس		إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي
	كبيرة	0.67	3.67	طالب		
	كبيرة	0.69	3.58	العينة ككل		

لدى الجامعة، وتوجيهها في ضوء ذلك أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بها إلى كيفية الاستفادة المثلى من تلك التقنيات لتجويد البحوث العلمية والأكاديمية. وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٠٨) و(٣,١٢)، وجاءت العبارة "يساعد استخدام تقنيات تحليل البيانات وتقنيات التعلم الآلي في تحليل نتائج للبحث" في المرتبة الأولى كأكثر جوائز إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وقد يعزى ذلك إلى إلمام أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بكيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي

تظهر بيانات الجدول (٥) إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي لدى العينة الكلية (٣,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٦٩). وقد بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٣,٣٩)، فيما بلغ متوسط استجابات الطلاب (٣,٦٧). وقد تعزى هذه النتائج إلى توجه جامعة دار الحكمة نحو توظيف التقنيات الحديثة لتحسين جودة التعليم بها، ومن ذلك الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في القيام بمهامها وأدوارها المتعلقة بالبحث العلمي باعتباره من أهم المجالات التي تحظى بعناية فائقة

وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة الخليفة (٢٠٢١) التي أظهرت إلمام طالبات الدراسات العليا بدرجة كبيرة. واتفقت مع نتائج دراسة الفيفي (٢٠٢٢) والقحطاني (٢٠٢٣) التي أظهرت معرفة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة. كما تتفق مع نتائج دراسة وانغ، شاونغ وآخرون (Wang, Shaofeng; et al. 2023) التي أظهرت التأثيرات الإيجابية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الكفاءة الذاتية والإبداع والأداء التعليمي لدى الطلاب. واتفقت مع دراسة يون داي وآخرون (Yun Dai et al., 2023) التي أظهرت تأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي في التقدم البحثي المتسارع، وتحسين جودة البحث، وتحسين التطوير العلمي والمهارات المهنية، وتعزيز التفكير النقدي، وزيادة ثقة الطلاب واستقلاليتهم، بالإضافة إلى كونها يمكن أن تمثل نموذج متطور للإشراف على أبحاث الدراسات العليا، حيث تعمل تكنولوجيا التعليم كأدوات معرفية لتعزيز العملية الإشرافية. واختلفت مع نتائج دراسة الصبحي (٢٠٢٠) وغالب (٢٠٢٣) التي أظهرت انخفاض استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. واختلفت مع نتائج دراسة المقيطي (٢٠٢٢) والفقيه (٢٠٢٣) التي أظهرت توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعة بدرجة متوسطة. كما اختلفت مع نتائج دراسة الصياد (٢٠٢٣) التي أظهرت ضعف تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

إجابة السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا مرتبة تنازلياً والطلاب؟

في تحليل النتائج وتفسيرها ودعم التحليل بنتائج الدراسات ذات العلاقة، وكون ذلك يسهم في تجنب وقوع الباحثين في التحليلات الخاطئة أو المنقوصة. يليها العبارة "تعزز تقنيات الذكاء الاصطناعي قدرة الباحث على استيعاب المفاهيم المستخدمة في البحث"، بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٧٩). وقد يعزى ذلك إلى حسن توظيف هذه التقنيات من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب للوصول إلى شروح وافية ومتنوعة لتوضيح المفاهيم المستخدمة في البحث على نحو يمكنهم من تفادي الأخطاء المرتبطة بغموض مفاهيم البحث وعدم بيانها بدقة. يليها العبارة "تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي الباحث على التقيد بعناصر الموضوع وعدم الخروج عن سياق البحث"، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (١,١٢). وقد يعزى ذلك إلى إلمام أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بكيفية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي للتعلم في عناصر البحث والإحاطة بمختلف جوانبه، وتجنب الخروج عن الموضوع إلى قضايا جانبية لا علاقة لها بالبحث. بينما جاءت العبارة "تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي على الالتزام بحقوق الملكية الفكرية" في المرتبة الأخيرة كأقل جوانب إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وانحراف معياري (١,٢٤). وبالرغم من وجود عدد من السياسات والإجراءات المتعلقة بالبحث العلمي وخاصة تلك التي تتعلق بأخلاقيات البحث، إلا أنه قد يعزى تحقيق هذه الفقرة أقل رتبة إلى غياب ميثاق أخلاقيات واضح بالجامعة لتوجيه الباحثين حيال الالتزام بحقوق الملكية الفكرية أثناء استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

جدول ٦

التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
18	الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي في الأبحاث المستقبلية	4.14	1.01	كبيرة	1
		4.16	0.87	كبيرة	
		4.16	0.91	كبيرة	
13	التقليل من جهد الباحث في كتابة بحثه	4.00	1.05	كبيرة	2
		4.20	0.80	كبيرة	
		4.14	0.89	كبيرة	
19	تحيز الذكاء الاصطناعي نتيجة عملية التكرار لنفس المقترحات والحلول القائمة في البيانات المخزنة	4.14	1.01	كبيرة	3
		3.79	1.06	كبيرة	
		3.91	1.05	كبيرة	

24	استخدام الذكاء الاصطناعي أداة لكتابة المقالات الأكاديمية غير عادل في التقييم العلمي للأبحاث	عضو هيئة تدريس	3.86	0.91	كبيرة	4
		طالب	3.91	0.84	كبيرة	
		العينة ككل	3.89	0.86	كبيرة	
20	اعتقاد بعض الباحثين أن الأدوات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها في الكتابة بشكل كامل دون بذل جهد شخصي	عضو هيئة تدريس	4.10	1.00	كبيرة	5
		طالب	3.77	1.15	كبيرة	
		العينة ككل	3.88	1.11	كبيرة	
12	ضعف الابتكار والإبداع في البحث العلمي في ضوء الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي	عضو هيئة تدريس	3.57	1.29	كبيرة	6
		طالب	3.86	0.94	كبيرة	
		العينة ككل	3.77	1.07	كبيرة	
16	تقليل تقنيات الذكاء الاصطناعي من إظهار شخصية الباحث في ثنايا البحث	عضو هيئة تدريس	3.71	1.15	كبيرة	7
		طالب	3.79	1.10	كبيرة	
		العينة ككل	3.77	1.11	كبيرة	
25	صعوبة التفريق بين الملخصات والتعريف ببعض المصطلحات الأصلية التي كتبت عن طريق تقنية الذكاء الاصطناعي	عضو هيئة تدريس	3.76	0.94	كبيرة	8
		طالب	3.70	0.96	كبيرة	
		العينة ككل	3.72	0.95	كبيرة	
14	الحد من قدرة الباحث على التفكير الناقد	عضو هيئة تدريس	3.52	1.03	كبيرة	9
		طالب	3.74	1.05	كبيرة	
		العينة ككل	3.67	1.04	كبيرة	
15	الحد من قدرة الباحث على التعلم الذاتي	عضو هيئة تدريس	3.57	1.12	كبيرة	10
		طالب	3.70	1.21	كبيرة	
		العينة ككل	3.66	1.17	كبيرة	
17	صعوبة التفريق بين أسلوب الباحث وأسلوب الذكاء الاصطناعي في كتابة البحث	عضو هيئة تدريس	3.71	1.01	كبيرة	11
		طالب	3.60	1.09	كبيرة	
		العينة ككل	3.64	1.06	كبيرة	
23	إمكانية انتهاك الخصوصية والأمان باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي عند معالجة البيانات الشخصية للمؤلفين	عضو هيئة تدريس	3.71	1.01	كبيرة	12
		طالب	3.58	0.96	كبيرة	
		العينة ككل	3.63	0.97	كبيرة	
21	الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي لكتابة البحوث العلمية بشكل كامل	عضو هيئة تدريس	3.81	1.03	كبيرة	14
		طالب	3.49	1.08	كبيرة	
		العينة ككل	3.59	1.07	كبيرة	
22	الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي من أشكال الغش والسرقة الأدبية	عضو هيئة تدريس	3.90	1.09	كبيرة	15
		طالب	3.33	1.27	متوسطة	
		العينة ككل	3.52	1.23	كبيرة	
-	التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي	عضو هيئة تدريس	3.82	0.88	كبيرة	-
		طالب	3.76	0.77	كبيرة	
		العينة ككل	3.78	0.80	كبيرة	

فيما بلغ متوسط استجابات الطلاب (٣,٧٦). وتراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,١٦) و(٣,٥٢)، وجاءت العبارة "الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي في الأبحاث المستقبلية" في المرتبة الأولى كأكثر تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وقد يعزى ذلك إلى

تظهر بيانات الجدول (٦) وجود التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي لدى العينة الكلية (٣,٧٨)، وانحراف معياري (٠,٨٠). وقد بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٣,٨٢)،

أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، وانحراف معياري (١,٢٣). وعلى الرغم من مجيئها في المرتبة الأخيرة إلا أن درجتها جاءت كبيرة، مما يؤكد ما يمكن أن ينتج عن الاعتماد الكلي لتلك التقنيات في إنجاز البحوث من غش نتيجة نسبة البحث إلى الباحث على الرغم من عدم بذله جهود علمية في إنجازها.

وتتفق النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة مغربي (٢٠٢٣) التي أظهرت تعدد المعوقات التي تواجه تحويل الجامعات التقليدية بالمملكة العربية السعودية إلى جامعات ذكية في ضوء توظيف الذكاء الاصطناعي. كما تتفق مع نتائج دراسة الفقيه (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود المعوقات التي تواجه استخدام طالبات الدراسات العليا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة. كما تتفق مع نتائج دراسة (Alberth, 2023) و (Pavlik, J.V, 2023) التي أظهرت عدداً من المخاوف الأخلاقية المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ومن ذلك الاعتماد الأعمى على تلك التطبيقات في توليد المعلومات، والانتحال، وضعف استقلالية الباحث، وفقدان النزاهة الأكاديمية، والتحيز العلمي.

إجابة السؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

جدول ٧

سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
36	وضع الأدلة والضوابط الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي	4.57	0.60	كبيرة جداً	1
		4.53	0.55	كبيرة جداً	
		4.55	0.56	كبيرة جداً	
33	توعية الباحثين بضوابط استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وجعله كوسيلة مساعدة دون الاعتماد الكلي عليها في كل خطوات البحث	4.52	0.51	كبيرة جداً	2
		4.51	0.67	كبيرة جداً	
		4.52	0.62	كبيرة جداً	
35	إقامة المؤتمرات والندوات لبيان استخدامات الذكاء الاصطناعي ومخاطره في البحث العلمي	4.52	0.60	كبيرة جداً	3
		4.51	0.59	كبيرة جداً	
		4.52	0.59	كبيرة جداً	
26	حرص الباحث على الالتزام بالموضوعية أثناء توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي	4.38	0.59	كبيرة جداً	4
		4.49	0.59	كبيرة جداً	
		4.45	0.59	كبيرة جداً	
30	وضع الجامعة ميثاق أخلاقي يلتزم به الباحث عند التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.57	0.60	كبيرة جداً	5
		4.37	0.82	كبيرة جداً	
		4.44	0.75	كبيرة جداً	

6	كبير جداً	0.51	4.57	عضو هيئة تدريس	31	تطبيق الجامعة سياسات وإجراءات واضحة لحماية خصوصية البيانات وضمان سلامتها من الاستغلال والتلاعب
	كبير جداً	0.79	4.37	طالب		
	كبير جداً	0.71	4.44	العينة ككل		
7	كبير جداً	0.50	4.62	عضو هيئة تدريس	34	تدريب الباحثين على كيفية التوظيف الصحيح لتقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي
	كبير جداً	0.75	4.33	طالب		
	كبير جداً	0.69	4.42	العينة ككل		
8	كبير جداً	0.78	4.29	عضو هيئة تدريس	28	تثبت الباحث من عملية توثيق جميع المعلومات والبيانات التي اعتمد عليها في البحث أثناء استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي
	كبير جداً	0.78	4.35	طالب		
	كبير جداً	0.78	4.33	العينة ككل		
9	كبير جداً	0.58	4.33	عضو هيئة تدريس	32	تشجيع الباحثين على استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة للتعليم والبحث مع الحفاظ على قدراتهم النقدية والتحليلية والبحثية
	كبير جداً	0.83	4.28	طالب		
	كبير جداً	0.75	4.30	العينة ككل		
10	كبير	0.79	4.14	عضو هيئة تدريس	27	ابتعاد الباحث عن أية ميول أو آراء شخصية يكون لها تأثير سلبي على البحث العلمي
	كبير	0.83	4.21	طالب		
	كبير	0.81	4.19	العينة ككل		
11	كبير	0.92	4.05	عضو هيئة تدريس	29	تدني تأثر الباحث بالأفكار أو الأشخاص أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
	كبير	0.79	4.19	طالب		
	كبير	0.83	4.14	العينة ككل		
-	كبير جداً	0.51	4.42	عضو هيئة تدريس		سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي
	كبير جداً	0.52	4.38	طالب		
	كبير جداً	0.51	4.39	العينة ككل		

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٥٥) و(٤,١٤)، وجاءت العبارة "وضع الأدلة والضوابط الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى كأكثر سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٤,٥٥)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية وجود دليل إرشادي لتبصير أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالضوابط الأخلاقية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وسهولة الرجوع إليه عند الحاجة. يليها العبارة "توعية الباحثين بضوابط استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وجعله كوسيلة مساعدة دون الاعتماد الكلي عليها في كل خطوات البحث"، بمتوسط حسابي (٤,٥٢)، وانحراف معياري (٠,٦٢).

ويمكن عزو ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بأهمية التوعية الجامعية المستمرة ودورها في الرفع من مستوى وعيهم بكيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي بطرق علمية مدروسة،

تظهر بيانات الجدول (٧) موافقة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا على سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي لدى العينة الكلية (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٥١). وقد بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤,٤٢)، فيما بلغ متوسط استجابات الطلاب (٤,٣٨). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة دار الحكمة بأهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والحاجة الماسة إلى زيادة الاهتمام بهذه التقنية لتعزيز أخلاقيات البحث العلمي، بما يساهم في تجويد البحوث العلمية والأكاديمية في الجامعة، ويعزز الاستخدام الأمثل لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها المرتبطة بالبحث العلمي. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة عبد الجواد (٢٠٢٣) التي أكدت على أهمية وضع آليات تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس.

وتتوافق النتائج مع ما أشارت إليه دراسة عبد المولى (٢٠٢٣) التي أكدت أن الجامعة مطالبة بإجراء الدراسات التي تمكنها من الاستفادة من تلك التطبيقات، وأيضاً ضرورة وضع خطة لتنمية العاملين في الجامعة مهنيًا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما تتفق مع نتائج دراسة ألبرت (Alberth, 2023) التي أكدت أن استخدام ChatGPT بحكمة ومسؤولية من خلال الالتزام بمعايير الكتابة الأكاديمية الدولية والمبادئ التوجيهية الأخلاقية، فإن استخدام نموذج اللغة في عالم الأوساط الأكاديمية يمكن أن يوفر فوائد عديدة في الكتابة الأكاديمية. كما تتوافق مع ما أشارت إليه دراسة هيدر وآخرون (Heather et al, 2024) التي أوضحت أن الطلاب يحتاجون إلى سياسات واضحة بشأن استخدام GAI وأنه لا ينبغي حظر هذه التقنيات من الجامعة، ولكن يجب مراعاة ضمان حصول مجموعات مختلفة من الطلاب على فرص متساوية للوصول إلى التقنيات.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة والتحديات التي تواجهها؟

جدول ٨

نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة والتحديات التي تواجهها

المحاور	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي	عضو هيئة تدريس	3.39	0.69	2.693	190	.008
	طالب	3.67	0.67			
تحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي	عضو هيئة تدريس	3.82	0.86	.521	190	.603
	طالب	3.76	0.77			

ملخص النتائج:

تظهر أهم النتائج في ضوء أهداف الدراسة المتمثلة في الآتي:

- إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي لدى العينة الكلية (٣,٥٨)، وقد بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٣,٣٩)، فيما بلغ متوسط استجابات الطلاب (٣,٦٧).
- تمثلت أكبر إسهامات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي في استخدام تقنيات تحليل البيانات وتقنيات التعلم الآلي في تحليل نتائج البحث، وتعزيز قدرة الباحث على استيعاب المفاهيم المستخدمة في البحث. بينما تمثل أقلها في المساعدة على الالتزام بحقوق الملكية الفكرية.

وكون الاعتماد الكلي على هذه التقنيات في إنجاز الأبحاث له عواقب وخيمة من الناحية العلمية والأخلاقية والقانونية. يليها العبارة "إقامة المؤتمرات والندوات لبيان استخدامات الذكاء الاصطناعي ومخاطره في البحث العلمي"، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٥٩). وقد يعزى ذلك إلى الدور التوعوي الذي تؤديه المؤتمرات والندوات لرفع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالجامعة بإيجابيات وسلبيات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، وكيفية الاستفادة المثلى منها بما يعزز أخلاقيات البحث العلمي لديهم أثناء استخدامهم لتلك التقنيات في إنجاز أبحاثهم العلمية. بينما جاءت العبارة "عدم تأثر الباحث بالأفكار أو الأشخاص أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأخيرة بين سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٨٣). وهذه النتيجة تؤكد ضرورة التزام الباحثين بالموضوعية والحياد عند نقدهم الأفكار والقضايا العلمية المدروسة وتجنب التحيز المسبق لفكر أو التعصب للرأي، من أجل الوصول إلى الحقيقة كما هي والوصول إلى نتائج علمية دقيقة تسهم في جعل البحث ذا قيمة علمية.

أظهرت نتائج الجدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة، حيث وجد أن قيمة الاحتمال المصاحبة أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق كانت في اتجاه طلاب الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة، حيث وجد أن قيمة الاحتمال المصاحبة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

- إجراء دراسات حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مجال التوظيف السليم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

المراجع:

- أبو عصر، رضا مسعد السعيد. (٢٠٢٣). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي "ChatGPT" في المناهج وطرق التدريس: الفرص المتاحة والتحديات المحتملة، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٤ (٢٦)، مصر، يوليو، ١٠ - ٢٣
- أحمد، أحمد ماهر. (٢٠٢٣). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: دراسة تحليلية، المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، المؤسسة العربية لإدارة المعرفة، ٤ (٣)، ديسمبر، ٤٩ - ٩٦.
- بلعيد. صالح. (٢٠١٣). في المناهج اللغوية وأعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- بلكل، راضية. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير الإدارة الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة راية أدرار، الجزائر.
- بن الدين، بخولة. (٢٠١٧). أخلاقيات البحث العلمي وإشكاليات الأمانة العلمية، مركز ملتقى الأمانة العلمية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، يوليو، ٥٥ - ٦١.
- جلول، أحمد. (٢٠١٧). أخلاقيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، ١٤، ديسمبر، ١٥٢ - ١٦٧.
- حمدان، إسراء والعمرى، بسام. (٢٠٢٢). واقع تمكين طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية من إجراءات البحث العلمي استناداً إلى نموذج كونيغر وكانغرو. مجلة كلية التربية، أسبوط، ٣٨ (٧) ٣١١ - ٣٢٢
- الخليفة، أمل بنت راشد. (٢٠٢١). مدى إلمام طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ضوء شرعة أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الصادرة عن اليونسكو، مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٩١ (١)، مصر، يوليو، ٤٢٥ - ٤٧٧
- زرباني، عبد الله، وبوحميذة، عبد الكريم. (٢٠٢٠). دور أخلاقيات البحث العلمي وتأثيرها على جودة البحوث العلمية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ٢ (١٣)، ديسمبر، ٧٤٤ - ٧٦٠.

٣. تمثلت أكبر المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي في الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي في الأبحاث المستقبلية، والتقليل من جهد الباحث في كتابة بحثه. بينما تمثل أقلها في الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي من أشكال الغش والسرقة الأدبية.

٤. تمثلت أكبر سبل تطوير توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي في وضع الأدلة والضوابط الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتوعية الباحثين بضوابط استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وجعله كوسيلة مساعدة دون الاعتماد الكلي عليها في كل خطوات البحث.

٥. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الدراسات العليا.

٦. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا حول التحديات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي بجامعة دار الحكمة.

التوصيات:

- توصي الدراسة في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:
- تقديم الأقسام العلمية بالجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مجال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وتعزيز أخلاقياته.
 - إصدار الجامعة أدلة إرشادية حول القواعد والضوابط الأخلاقية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.
 - إقامة الكليات والأقسام العلمية بالجامعة ندوات وورش عمل لتبصير أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بفوائد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وسلبياتها المتعلقة بالبحث العلمي وسبل الاستفادة منها لتعزيز أخلاقيات البحث لديهم.
 - زيادة اهتمام المشرفين الباحثين بالجامعة بتزويد طلاب الدراسات العليا بالتوجيهات العلمية النافعة في كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بصورة إيجابية في إنجاز أبحاثهم الأكاديمية دون الاعتماد الكلي عليها.
 - إقامة الكليات والأقسام العلمية بالجامعة محاضرات لتبصير أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بضرورة الالتزام بحقوق الملكية الفكرية أثناء توظيفهم تقنيات الذكاء الاصطناعي.

بعد جائحة كورونا التحديات والمعالجات، ملحق
مجلة الجامعة العراقية، ع ٢/١٦، ٢٦٤ - ٢٦٩.
عبد القدوس. (٢٠٢٣). أخلاقيات البحث العلمي، مجلة البعث
الإسلامي، مؤسسة الصحافة والنشر، ٦ (٦٩)،
يوليو، ٦٤ - ٧١.
عبدالمولي، مروة جبرو. (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية
لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء
التحول الرقمي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج -
كلية التربية، ج ٩١، مصر، مايو، ٣٩١ - ٤٤٩
عبدالمولي، مروة جبرو. (٢٠٢٣). مدى مساهمة تطبيقات
الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات
المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،
مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية - كلية التربية،
٢ (٣٨)، مصر، يونيو، ١ - ٧٦.
عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وكايد، عبد الحق.
(٢٠٠٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه،
عمان: دار الفكر
عصام، مروي. (٢٠٢٢). القراءة الآلية للخطوط العربية،
دراسة تطبيقية في تقنيات الذكاء الاصطناعي،
المجلة العربية لدراسات المكتبات والمعلومات،
٤ (١)، ١٣٣ - ١٥٠.
علي، إيناس عبد الرزاق. (٢٠١٦). دور الذكاء الاصطناعي
في البحث العلمي، وقائع المؤتمر الدولي الثاني -
التعليم بعد جائحة كورونا التحديات والمعالجات.
ملحق مجلة الجامعة العراقية، ١٦ (٢)، ٢٦٤ -
٢٦٩.
غالب، تهاني علي. (٢٠٢٣). درجة وعي أعضاء هيئة
التدريس بجامعة تعز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي
وعلاقته بواقع استخدامهم لها، مجلة بحوث جامعة
تعز - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتطبيقية،
جامعة تعز، ع ٣٦، اليمن، يونيو، ٦ - ٣١.
غنايم، مهني محمد. (٢٠٢٣). فويا الذكاء الاصطناعي
وأخلاقيات البحث العلمي، المجلة الدولية للبحوث
في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق
المستقبل، ٣ (٦)، ٣٩ - ٥٩.
الفقيه، حليلة حسن. (٢٠٢٣). واقع استخدام طالبات كلية
الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز
لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء بعض
المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز
القومي للبحوث غزة، ١ (٧)، فلسطين، يناير، ١ -
١٩.
الفيفي، حسن بن سلمان. (٢٠٢٢). واقع توظيف تطبيقات
تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات
السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

زروقي، رياض. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاصطناعي في
تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية
النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم
والآداب، أكاديمية البحث العلمي، مصر، ١٢ (١)،
١٢ - ١.
زعابطة، سيرين هاجر. (٢٠٢٣). استخدام أدوات الذكاء
الاصطناعي في البحوث العلمية في ميدان العلوم
الاجتماعية والانسانية: المزايا والحدود، مجلة
العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة،
٣ (٣٤)، الجزائر، ديسمبر، ١٤٥ - ١٦٣
الزهيري، إبراهيم عباس. (٢٠٢١). تطبيق الذكاء
الاصطناعي في التعليم العالي بمصر في ضوء
السياق الثقافي، مجلة العلوم التربوية، جامعة
جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، ع ٤٩، مصر،
ديسمبر، ٧٢ - ١٠١
زيدان، رنا علي. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في
تحسين جودة التعليم العالي في العراق، المجلة
التربوية، ع ٢٢، السنة العاشرة، أيلول، ٣٨٤ -
٣٩٧.
الشحنة، عبد المنعم. (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير أداء
مؤسسات التعليم العالي بمصر في ضوء الذكاء
الاصطناعي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد
- كلية التربية، ع ٣٦، مصر، أكتوبر، ١٧٤ -
٢٣٣.
شقلاب، نوري محمد. (٢٠٢١). أخلاقيات البحث العلمي،
المجلة الليبية للدراسات، دار الزاوية للكتاب،
يونيو، ١١ - ٣٠.
الصبحي، صباح عيد. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة
التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء
الاصطناعي في التعليم، مجلة كلية التربية في
العلوم التربوية، جامعة عين شمس - كلية التربية،
٤ (٤٤)، مصر، ٣١٩ - ٣٦٨.
الصيد، مي محمد. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في
تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية
التربية بجامعة الملك سعود، مجلة البحوث التربوية
والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل
التربوي، ع ١٩، مصر، يوليو، ٢٤٧ - ٢٨٨.
عبد الجواد، مروة عزت. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي
في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات
التربية في مصر: الواقع - المأمول، مجلة العلوم
التربوية، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا
للتربية، ٢ (٣١)، مصر، أبريل، ٢٣ - ٩٩
عبد الرزاق، إيناس. (٢٠١٦). دور الذكاء الاصطناعي في
البحث العلمي، وقائع المؤتمر الدولي الثاني، التعليم

العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٣١(٧)، فلسطين، أغسطس، ٣٩ - ٥٨.

المقراطي، سجاد أحمد. (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة، ٢(٤٢)، الأردن، يونيو، ٣٣٧ - ٣٥٨.

المهدي. مجدي صلاح. (٢٠٢١). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، جامعة المنصورة، كلية التربية.

المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) المنعقد إبان دورته الحادية والأربعين بمدينة باريس في الفترة ٩ - ٢٤ نوفمبر ٢٠٢١.

هانني، عليا. (٢٠٢٢). درجة تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء النظرية الوحدة لقبول واستخدام تكنولوجيا UTAUT، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Alberth. (2023). The Use of ChatGPT in Academic Writing: A Blessing or A Curse in Disguise?. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, v34 n2 p337-352.

European Parliamentary Research Service (EPRS). (March 2020). The ethics of artificial intelligence: Issues and initiatives, Brussels: EPRS | European Parliamentary Research Service Scientific Foresight Unit (STOA).

Fahimirad, M. & Kotamjani, S. (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts, *International Journal of Learning and Development*, 8(4), pp.106-118. doi:10.5296/ijld.v8i4.14057.

Heather Johnston; Rebecca F. Wells; Elizabeth M. Shanks; Timothy Boey; Bryony N. Parsons. (2024). student Perspectives on the Use of Generative Artificial Intelligence Technologies in Higher Education.

جامعة طيبة أنموذجاً، مجلة كلية التربية جامعة طنطا - كلية التربية، ١(٨٥)، مصر، يناير، ٧٤٢ - ٨١٩.

القحطاني، أمل بنت سفر. (٢٠٢٣). واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية - مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، ١(٨)، السعودية، يناير، ٥٠٩ - ٥٤٨.

القرشي، أماني سعود. (٢٠٢٢). أخلاقيات البحث العلمي، مجلة الدراسات الإسلامية والعربية للنبات بالإسكندرية، ٧(٣٨)، ديسمبر، ١٠٥ - ١٥٥.

كامل، راضي عدلي. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتحسين القدرة التنافسية لجامعة أسوان باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة - مركز تطوير الأداء الجامعي، ١(٢١)، مصر، يناير، ٩٣ - ٢٢٧.

كمال الدين، محمد. (٢٠٢٢). مستقبل الذكاء الاصطناعي في القطاع المصري، المجلة العربية لعلوم السياسة والضيافة والآثار، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥(٣)، ٨٩ - ١٠٤.

محمد، نجاة الهادي. (٢٠١٨). أخلاقيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية، مجلة أنوار المعرفة، جامعة الزيتونة، كلية التربية، سوق الأحد، ٣، يونيو، ١٥٩ - ١٧٤.

مدقن، كلثوم. (٢٠٢٣). منهجية البحث العلمي: مبادئ وأخلاق، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ٢(١٤)، ديسمبر، ١٣٠ - ١٤٧.

المصري، نور عثمان. (٢٠٢٢). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية بأسبوط، ١١(٣٨)، سبتمبر، ٢٦٥ - ٢٩٠.

المطيري، عادل. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١١٩، ٥٧٣ - ٥٨٨.

مغربي، رحاب سعود. (٢٠٢٣). تحويل الجامعات التقليدية بالملكة العربية السعودية إلى جامعات ذكية في ضوء توظيف الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، مجلة

- International Journal for Educational Integrity*, v20 Article 2 .
- Huang, Shien-Ping. (2018). Effects of Using Artificial Intelligence Teaching System for Environmental Education on Environmental Knowledge and Attitude, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3277-3284.
- Ido R. & Ruth W. (2016). "Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education". *International Artificial Intelligence in Education Society*. 26(2) .
- Kalhan, R. ChatGPT Banned from New York City Public Schools' Devices and Networks. 2023. Available online: <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/new-york-city-public-schools-ban-ChatGPT-devices-networks-rcna64446>.
- Lufeng, H. (2018). Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence to Education, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 220, 3rd *International Conference on Education, Elearning and Management Technology*, Atlantis Press, pp.608-611.
- Malik, G., Tayal, D., & Vij, S. (2019). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In *Recent Findings in Intelligent Computing Techniques*, 407-417. Springer.
- National Committees for Research Ethics in Norway. (September 2006). GUIDELINES FOR RESEARCH ETHICS IN THE SOCIAL SCIENCES, LAW AND THE HUMANITIES, Norway: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Pavlik, J.V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *J. Mass Commun. Educ.*, 78, 84–93.
- T.-M. Ştefan.(anuary 2020) "Ethics in Artificial Intelligence," *International Journal of User-System Interaction*, no. N 3, pp. 126-148, J
- Unesco.(2023).Guidance for generative AI in education and research. the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- W. Cortney, L. Eric, S. B. Marjory, . P. Tepring and C. I. Gutierrez. (2019).Ethics in Scientific Research An Examination of Ethical Principles and Emerging Topics, Santa Monica, Calif.: NATIONAL DEFENSE RESEARCH INSTITUTE.
- Wang, Shaofeng; Sun, Zhuo; Chen, Ying. (2023). Effects of Higher Education Institutes' Artificial Intelligence Capability on Students' Self-Efficacy, Creativity and Learning Performance. *Education and Information Technologies*, v28 n5 p4919-4939.
- Winkler, B., & Kiszl, P. (2021). Views of Academic Library Directors on Artificial Intelligence: a Representative Survey in Hungary. *New Review of Academic Librarianship*, (just- The use of artificial intelligence tools in scientific research: an analytical study.accepted), 1-17.
- Yun Dai; Sichen Lai; Cher Ping Lim; Ang Liu. (2023). ChatGPT and its Impact on Research Supervision: Insights from Australian Postgraduate *Research Students Australasian Journal of Educational Technology*, v39 n4 p74-88.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The reality of the role of female teachers in developing the 21st century skills of female middle year students in private schools in Jeddah.

A thesis submitted for the Master's degree in Educational Leadership, College of Education, Health and Behavioral Sciences, Dar Al-Hekma University in Jeddah.

Rawan Nabil Najjar ^{*(1)}

*1- Master's student in Educational Leadership - College of Education, Health and Behavioral Sciences - Dar Al-Hekma University

Dr. Mona Karim ^{*(2)}

*2- College of Education, Health, and Behavioral Sciences Dar Al-Hekma University in Jeddah

Email: Rawannnajjar@gmail.com

KEY WORDS:

twenty-first century skills, problem solving, critical thinking, decision-making.

ABSTRACT:

The purpose of the study was to highlight the role of the teacher in developing the skills of the twenty-first century for middle-school female students in the private schools of Jeddah. Three of the skills of the twenty-first century were targeted for this study: problem-solving skills, decision-making skills and critical thinking skills. The study sample consisted of seven middle school teachers in two private schools in Jeddah, the sample was randomly selected. The research tools included two tools: interview and observation, and the corresponding questions consisted of 10 questions from the design and compilation of the researcher appropriate to the objectives and questions of the study. The results of the study showed that female teachers had a weak role to play in developing the skills of the twenty-first century among middle-school students. The study also recommended that the teacher devote time during the course to dialogue, discussion and questions, and that school administrations establish a clear system and mechanism for decision-making by students, as well as sufficient time for students to think about the answer and solve the problem rather than quickly resolve it.

واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.

بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في القيادة التربوية كَلِيَّة التربية والعلوم الصحيّة والسلوكيّة جامعة دار الحكمة بجدة.

أ. روان نبيل نجار ^{*(١)}

*١- طالبة ماجستير في القيادة التربوية - كَلِيَّة التربية والعلوم الصحيّة والسلوكيّة - جامعة دار الحكمة.

د. منى كريم ^{*(٢)}

*٢- كَلِيَّة التربية والعلوم الصحيّة والسلوكيّة - جامعة دار الحكمة بجدة.

الكلمات المفتاحية:

مهارات القرن الحادي والعشرين، حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرارات.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الأهلية بمدينة جدة، وتم استهداف ٣ من مهارات القرن الحادي والعشرين لهذه الدراسة وهي (مهارات حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرارات، مهارة التفكير الناقد).

شارك في الدراسة ٧ معلمات من معلمات المرحلة المتوسطة في مدرستين أهلية في مدينة جدة، تم اختيارهن بشكل قصدي.

اشتملت أدوات البحث على أداتين هما: المقابلة والملاحظة، وتكونت أسئلة المقابلة من ١٠ أسئلة بما يتناسب مع أهداف وأسئلة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن للمعلمات دور ضعيف في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

كما أوصت الدراسة أن تقوم المعلمة بتخصيص وقت أثناء الدرس للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة وأن تضع إدارات المدارس نظام وآلية واضحة لاتخاذ القرارات من قبل الطالبات بالإضافة إلى منح وقت كافٍ للطالبات للتفكير في الإجابة وحل المشكلة بدلاً من الإسراع في حلّها.

واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة

المقدمة:

نظراً للتقدم السريع الذي يشهده العالم، وحاجة سوق العمل وروية ٢٠٣٠؛ أصبح من الضروري أن نواكب هذا التطور من خلال تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الجيل الناشئ والذي سيساهم مستقبلاً في بناء الوطن ورفعته، ولأن التعليم هو الركيزة الأساسية التي تنهض بها الأمم؛ أصبح من الضروري أن يتم التركيز على رحلة الطالب التعليمية ككل ونقصد بذلك؛ ألا ينحصر التركيز على المنهج والمخرجات التعليمية فقط بل أن يمتد الأثر ليصل إلى شخصية الطالب وتنمية وتطوير قدراته ومهاراته. وقد تختلف هذه المهارات حسب السياق الثقافي والاقتصادي والتكنولوجي لكل مجتمع. ومع ذلك، فإن تطوير هذه المهارات يمكن أن يؤول الأفراد لمواجهة تحديات العصر الحديث والاستفادة من الفرص المتاحة.

وبعد تطوير هذه المهارات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تحديداً أمراً ضرورياً؛ فهي المرحلة التي تلي مرحلة الطفولة مباشرة وفيها يواجه الطلاب العديد من التحديات التي قد تجعل تجربتهم الدراسية أصعب، لذا فإن تنمية هذه المهارات لديهم تؤهلهم لحوض التجربة في هذه المرحلة الجديدة والمختلفة بطريقة سلسة ووعي أكبر.

ولأن المعلم هو أساس العملية التعليمية؛ لما له من تأثير كبير على الطلاب واحتكاك يومي لساعات طويلة يمكنه من معرفة نقاط قوة وضعف تلاميذه ويمكنه من تنمية وتطوير مختلف المهارات ومن ضمنها مهارات القرن الحادي والعشرين، كان من الضروري أن نسلط الضوء على دور المعلم في تنمية هذه المهارات لدى

الطلبة؛ لأنه الركيزة الأساسية في عملية التطوير والتعليم ويسهم بشكل كبير في تطوير أداء الطلبة ومهاراتهم الحياتية وليس فقط أداءهم ومستواهم الدراسي.

وتنقسم مهارات القرن الحادي والعشرين كما قسمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" إلى ثلاث مجالات رئيسية وهي: مهارات التفكير المتقدمة والمهارات الشخصية ومهارات تكنولوجيا المعلومات. كما تضم كل واحدة من هذه المجالات مجموعة من المهارات المختلفة المدرجة تحتها ومن ضمنها المهارات التي سيتم دراستها في هذا البحث وهي: اتخاذ القرار – حل المشكلات – التفكير الناقد، فهذه المهارات تحديداً مهمة وجوهرية في المرحلة المستهدفة وهي المرحلة المتوسطة؛ حيث تعد مرحلة انتقالية في حياة الطلبة وتتضمن بعض القرارات المهمة والمصيرية كاختيار المسار الدراسي في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة سبجي (٢٠١٦) إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين وبنسبة بلغت (٢٢,٨٦٪) كما بلغت نسبة تضمين المقررات لبعض المهارات الحياتية صفراً.

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة؛ بحيث يتم تضمينها المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين على نحو يحقق مبدأ الاستمرارية والتكامل؛ لما لها من أهمية في إعداد الفرد القادر على مواكبة التطورات والتغيرات التي تواجهه.

وهذا يُشير إلى أن المناهج لا تضمن بالضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب؛ مما يزيد المسؤولية والأهمية على أن يكون للمعلم دور فعال في تنمية تلك المهارات. وفي دراسة قام بها الحارثي (٢٠٢٠)، أوضح أن جميع مهارات القرن الحادي والعشرين مهمة جداً إلا أنها غير متوفرة في برامج الإعداد التربوي للمعلم بدرجة كبيرة. واقترح إلى ضرورة إدراج العديد من الآليات لتضمين المهارات الأكثر أهمية في

برامج الإعداد التربوي للمعلم، وهذا يؤكد على أهمية دور المعلم في تنمية هذه المهارات على أن يكون عالمياً بها، ممتلكاً لها في المقام الأول. وعليه فإن هذا البحث يحاول تسليط الضوء على واقع دور المعلمات ومدى مساهمتهم في تنمية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة، دون النظر إلى مدى تضمين المقررات والكتب لهذه المهارات؛ بل بالتركيز على دور المعلمات في الصف وطريقتهم والاستراتيجيات التي يتبعنها في التعليم وإيصال المحتوى مع الأخذ بالاعتبار الاهتمام بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات حتى يستفيدوا منها مستقبلاً في مواكبة التقدم والتطور السريعين اللذين يشهدهما العالم في مختلف المجالات. وفي ضوء ما تقدم فإنه من المتوقع من نتائج البحث أن تظهر أن للمعلمات دور محدود في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

أجمع المختصون في التربية على أن المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة لا تتماشى مع الحياة الواقعية ومتطلبات العصر الحديث (العازمي، ٢٠٢٠). وفي هذا السياق لاحظت الباحثة من خلال تعاملاتها مع طالبات المرحلة المتوسطة كمدربة أنهم يفتقرون إلى التمتع بمهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث قامت في السابق بتدريب عدد من طالبات المرحلة المتوسطة في مختلف المدارس عن طريق تقديم بعض الأنشطة واللقاءات ومن ضمن المهارات التي

ضيق الوقت أحياناً وطول المنهج وكثرة الإجازات والغياب وغيرها من العوامل الأخرى؛ يتجاوز المعلم هذه الطرق أو يمر عليها مروراً سريعاً دون أن يتحقق الغرض منها؛ وبهذا نستطيع القول أن أحد أهم أسباب ضعف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، هو المعلم.

وبعد البحث لم يتم العثور على حد علم الباحثة على دراسة تطرقت إلى دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة وخصيصاً في المملكة العربية السعودية، وكانت معظم الدراسات المتوفرة تبحث في مدى معرفة المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين ومدى تضمين الكتب والمناهج لتلك المهارات.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي:

ما واقع دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

الأسئلة الفرعية:

- ما دور المعلم في تنمية مهارة اتخاذ القرارات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟
- ما دور المعلم في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟
- ما دور المعلم في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟
- ما الصعوبات التي تعيق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف الدراسة في:

- التعرف على دور المعلم في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.
- التعرف على دور المعلم في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.
- التعرف على دور المعلم في تنمية مهارة اتخاذ القرارات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.
- الكشف عن الصعوبات التي تعيق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.

أهمية البحث:

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد هذه الدراسة على وضع برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات تهدف إلى زيادة الوعي لديهم بأهمية مهارات

لا حظت غيابها هي: مهارة حل المشكلات، التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار. كما أكد ذلك دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على ٢٠ معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة وأظهرت النتائج أن ٥٠٪ من المعلمات يرون أن الطلاب في هذه المرحلة لا يملكون القدرة على اتخاذ القرارات أو التفكير الناقد أو حل المشكلات، كما أن ٦٥٪ منهم أفادوا أن طلابهم لم يتخذوا القرار وليس لديهم أي تصور واضح عن المسار الدراسي الذي يريدون أن يسلكوه في المرحلة الثانوية.

ومن هنا تظهر أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب الدراسية مثل دراسة (سبحي، ٢٠١٦)، (أبو جزر، ٢٠١٨)، (حسن، ٢٠١٥)، (شليبي، ٢٠١٤) وغيرها من الدراسات التي تناولت أهمية تضمين هذه المهارات في المقررات الدراسية ولم تتناول هذه الدراسات دور المعلم في تنمية تلك المهارات.

أما الحطبي (٢٠١٨) فقد سعى إلى تقويم أداء مدرسي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وخلصت الدراسة إلى وجود قصور في أداء معلمي العلوم التي تتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين مما يستدعي ضرورة العمل على تحسين الأداء التدريسي للمعلم.

وأكد كذلك النبهان (٢٠٠٨) أن أحد أهم أسباب ضعف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب هو افتقار المعلم لهذا المهارات من الأصل.

كما أشارت البحوث السابقة إلى عدم انسجام المهارات التي يتعلمها الطلبة في المدرسة مع تلك التي يحتاجونها في الحياة في ظل مجتمع عصر المعرفة، وإن المناهج الدراسية الحالية لم تعد كافية لإعداد الطلبة للحياة والعمل في عالم اليوم سريع التطور والتغير الناجمين عن التطور التقني المذهل (شليبي، ٢٠١٤).

وفي دراسة قام بها المنتدى الاقتصادي العالمي والتي نشرت في تقرير "مستقبل الوظائف الاقتصادي ٢٠٢٣".

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة لا يمتلكون المستوى المطلوب من مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير الناقد، حل المشكلات، الإبداع، والتواصل الفعال، كما أن هناك فجوة كبيرة بين المهارات التي يكتسبها الطلبة في المدارس والمهارات المطلوبة في سوق العمل والحياة اليومية في عصر المعرفة.

وجدير بالذكر أن العديد من المعلمين يعتقدون أنهم يمارسون أساليب تدريس متطورة وتساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، ولكن الواقع أنه بسبب

التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد وغير مألوف لديه والتوصل إلى حل له".

التعريف الإجرائي: مهارة تُساعد الفرد على الخروج من المشكلات وتجاوزها من خلال وضع حلول عملية وفعّالة لها.

مهارة اتخاذ القرار (Decision Making Skill): هي العملية الخاصة بالمفاضلة بين البدائل المتاحة في سبيل تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة" (Naguib, 2009).

التعريف الاجرائي: مهارة تمكن الفرد من الاختيار ضمن مجموعة اختيارات بناءً على خبرة أو معرفة سابقة أو حتى في تجربة جديدة.

مهارة التفكير النقدي (Critical Thinking Skill): "ويعرف التفكير النقدي بأنه الطريقة في الحكم على الأشياء من خلال طرح الأسئلة للمساعدة على توضيح الصورة الكلية، ومن ثم عقد المقارنات بين الخيارات المتوفرة عن طريق دراسة كافة الحقائق التي تخص القضية، وتصنيفها لتحديد الاستنتاج الأنسب والأكثر صحة لحل المشكلة." (النجدي، ٢٠٢١).

التعريف الاجرائي: هو الطريقة أو المنهج الذي يتبعه الفرد في التفكير واستقبال المعلومات أو المعارف الجديدة ويشمل ذلك إخضاعها للتحليل والمناقشة قبل التسليم لها.

طرق التدريس (Teaching Methods): "تعرف بأنها سلسلة من الفعاليات المنظمة التي يديرها المعلم داخل الفصل الدراسي لتحقيق أهدافه." (عبيد، ٢٠١٩)

التعريف الاجرائي: هي مجموعة خطوات مدروسة يقوم بها المعلم لأجل تحقيق هدف ومخرج محدد.

الفصل الثاني: مخطط الإطار النظري

٢-١ مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين

هي "المهارات والمعرفة والخبرات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين والتي يحتاج الطالب والمعلمين إلى إتقانها للعمل والحياة بنجاح، والمتمثلة في مهارات (التعلم والإبداع، الثقافة الرقمية، المهنة والحياة)" (ترلينج وفادل، ٢٠١٣).

ويعد اتجاه مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي بدأت تنال اهتماماً كبيراً من قبل التربويين؛ وذلك بهدف دعم تعلم الطلاب في أثناء مراحلهم التعليمية وفي حياتهم الوظيفية، وقد طرحت عدد من المنظمات العالمية والمؤسسات التربوية أطر عمل عديدة ومتنوعة توضح المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب (العمرى، النشوان، ٢٠٢٢).

أهداف مهارات القرن الحادي والعشرين:

حيث إن مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين حاز على اهتمام العديد من التربويين، والهدف منه هو:

القرن الحادي والعشرين وطرق تنمية هذه المهارات لدى الطلبة.

- قد يساهم هذا البحث في تطوير المناهج وتضمينها مهارات القرن الحادي والعشرين وتوظيفها في العملية التعليمية أو حتى تصميم مناهج مخصصة لتنمية هذه المهارات.

- قد يساهم هذا البحث في إيجاد حلول لل صعوبات التي تعيق المعلمات عن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

- قد يساهم هذا البحث في تخصيص برامج وأنشطة لا منهجية تستهدف تنمية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

الأهمية النظرية:

- زيادة الوعي بأهمية دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة المتوسطة وذلك لقلة البحوث التي تناولت الموضوع وخصوصاً في المملكة العربية السعودية (جدة).

- إثراء الأدبيات والنظريات التربوية حول دور المعلم في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

- قد يساهم هذا البحث في فهم الفجوات بين المهارات التي يتم تمهيتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة والمتطلبات الفعلية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المصطلحات:

مهارات القرن الحادي والعشرين (Twenty-First Century Skills)

Century Skills: يعرفها ترلينج وفادل (٢٠١٣) بأنها "مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء الشخصية وفقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين وتتضمن مهارة التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية".

التعريف الاجرائي: أنها مجموعة مهارات ضرورية للفرد تساعده في مواكبة التطور وزيادة الإنتاجية وتلبية احتياجات سوق العمل بالإضافة إلى أنها تساعد في تطوره ونموه كفرد وتحسن من جودة حياته وزيادة فرصه؛ نظراً للدور المهم الذي تلعبه هذه المهارات على مختلف الأصعدة منها: الاجتماعية والأكاديمية والعملية.

المرحلة المتوسطة (Middle Education): ويقصد بها مرحلة التعليم المتوسطة في المملكة العربية السعودية والتي تتكون من ثلاثة مراحل دراسية وتأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الثانوية. (وزارة التعليم).

التعريف الإجرائي: هي المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وهي عبارة عن ثلاث سنوات دراسية (الأول، الثاني، الثالث) متوسط وتليها المرحلة الثانوية.

مهارة حل المشكلات (Problem Solving Skill): عرفها نيهان (٢٠٠٨) قائلاً: "يقصد بها مجموعة العمليات

التثقيف الإعلامي. Century Partnership for 21st Skills (2009)

"مهارات القرن الحادي والعشرين هي المفتاح الأساسي للنجاح في التعليم والعمل؛ لأنها تساعد المتعلمين في تلبية متطلبات العمل في هذا القرن، كما تزيد من قدرتهم على الإبداع في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وعملهم". (محمد، ٢٠١٨) وهذا يؤكد على أهمية هذه المهارات والتي لا تنحصر فقط داخل أسوار المدرسة بل تمتد خارجها وترافق الطالب طوال حياته، وأكدت دراسة الحربي، والجبر (٢٠١٦) أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين تساعد في إعداد وتهيئة المتعلمين لمواجهة التغيرات المتسارعة، وتهيئهم لمستقبل مليء بالاختراعات والتقنيات الحديثة وتمكنهم من مواصلة التعلم والإبداع والوصول إلى المعرفة بالطرق الصحيحة واستخدامها بشكل أمثل، كما تساعد على حل المشكلات والتعامل مع الآخرين بشكل فعال وإيجابي.

عوامل تساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة:

وهناك مسألتان مهمتان يجب أن نأخذهما في عين الاعتبار عند تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين. الأولى: تتعلق بعملية التدريس نفسها وأهمية الإبداع فيها؛ حيث يجب أن يتحلى المعلم بالمرونة والتكيف على قدرات الطلاب المختلفة والتنوع في أساليبه. الثانية: تتعلق بإعداد المعلم وتطويره ومدى اكتسابه لهذه المهارات واعتبارها جزء من سلوكه وتدريبه اليومي. (السويدي، ٢٠١٩).

سمات معلم القرن الحادي والعشرين:

مع التقدم والتطور الذي نشهده هذه الأيام يجدر بالمعلم أن يتخلى عن الطرق التقليدية في التعليم ومنها التلقين وأسلوب الإلقاء؛ فهو حجر الأساس لعملية التعليم وله دور كبير في بناء وتشكيل شخصية الطالب، كما أنه يمكن أن يصبح للطالب أدوار أخرى كثيرة غير الحفظ والاستماع والتكرار السلبي للمعلومة، ومنها أن يشرح الدرس ويتعلم مهارات البحث، أو يقوم بعمل مشاريع فردية أو جماعية أو يطبق ما تعلمه بشكل عملي. ومن أهم السمات التي يجب أن تتوفر في معلم القرن الحادي والعشرين هي: مهارات التفكير العليا، استخدام التقنية الحديثة، التفكير الناقد، التحفيز على التعلم الذاتي، وغيرها.

أشار أبو موسى والصوص (٢٠١٤) إلى أنه يجب على معلم المستقبل أن يكون ملماً بمجموعة من المعارف وهي:

- خصائص الطالب
- المحتوى المعرفي للمادة
- الطرائق الفعالة لعرض المحتوى وتدريبه

- تحقيق الطلاب للنجاح في الجوانب المعرفية أثناء مشوارهم الدراسي.

- تحقيق الطلاب للنجاح في حياتهم واكتسابهم مهارات حياتية مهمة.

- تحقيق الطلاب للنجاح والتميز في مهنتهم مستقبلاً ولتلبية احتياجات سوق العمل.

وهذا ما أكدته مؤتمر التحديات وفرص التعليم في القرن الحادي والعشرين حيث أشار إلى أهمية تطوير المهارات اللازمة للازدهار في هذا التحول العالمي الجديد حيث يجب إضافة مكونات في صلب المناهج التعليمية والممارسات التربوية لمساعدة الطلاب على تطوير بيئات العمل المستقبلية كمهارات التعاون والتواصل وحل المشكلات ونشر المعلومات (المنتدى الأكاديمي، ٢٠١٤، ص. ٢٢ - ٢٥).

وفي دراسة قام بها الحاوري (٢٠٢٠) حصر فيها الكاتب مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية وعددها ٨ وهي بالترتيب ١- الابتكار وحل المشكلات، ٢- التعاون، ٣- التعلم الذاتي، ٤- التكيف والتغيير، ٥- التفكير الناقد، ٦- إدارة الذات، ٧- اتخاذ القرار، ٨- المهارات الرقمية.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

تظهر أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في كونها المفتاح الأساسي للنجاح الأكاديمي والمهني، وهي تساعد الطلبة على الربط بين المواد العلمية والحياة اليومية، بالإضافة إلى أنها تساهم في زيادة الإنتاجية والجودة ومواصلة التعلم مدى الحياة.

وأكد هذا نتائج دراسة قام بها خليل، العمري (٢٠١٩) حيث أظهرت أن لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين أثر على تقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كما أن لها أثر كذلك في تحصيلهم الدراسي.

لذا فإن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تكمن في كونها:

- منهج حياة.
- تُعد وتساعد الطلاب على أن يكونوا مواطنين وعاملين مجتهدين وفعالين.
- تحقق الأهداف التعليمية والشخصية.
- تساهم في تنمية المعارف والتعامل معها والاستفادة منها بأفضل شكل.

- تنمي جوانب الإبداع والمهارات الحياتية والثقافة الرقمية. حيث تركز أهداف تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين على جعل الطلاب قادرين على حل المشكلات، التفكير الناقد، الابتكار والإبداع، الاتصال والتعاون، التثقيف التكنولوجي والمعلوماتي، المرونة والقابلية للتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية، الاهتمام بالشؤون العالمية،

- إبراز محاولات واضحة لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب.

- استخدام أدوات التقييم المناسبة لقياس مدى تحقق مهارات القرن الحادي والعشرين في تعلم الطلاب.

- الاهتمام باستخدام التقنية.

- تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تجعلهم قادرين على امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين. (2006)

Koehler & Mishr.

ولتعزيز دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة يوجد عدة عوامل ضرورية وهي:

- تطوير المعلم وتدريبه: ضرورة إعداد المعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

- التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور: لضمان تكامل الجهود وتوفير الدعم اللازم للطلاب.

- ترك مساحة اختيار للمعلم: إعطاء المعلمين المرونة لاختيار الأساليب والأنشطة المناسبة لطلابهم.

- توفير الوقت الكافي: السماح للمعلمين بتخطيط الدروس وتنفيذ الأنشطة التي تنمي هذه المهارات.

طرق تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين:

عند النظر لعملية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة نجد أن أحد عناصرها المهمة هو طريقة تدريس هذه المهارات، ومن طرق التدريس التي ينبغي على المعلم توظيفها واستخدامها للمساهمة في تنمية مهارات الطلبة هي:

- طريقة العصف الذهني: من خلال طرح مشكلات مختلفة ثم يُطلب من الطلاب أن يجدوا لها حلولاً مختلفة بدلاً من الطرق التقليدية التي يطرح فيها المعلم المشكلة والحل معاً.

- التواصل والتعاون: حيث يتم تعزيز التواصل المباشر بعيداً عن الانترنت بحيث يتعاون الطلاب فيما بينهم لحل مسألة أو تنفيذ مشروع.

- توظيف التكنولوجيا: حيث يقوم المعلم بتعليم الطلاب طرق الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتوظيفها في البحث عن المعلومات وعرضها.

- التفكير والتحليل: حيث يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على تفكيك المعلومة وربطها واستخدام المعارف السابقة لإنتاج معارف جديدة.

- التعلم التعاوني: تعتمد هذه الطريقة على قيام الطلاب بتعليم بعضهم البعض تحت إشراف المعلم (الحارثي، ٢٠٠٥م).

- الخرائط المعرفية: هي "استراتيجية في التعليم، يعمل بها المعلم بهدف تسهيل تذكر المعلومات على الطالب، حيث إنها عبارة عن رسم توضيحي له فكرة عامة وتنشعب منه أفكار فرعية، إذ تُسهل في تحليل البيانات والمعلومات وتعتمد على الذكاء البصري" (المجالي، ٢٠٢٣).

- امتلاك المعارف والمهارات التقنية؛ ولا نقصد الحاسب فقط، بل كل التقنيات التي تساعد المعلم في مهنته ومن ذلك: **التلعيب:** "هو طريقة تستخدم ألعاب الفيديو وعناصر اللعبة في بيئات التعلم" (غاريرو، كاسترو، ٢٠٢٣م).

الإنفو جرافيك: "المعلومات أو البيانات التي تظهر في مخطط أو رسم بياني وما إلى ذلك بحيث يسهل فهمها." (قاموس اكسفورد التعليمي)

التعلم التعاوني الإلكتروني: كما عرفه عبد العزيز (٢٠١٣) "موقف تعليمي يتم فيه توزيع المتعلمين إلى مجموعات مكونة من متعلمين أو أكثر يعملون معاً من أجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة وذلك من خلال تناولهم لموضوعات مصحوبة بأنشطة، واختبارات إلكترونية ومن خلال تفاعلهم معاً عن طريق أحد المواقع التعليمية المصممة لذلك، وباستخدام أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن المتاحة عبر شبكة الإنترنت ويتم ذلك وفقاً لتعليمات وإجراءات محددة وتحت إشراف وتوجيه ومتابعة المعلم".

وتشير جرجس (٢٠١٦) إلى ضرورة الاهتمام بإدخال وتطبيق التقنية الرقمية في التعليم لعدد من المسوغات؛ منها: الحاجة لشرح المواد التعليمية بطريقة تفاعلية، التعلم باستخدام الفيديوهات والصور من أجل توضيح المواد التعليمية، كما أنه من الضروري إعداد أنشطة مختلفة تتماشى مع الفروق الفردية بين الطلاب، مما يساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

صعوبات وتحديات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة:

تحديات إدارية: الاستراتيجيات والخطط التي تضعها المشرفة، المناهج، توجه الإدارة.

تحديات المعلم: ضيق الوقت، الفروق الفردية، نقص المعرفة والمهارات، سنوات الخبرة.

تحديات تكنولوجيا: عدم توفر التقنية أو الانترنت، عدم إلمام المعلم بالتقنية الحديثة وكيفية توظيفها في التعليم.

تطوير المعلمين:

ومن الجهود العالمية المبذولة لتطوير المعلمين، ما قامت به الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين، بالموافقة على الرؤية المشتركة لدمج وتضمين برامج إعداد المعلمين مع مهارات القرن الحادي والعشرين الضرورية معتمدين في ذلك على عدد من المرتكزات الرئيسية، والتي من أهمها:

- تعليم الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لخصائصهم وأعمارهم في مدارسهم.

- تزويد جميع المعلمين في مدارسهم بمهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجونها.

- تهيئة الفرصة للمعلمين للتدريب على مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتعتبر القدرة على حل المشكلات مطلباً أساسياً في حياة الفرد؛ فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل مشكلة، وعندما يتعلم الطلاب مهارة حل المشكلات يصبحوا قادرين على اتخاذ قرارات سليمة في حياتهم. وأحد أهم طرق اكتساب التلاميذ لمهارة حل المشكلات هي عن طريق استراتيجيات التعلم التي تشجع على إيجاد الحلول ومنها: استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات. (الشوربجي، ٢٠٢٤)

وفي دراسة قام بها الزهراني، الأشي (٢٠٢١) بهدف الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات وجودة الحياة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، والتي كشفت نتائجها بأن مستوى مهارة حل المشكلات بمراحلها المختلفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة مما انعكس بشكل سلبي على جودة الحياة؛ وهذا يدل على أهمية تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطالبات لمساعدتهن على تحسين الجودة في حياتهن.

٢. مهارة التفكير الناقد:

عرف سعادة (٢٠٠٨) التفكير النقدي بأنه "هو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة وذلك من أجل إصدار حكم مناسب". (ص١٠٣) أيضاً يذكر Russell, Robert (٢٠١٨) أن "التفكير النقدي ينطوي على القدرة على تحديد الأسئلة التي تستحق المتابعة، والقدرة على متابعة أسئلة المرء من خلال البحث الموجه ذاتياً واستجواب المعرفة، والشعور بأن المعرفة قابلة للجدل، والقدرة على تقديم الأدلة لدعم حجج المرء". كما عُرف التفكير الناقد أنه "عبارة عن دراسة تحليلية للمشاكل أو الشائكات بطريقة موضوعية عقلانية ومن الممكن أن يقال عنه وسيلة لتقييم الدلائل والمعطيات". (سليمان، ٢٠٢٤).

وقد تمت الإشادة بالتفكير النقدي (CT) كواحد من أهم مهارات التفكير وأحد أهم مؤشرات جودة تعلم الطلاب. ولتطوير طلاب مفكرين نقديين ناجحين؛ يجب دمج التفكير النقدي في محتوى المناهج الدراسية وطرق التدريس وتسلسلها في جميع مستويات الصفوف، فعملية التدريس لا تتوقف على المعلومات التي تقدم للمتعلمين خلال مدة معينة بل تتعدى ذلك، ولذلك فإن دور المعلم لا يمكن إغفاله، وهذا الدور لا يمكن أن يؤدي على أكمل وجه دون امتلاك المعلم لبعض السمات والمهارات الحديثة ومن ضمنها مهارة التفكير الناقد.

واتفقت عدة آراء على أنه يمكن تدريس مهارات التفكير النقدي بنفس الطريقة التي يتم بها تدريس المهارات المعرفية الأخرى، كما يمكن تنميتها لدى الطلاب من خلال إتاحة الفرصة للتعاون بين المتعلمين وللنقاشات كذلك. (الزعيبي، ٢٠٠٩،

- الألعاب التعليمية: وهي نوع من النشاط الهادف يتضمن قواعد محددة يتبعها الطلاب من أجل انجاز مهمة ما (الحارثي، ٢٠٠٥م).

ونظراً لأهمية هذه المهارات أصبحت الحاجة ملحة إلى تغيير طرائق التدريس التقليدية واستبدالها بطرق تدريس جديدة ومنوعة تساهم بدورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

وفي دراسة قام بها النشوان (٢٠٢٢) هدفت إلى بناء برنامج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في مادة العلوم، وهي "نظرية العقول الخمسة لهاردنر" والتي طرحها عام ٢٠٠٧م، وأوضح فيها مجموعة من القدرات والكفاءات والعمليات العقلية التي يجب أن يتصف بها الفرد في العصر الحالي، وهي: العقل المتخصص والعقل التركيبي والعقل المبدع والعقل المحترم والعقل الأخلاقي، وأشار فيها إلى أهمية توظيف العملية التعليمية ووضع صيغ وآليات تعليمية جديدة للاهتمام بهذه العقول لإعداد أجيال لديهم القدرة على التكيف مع مجتمع المعرفة والتطور التكنولوجي والتكيف مع المتغيرات" (جاردنر، ٢٠٠٨، ص٥١). وأظهرت الدراسة نتائج مرتفعة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تطبيق النظرية عليها، وهذا يثبت فعاليتها وإمكانية الاستفادة منها كأحد نظريات واستراتيجيات تدريس الطلاب التي قد تساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم استهدافها في هذا البحث:

١. مهارة حل المشكلات:

عرفها محسن، أبو السعد (٢٠٢٠) قائلاً: "يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد وغير مألوف لديه والتوصل إلى حل له". لذا فإنه من الضروري أن يمتلك المعلم مهارة حل المشكلات في المقام الأول؛ ليكون قادراً على ترجمتها كطريقة تدريس فعالة ويحقق الأهداف المرجوة منها كما أن في حل المشكلات تحدي للطلاب وفيه إثارة لدافعيته، كما أن تعليم الطلاب مهارة حل المشكلات تساعدهم في الاعتماد على أنفسهم مما يجعلهم قادرين على مواجهة التحديات، كما أن مهارة حل المشكلات أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها.

ويمكن تعليم مهارة حل المشكلات عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة مثل: العصف الذهني، وتحليل البيانات والمعلومات بغية التوصل للمشكلة واستنتاج حل مناسب لها، وكذلك الجمع والربط بين المعلومات المختلفة.

٣. مهارة اتخاذ القرارات:

ويعد اتخاذ القرار واحد من أهم المهارات الإنسانية التي تؤثر في جودة الحياة والنجاح فيها، فهو ركن أساس في حياة الأفراد الشخصية والمهنية، وفي جميع المراحل العمرية المختلفة يحتاج الإنسان إلى هذه المهارة في كل مرحلة سيضطر إلى اتخاذ سلسلة من القرارات، بعضها بسيط وسطحي، كاختيار نوع الطعام والملابس، والبعض الآخر معقد ومهم، كاختيار نوع الدراسة، ومهنة المستقبل، واختيار شريك الحياة. (الفرماوي، ٢٠٠٩). كما أن مهارة اتخاذ القرارات تعتبر عملية تفكير فردية أو جماعية تبدأ بنية حل مشكلة أو الإجابة على سؤال، من خلال فحص الخيارات المختلفة واختيار الحل أو القرار الأنسب والأكثر منطقية. دول تقوم بتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهجها:

١. سنغافورة:

تعد تجربة سنغافورة تجربة رائدة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين من خلال أطر محددة وأساليب مبتكرة ونماذج ناجحة، ولتحقيق أهداف التعليم عملت سنغافورة على جعل نظامها التعليمي أكثر مرونة وملاءمة لكفاءات الطلاب وطاقتهم؛ كما أن لهم الحرية في اختيار ماذا وكيف يتعلمون (الخويطر، ٢٠١٨، ص. ١٦٤). وقد عملت سنغافورة على استخدام تكنولوجيا المعلومات ودمجها في النظام التعليمي بهدف مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم والتفكير الناقد، ومهارات الاتصال، وهذا ما يتطلبه سوق العمل في القرن الحادي والعشرين (داوود، ٢٠١٧).

٢. كوريا:

" تبين أن النظام التعليمي في كوريا هو السر والسبب في نموها الاقتصادي، وأن رأس المال البشري هو سبب تطورها وتقدمها، وتبين كذلك ان الهدف من التعليم في كوريا أن يخرج المتعلم بكفاءة عالية ومهارات مهنية تساعده للعبور إلى الوظيفة؛ حيث أن منهج التعليم في كوريا تشرف عليه جهتين حكوميتين وهي: وزارة التعليم ووزارة العمل." (الخشم، منيرة، ٢٠٢١م).

٣. المملكة العربية السعودية:

يعد عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة بين الدول، والحاجة إلى عاملين يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل والحياة أصبحت ملحة، بالإضافة إلى امتلاك المعرفة في استخدام التقنية الحديثة للتواصل مع الآخرين، وإلى امتلاك مهارات لحل المشكلات بطرق إبداعية، وهذا يبدأ من المدرسة عن طريق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجها الطلاب في الحياة والعمل، وهذا ما يصبو إليه التعليم في المملكة العربية السعودية سعياً لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ "وقد جاء في مقدمة أهداف التعليم، ضرورة

المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل." (الوطبان، ٢٠١٨). كل خمس سنوات، يجري المنتدى الاقتصادي العالمي مقابلات مع مديري الموارد البشرية والأعمال التجارية لتحديد أهم المهارات التي يحتاجها الموظف، ووفقاً لتقريرهم بعام ٢٠٢٠ عن مستقبل الوظائف، فإن أهم عشر مهارات أساسية مطلوبة في العقد القادم هي:

- الإبداع

- المرونة الإدراكية

- حل المشكلات المعقدة

- التفكير النقدي

- الحكم واتخاذ القرارات

- التفاوض

- إدارة الأفراد

- التنسيق مع الآخرين

- توجيه الخدمة

- الذكاء العاطفي."

مجلة EDUCATION INSIGHTS الإلكترونية السعودية (٢٠٢٣)

وفي هذا دلالة على أهمية تنمية هذه المهارات لدى الطلاب لتطوير شخصياتهم وصفاتهم كأفراد ولتلبية احتياجات سوق العمل وخدمة الوطن، وجدير بالذكر أن المملكة تخطو خطواتها لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من خلال إضافة مادة التفكير الناقد ضمن مناهج وزارة التعليم التي تُقدّم للمرحلة المتوسطة وتحديدًا الصف الثالث المتوسط.

كما أن ضعف امتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين ينعكس سلباً على أدائهم في المسابقات والأنشطة اللامنهجية؛ مما يتعارض مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في أن يكون طلاب الوطن مُنافسين عالميين. وفي نتائج أظهرها برنامج التقييم الدولي للطلبة في مختلف أنحاء العالم، ظهر ضعف نتائج التقييم لطلبة المملكة العربية السعودية في دورة البرنامج الأخيرة لعام ٢٠١٨م في مجال العلوم، وكانت النتائج أقل من نتائج أداء طلاب باقي الدول، حيث بلغ متوسط أداء طلاب المملكة ٣٨٦ نقطة، في حين كان المتوسط العام لباقي الطلبة من باقي الدول ٤٨٩ نقطة.

(OECD, 2018)

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين وتناولته من زوايا مختلفة، مثل تضمين المناهج لمهارات القرن الحادي والعشرين، أو تأثير هذه المهارات على أداء الطلاب وجودة حياتهم وغيرها، وقليل من البحوث تناولت دور المعلم في تنمية هذه

التعلم والإبداع والثقافة الرقمية دون المستوى المأمول، وقد أوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، وضرورة تقديم دورات تدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين لمشرفي الرياضيات بجميع المناطق يُشرف عليها نخبة من أساتذة الجامعات والمتخصصين في هذا المجال، على أن يقوم المشرفين فيما بعد بتدريب المعلمين عليها.

كما أكدت دراسة العدوان وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن المعلمين يفتقرون لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال دراسة قام بها الباحثون بعنوان مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ٤٢ مهارة موزعة على ثلاث مجالات، وتوصلت النتائج إلى أن درجة أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتراوح ما بين درجة كبيرة ومتوسطة وذلك في مجال التعليم والإبداع يليه الثقافة الرقمية وأخيراً مجال المهارات الحياتية.

ثم جاءت دراسة أبو عبا (٢٠٢١) بنتائج مغايرة، اختلفت مع جميع الدراسات السابقة فمن خلال الدراسة التي قامت بها الباحثة والتي هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل روضة ثاني، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهه نظرهم؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من ثلاث مهارات رئيسية هي: التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، والحياة والعمل، وبلغ إجمالي عدد فقراتها (٥٦) فقرة. وقد تم تطبيق الاستبانة على عدد (٢٣٦) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يمارسن مهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة على ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهه نظرهم، وذلك بمتوسط عام (٣,٨) وبدرجة تقدير مرتفعة.

أما في دراسة قام بها العبيداني، هارون (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، وقد تكونت عينتها من كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وللإجابة على أسئلة الدراسة أعد الباحث بطاقة لتحليل المحتوى تكونت من ثلاث مجالات رئيسية هي: مجال التعلم والإبداع، ومجال الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتقنية، ومجال الحياة والمهنة، وقد تفرع منها (١١) مهارة رئيسية، و(٢٤) مهارة فرعية، و(٦٢) مؤشراً للأداء، وقد تمخض عن هذه الدراسة العديد من النتائج أهمها: وجود تباين في

المهارات وهو ما سنتحدث عنه في هذه الدراسة، وسوف نستعرض في هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة التي تحدثت عن هذا الموضوع ونبين جوانب الاتفاق والاختلاف فيها مع الدراسة الحالية.

المحور الأول: أداء المعلم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

١. الدراسات العربية:

دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦)، هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت بطاقة ملاحظة تم بناؤها في ضوء إطار التعلم الناجح لمنظمة شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (تضمنت عدد من العبارات ونسبة تطابقها مع المعلم مثل: يشجع الطلاب على طرح الأسئلة..). بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل تكونت من ١٣١ معلماً بمدينة الرياض. وخلصت الدراسة إلى أن متوسط مستوى أداء عينة الدراسة في ضوء مهارات إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين بلغ (٢,٤٤) من (٤) وتحقق بدرجة ضعيفة وجاءت هذه المهارات مترتبة تنازلياً حسب درجة تحقيقها كالتالي: مهارة التعلم والابتكار ثم مهارة الحياة والتكيف بمتوسط ثم مهارات المعلومات والاعلام والتكنولوجيا، وهذا يظهر أن المعلمين لديهم ضعف في هذه المهارات.

وانتقلت مع الدراسة السابقة دراسة العبدالله (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والذي استخدم الباحث فيها الاستبانة والتي تضمنت قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي الرياضيات وتكونت من ٢٢ مفردة وتضمنت ستة نماذج للتعلم في القرن الحادي والعشرين وهي (العمل التعاوني – بناء المعرفة – التنظيم الذاتي – حل المشكلات والابتكار – استخدام التقنية – أساليب التواصل الفعال)، وأظهرت النتائج ضرورة تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

وجاءت دراسة قام بها العيافي، الحربي (٢٠٢٢) لتؤكد ما سبق، فهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات للأداءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول المتوسط، باستخدام أداة اختبار قياس الأداءات التدريسية على معلمي الرياضيات بالصف الأول متوسط، والبالغ عددهم ٩٦ معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة امتلاك معلمي الرياضيات للأداءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في مجالي

تكونت من (٣٦٧) طالباً وطالبة. وقد خرج البحث بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية، كما كشف البحث أن هناك تفاوت في قيام المعلم بدوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، فبينما حصل دور المعلم في تنمية مهارة التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين على أعلى متوسط، جاء دوره في تنمية مهارة التفكير الناقد، ومهارة العصر الرقمي على أدنى متوسط. وفي ضوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات منها: أن تهتم كليات التربية بإعداد معلمها بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين وخاصة مهارة التفكير الناقد ومهارة العصر الرقمي. وتزويد المدارس بالتكنولوجيا وكل ما يتعلق بالعصر الرقمي، وأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تضمين المناهج الدراسية مهارات القرن الحادي والعشرين ودور المعلم في تنمية تلك المهارات.

وأخيراً جاءت دراسة حسونة، عمر (٢٠٢٠) والتي تهدف إلى الكشف عن مدى تطبيق معلم الحاسوب والتكنولوجيا الفلسطيني للمهارات الرقمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في التعليم، من وجهة نظرهم؛ واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام ببناء وتطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (٥١) من معلمي الحاسوب والتكنولوجيا في مديرية التربية والتعليم غرب غزة، وأظهرت النتائج قصور في تطبيق المهارات الرقمية من معلم الحاسوب والتكنولوجيا، وممارستها في العملية التعليمية بشكل فعلي. وهذا ما يؤكد على وجود القصور في واقع دور المعلم وفاعليته لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب باختلاف المواد والمراحل الدراسية والدول كذلك.

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة قام بها يوغلو (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على تجارب معلمي المدارس الثانوية في تعلم تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تصميم وتنفيذ التعلم القائم على المشاريع (PBL) ركز جمع البيانات على المعلمين أثناء الخدمة الذين أكملوا دورة مكونة من ٣ وحدات مدتها ١٦ أسبوعاً كجزء من برنامج درجة الماجستير في المناهج والتدريس. تم جمع البيانات من خلال استبيانين قبلين وبعدين، أحدهما يقيس المعرفة والآخر يقيس ثقة المعلمين في دمج وحدات التعلم المبني على المشاريع (PBL) في المنهج الدراسي، والمقابلات بعد الدورة. كشفت النتائج أن استخدام التعلم القائم على المشاريع كاستراتيجية متكاملة للتعليم والتعلم في إعداد المعلمين يمكن أن يطور الكفاءة الذاتية المطلوبة لدعم متطلبات المناهج الدراسية اللازمة لتلبية احتياجات التعلم للطلاب وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب عينة الدراسة، تركز أكثر التكرارات في المجال الأول الخاص بمهارات التعلم والإبداع.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع مناهج الدراسات الاجتماعية، وتوزيعها بشكل متوازن.

واتفقت كذلك دراسة قامت بها خولة، ٢٠٢٢ هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية الرمثا. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٢٢) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. وتكونت عينة الدراسة من (١١١) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية الرمثا جاءت مرتفعة، تعزى إلى صالح سنوات الخبرة.

وبالنظر للدراسة السابقة؛ نعزو نتائج تلك الدراسات لسنوات الخبرة، مما يعني أن المعلم حديث التعيين أو ذو سنوات الخبرة القليلة لا يمتلك بالضرورة أو يمارس مهارات القرن الحادي والعشرين داخل الصف وبالتالي لن يساهم في تنميتها لدى طلابه.

وفي دراسة قام بها الحاوري، حميد (٢٠٢٤) هدفت إلى الكشف عن واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بالجامعات اليمنية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة في: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعال، والتعاون مع الآخرين، والمرونة، والتكيف، وإدارة التغيير، والتعلم الذاتي والمستمر، والقيادة، والعمل مع فريق، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، واستخدام التكنولوجيا بكفاءة، وفهم الثقافات المتعددة والتفاعل معها، والعمل وإدارة الذات لدى الطلاب. وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً في ذلك على الاستبانة التي قدمت إلى عينة عشوائية قوامها (٤٠٨) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع بكليات التربية بأربع جامعات حكومية هي: صنعاء، حجة، عمران، الحديدة. وقد كشف البحث عن دور متوسط تقوم به كليات التربية بالجامعات اليمنية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابها.

وفي دراسة أخرى للحاوري، القدسي (٢٠٢٠) هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، ومعرفة دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي والاستبيان الذي تم توزيعه على عينة عشوائية

على الترشيح الذي قامت به مديرة المرحلة، كما تم إعلامها عن الرغبة في حضور ٣ حصص لمعلمات مختلفات في فصول مختلفة في المرحلة المتوسطة وقامت المديرة حسب الإتاحة والجدول بترتيب الملاحظة. بعدها تمت الملاحظة في فصول مختلفة للمرحلة المتوسطة، مدة الملاحظة استمرت طوال الحصّة (٤٠ دقيقة) وعدد الحصص التي تم حضورها في المدرستين معاً هي ٧ حصص، بعد الانتهاء من الملاحظة تم إجراء المقابلة الشخصية، وقد تم إجراء الملاحظة قبل المقابلة؛ بغرض مطابقة ما تمت ملاحظته مع إجابات المعلمات في المقابلة.

وفي الملاحظة تم التركيز على استراتيجيات المعلمة وطريقة التدريس وترتيب الفصل وتفاعل الطالبات وحتى الوسائل المعلقة على الجدار، عدد الحصص التي تم الدخول للملاحظة فيها هي ٧ حصص.

أما في المقابلة فقد تم اعداد أسئلة محددة وعددها ١٠ لتجيب عن الأسئلة البحثية وبعض الأسئلة الأخرى التي تهدف إلى قياس وعي المعلمات والصعوبات، وعدد المقابلات التي تم إجراؤها هي ٧ مقابلات (ملحق رقم ١).

أداة البحث:

تم استخدام الأدوات التالية في البحث: المقابلة: هي محاولة لفهم وجهة نظر الأفراد بخصوص موضوع معين وتوضيح تجربتهم ومعتقداتهم الخاصة بشأنه من خلال الإجابة على بعض الأسئلة، وهي كما عرفها الثوابية (٢٠١٩) "تفاعل اجتماعي قائم على المحادثة". لإعداد أسئلة المقابلة وعددها ١٠ أسئلة، تم اتباع الخطوات التالية:

- تم الاطلاع على الدراسات السابقة والأسئلة المستخدمة في البحوث والمقالات ذات الصلة.

- تم اعداد النسخة الأولية والتي تتكون من عدة فقرات تغطي كلاً منها مهارة من المهارات المستهدفة، والتي تشمل كذلك أسئلة أخرى تستهدف قياس وعي المعلمات بهذه المهارات ونظرتهم لها.

- تم عمل مقابلة أولية على عدد من المعلمات للتأكد من وضوح الأسئلة ودقتها.

- تم التعديل على الاسئلة والخروج بالنسخة الأخيرة. طُرحت الأسئلة بطريقة منظمة؛ حيث تم سؤال جميع المعلمات عن الأسئلة بالترتيب ورصد الإجابات بنفس الترتيب كذلك.

الملاحظة: عرف القحطاني (٢٠١٩) الملاحظة بأنها "ملاحظة الظاهرة في الميدان حيث يسجل الملاحظ الأنشطة التي يريد أن يعرف إجابات عليها مسترشداً بتدوين الملاحظات".

أما فيما يخص الملاحظة فقد استمرت الملاحظة لمدة ٤٠ دقيقة لكل معلمة؛ وكانت هذه المدة كافية للحصول على المعلومات المطلوبة، وأثناء الملاحظة تم التركيز على البنود التالية:

أوضحت الدراسات السابقة أن معظم الباحثين اتفقوا على أن:

- المعلم لديه تأثير مباشر على تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم.

- لا يقتصر دور المعلم على نقل المعلومات، بل يجب أن يعمل على تنمية مهارات الطلاب ومن ضمنها مهارات التواصل وحل المشكلات والتفكير الناقد.

كما أشارت البحوث إلى الدور الهام الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية والتي تعتمد عليه بشكل كبير؛ فدور المعلم ليس حكرًا وحصرًا على الكتاب والصف، بل يتعدى ذلك بكثير ليصل إلى جودة حياة الطالب، ومصيره بعد التخرج ومدى جاهزيته ليكون عنصراً فاعلاً في المجتمع، متميزاً في عمله ومتفرداً بشخصيته.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها:

- تسلط الضوء على دور المعلم في العملية التعليمية ومدى مساهمته في تنمية مهارات الطلاب.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها:

- تستهدف الدراسة الحالية ثلاث مهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: اتخاذ القرارات - حل المشكلات - التفكير الناقد.

- تم استخدام أدوات بحثية أكثر عمقاً مثل الملاحظة والمقابلة، بدلاً من الاعتماد على الاستبانة فقط؛ التي لوحظ انه في حال استخدامها كأداة للبحث تكون النتائج عالية نسبياً. - اختصت الدراسة على معلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في جدة.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج النوعي التفسيري الذي عرفته حجر (٢٠٠٩) "هي البحوث التي تمتاز بوصف النشاط الإنساني حيث أن الإنسان هو الأداة الأساسية في البحث النوعي، كما أن هذه البحوث تساهم في فهم الظواهر الإنسانية والوقائع المحيطة بشكل مفصل ودقيق مما يسهل تفسير الوقائع والوصول للحقائق".

وتم اختيار المنهج النوعي التفسيري؛ حيث يساهم في فهم وتفسير ممارسات وتفاعلات المعلمات مع الطالبات ويساعد في الحصول على معلومات تفصيلية وسياقية، لذا فإن هذا المنهج يُعد مناسباً لتحقيق أهداف البحث وفهم واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.

إجراءات البحث:

في البداية تم التواصل مع عدد من المدارس عن طريق إرسال خطابات تسهيل مهمة باحث لغرض القيام بالدراسة، وبعد تلقي الرد من مدرستين من أصل ٦ مدارس، تم تحديد موعد للزيارة وتم تنسيق الحصص من خلال مديرة المرحلة حسب الجداول والحصص، أما اختيار المعلمات فقد تم بناءً

جدول ٢ مدرسة ب

٥م	٦م	٧م
اجتماعيات	لغة عربية	رياضيات

حدود البحث:

حدود المكان: المدارس الأهلية بمدينة جدة
حدود موضوعية: ٣ من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: (اتخاذ القرارات – التفكير الناقد – حل المشكلات).
حدود بشرية: معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الأهلية

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م

نتائج البحث:

للإجابة على أسئلة البحث تم استخدام أداتي الملاحظة أولاً ثم المقابلة، للكشف عن واقع دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة، فيما يلي أبرز النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً للأسئلة البحثية:
سؤال البحث الأول: ما دور المعلمات في تنمية مهارة اتخاذ القرارات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

اتضح من خلال إجابات المعلمات النقاط التالية:

١. أنواع القرارات التي يتخذها الطالبات وكيفيةها:

تم مناقشة مهارة اتخاذ القرارات لدى الطالبات مع المعلمات لمعرفة أنواع القرارات التي يُسمح للطالبات باتخاذها، أجابت م ١ " الرحلات والمسابقات، هي الأمور التي يُسمح للطالبات باتخاذ القرارات فيها"

٤ من المعلمات اتفقن على نفس الإجابة منهن م ٢ و م ٤ و م ٦. وقد أوضحت إحدى المعلمات أن طريقة اتخاذ الطالبات لتلك القرارات هي عن طريق ترشيح الإدارة أو المعلمة، فقالت م ٣ "يتم ترشيح الطالبات المتميزات ليتحدثن نيابةً عن المجموعة"، أما م ٥ ذكرت أنه من سبل إشرارك الإدارة للطالبات في اتخاذ القرارات استخدام نظام التصويت، ويتم التصويت بشكل عشوائي ولا يوجد نظام محدد أو استراتيجي أو رابط للتصويت على سبيل المثال. وهذا يشكل دور الإدارة في تنمية هذه المهارة وليس دور المعلمة.

أما فيما يخص الملاحظة؛ فلم يتسنى خلال فترة الملاحظة أن يخضعن الطالبات لفرصة التصويت أو اتخاذ القرار في أي شأن، ويستنتج من إجابات المعلمات أنه ليس للمعلمة دور واضح في تنمية هذه المهارة لدى الطالبات، وحتى إن وجد من خلال الترشيح؛ فهو حصراً على الطالبات المميزات فقط ولا تتاح الفرصة للجميع لاتخاذ القرار.

٢. دور المعلمات في اتخاذ القرارات:

اجابت المعلمات أنهن يتمتعن ببعض الصلاحيات في إدارة الفصل، على سبيل المثال اجابت المعلمة ٢ أنها تقوم بتغيير

- تقسيم الفصل وطريقة جلوس الطالبات

- الوسائل التعليمية الموجودة في الفصل

- طريقة تدريس المعلمة واستراتيجياتها المستخدمة أثناء الدرس

- تعامل المعلمة مع الطالبات وتفاعلها معهم خلال الحصة بالإضافة إلى محاولة الحصول على إجابات لأسئلة المقابلة من خلال الملاحظة للصف ليتم مطابقتها لاحقاً مع إجابة المعلمة.

بعد الانتهاء من الملاحظة تم عقد المقابلات مع المعلمات اللاتي تم حضور حصصهن؛ لمطابقة ما تم ملاحظته أثناء الحصة مع الإجابات التي ذكرتها المعلمة في المقابلة.

المصادقية:

تم عرض أسئلة المقابلة على عينة استطلاعية من معلمات المرحلة المتوسطة من خارج العينة الأساسية؛ لعمل مقابلة تجريبية قبل اعتماد الأسئلة بشكل نهائي؛ وذلك للتأكد من وضوح الأسئلة ودقتها في الإجابة على الأسئلة البحثية. وتم التعديل بناءً على الملاحظات التي تم تلقيها من المعلمات والمشرفات وبما يتناسب مع الأسئلة البحثية.

الموثوقية:

تم استخدام التثليث المنهجي عن طريق استخدام أكثر من منهج لجمع البيانات، وتم استخدام المقابلة والملاحظة والإطلاع على الواجبات والكتب وأوراق العمل التي قدمتها المعلمة في الصف. حيث تم جمع البيانات من قبل الباحثة نفسها. كما تم عمل المقابلات وإجراءها بشكل فردي لكل معلمة على حدة؛ لضمان عدم تأثير إحداها على الأخرى، كما تم عمل المقابلة بعد الملاحظة؛ حتى لا تتنبأ أي معلمة بما سيتم ملاحظته أثناء الدرس فتغير من طريقته أو أسلوبها، كما تم استخدام إجابات المعلمات كما هي دون تنقيح أو تغيير وتمت الملاحظة في كل الحصص للمدرة كاملة وهي ٤٠ دقيقة.

مجتمع الدراسة:

مجتمع البحث مكون من معلمات المرحلة المتوسطة في مدرستين أهلية بمدينة جدة والبالغ عددهن ٢٩ معلمة.

المشاركين في البحث:

المشاركين في البحث هن ٧ معلمات من معلمات المرحلة المتوسطة في مدرستين أهلية بجدة وتم اختيارهم بطريقة قصدية، المعلمات اللاتي خضعن للملاحظة هن ذات المعلمات اللاتي تم إجراء المقابلة معهن، وتم اختيارهم حسب التنسيق مع مديرة المرحلة وجدول الحصص وهن كالتالي:

جدول ١ مدرسة أ

١م	٢م	٣م	٤م
لغة عربية	دراسات اسلامية	تفكير ناقد	علوم

قرارات فهو خاص بالإدارة. وخلال فترة الملاحظة لم يتسنى للباحثة رؤية آلية اتخاذ القرارات من قبل الإدارة. ويؤكد ذلك دراسة محمود، ابراهيم (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن أداء المعلمين في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب ضعيف وذلك لعدة أسباب من ضمنها: كثرة الأعباء التدريسية على المعلم، ونقص تدريب المعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لتنمية هذه المهارة.

سؤال البحث الثاني: ما دور المعلمات في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

١. لجوء الطالبات لمعلمتهن لحل مشاكلهن:

أجمعت جميع المعلمات على أن الطالبات يلجأن لهن لحل مشاكلهن، حيث أجابت م١ "نعم، تلجأ لي بعض الطالبات لحل مشاكلهن والتي عادة ما تكون شخصية"، وأجابت معلمة ٣ "أؤكد هذه المرحلة دائماً عندهم مشاكل إما مع زميلاتهن أو معلمتهن، وأنا أحب أحل مشاكلهم بنفسي". ومن خلال إجابات المعلمات على هذا السؤال، ظهر أن لكل معلمة فرصة ذهبية في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالباتها، ولكنها لا تغتنمها لتنمية هذه المهارة لدى الطالبة وهذا ما تم التركيز عليه في الملاحظة، فالمعلمة لا تشرك الطالبة في حل المشكلات، مثل ما حدث في حصة اللغة العربية مع م٦ حين سألت عن الواجب فأتضح أن واحدة من الطالبات لم تقم بحله، وعندما سألتها المعلمة لماذا لم تحل الواجب؟ قالت الطالبة: لم يكن لدي وقت فقد كان وقتي ضيقاً أمس. عندها اكتفت المعلمة بإيماءة برأسها وقالت لها "عليه في الفسحة". مع انه كان بإمكانها أن تستغل الموقف بشكل أفضل وتوظفه في تنمية مهارة حل المشكلات عن طريق تعليم الطالبة تقسيم وتنظيم الوقت أو حتى تشجيع باقي الطالبات على مشاركة حلول عملية لمشكلة زميلتهن؛ مما يطور لديهن هذه المهارة.

٢. وجود مشكلة أو ظاهرة متكررة لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات:

أجابت جميع المعلمات بأن هناك عدد من المشاكل لدى الطالبات ولكن اختلفت المعلمات في نوع المشكلة وطريقة التعامل معها، حيث قالت م١ وم٤ أسلوب الطالبات في الكلام أحد المشاكل التي أواجهها كمعلمة سواء كان ذلك فيما بينهم أو مع المعلمة، وقالت إحدهن "أنا شخصياً لا أسمح أبداً أن تكلمني طالبة بأسلوب غير لائق وأوقفها عند حدها فوراً" ولكنها لم تذكر كيف تقوم بذلك، أما م٢ وم٥ وم٧ فاتفقوا أن المشكلة الظاهرة لدى طالبات هذه المرحلة هي العناد، ولم يكن هناك إجابة واضحة لطريقة تعاملهم مع هذه المشكلة واكتفت إحدى المعلمات بقول "أحاول أسايسهم"، أما م٣ وم٦ فقلتا أن مشكلة الأحزاب والمجموعات هي أحد المشاكل التي يرونها بكثرة بين طالبات المرحلة المتوسطة. وجدير

بعض الاستراتيجيات التي لا تتقبلها بعض الطالبات، بينما أفادت المعلمة ٤ بأنها تختار الاستراتيجيات المناسبة لطالباتها ولا تنقيد بما هو مطلوب من المشرفة وقالت المعلمة "أن المشرفة لا تعرف الطالبات مثلما تعرفهم المعلمة لذا فأنا اختار ما أراه مناسباً لطالباتي". وأكد امتلاك المعلمة للصلاحيات ما تم ملاحظته أثناء حضور الحصص، فقد لوحظ أن المعلمة تقوم بتغيير تقسيم الطالبات في المجموعات حسب ما تراه مناسباً للدرس. وعلى الجانب الآخر تم ملاحظة بعض الاستخدامات السلبية لهذه الصلاحيات؛ مثل أن المعلمة تقوم أحياناً بتجاوز بعض الاستراتيجيات الموجودة في الدرس أو تجاوز فيديو تعليمي لضيق الوقت أو عدم التطرق لصور معينة في العرض تجنباً لفتح باب الأسئلة؛ وهذا يعود لافتقار المعلم لطرق إدارة الصف بفعالية والاستفادة من الصلاحيات فيما ينفع ويصب في مصلحة الطالب؛ لذا فإن المعلم يحتاج إلى تدريب وتطوير في هذه الجوانب، ويؤكد العبدالله (٢٠٢٢) في دراسته إلى ضرورة تحسين الأداء التدريسي للمعلمين بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين، فبالرغم أن إحدى المدرستين ذكرت أن الإدارة تقوم بتقديم برنامج تطوري للمعلمين بعنوان "معلم القرن الحادي والعشرين" إلا أنه خلال الملاحظة لم أرى أن المعلمات يتمتعن بالمهارات اللازمة لتعكس بشكل تلقائي على أدائهن في الصف وبالتالي تؤثر إيجاباً على الطالبات. ويؤكد ذلك دراسة محمود، ابراهيم (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن أداء المعلمين في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب ضعيف وذلك لعدة أسباب من ضمنها: كثرة الأعباء التدريسية على المعلم، ونقص تدريب المعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لتنمية هذه المهارة.

٣. دور الإدارة في تنمية مهارة اتخاذ القرارات:

أجابت م١ أن معظم القرارات التي تخص الطالبات أو المدرسة مثل الأنشطة اللامنهجية، مواعيد الاختبارات، تقسيم الطالبات في الفصول وغيرها، يتم اتخاذها من قبل الإدارة والوكالة ويتم ابلاغ الطالبات بها عن طريق الخطابات الموجهة لأولياء الأمور ونحوها أو عن طريق المعلمة، وأكدت ذلك م٧ حيث قالت "القرارات تأتي من الإدارة ونحن نبليغها للطالبات" كما ذكرت م٤ أن الإدارة هي من تقوم باتخاذ القرارات التي تخص الصفوف والمراحل ومن ضمنها ترتيب طريقة الجلوس في الصف، وأكدت ذلك م٣ "رغبة المدرسة أننا نجلس الطالبات في مجموعات دائماً، هدفهم وتركيزهم أكثر شي على التعلم التعاوني". ومن هنا يظهر أن للمعلمات فعلاً بعض الصلاحيات كما ذكرنا سابقاً في اتخاذ القرارات كالتى تخص الاستراتيجيات أو تقسيم الطالبات في المجموعات، أما خلاف ذلك من

سؤال البحث الثالث: ما دور المعلمات في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

١. التعامل مع أسئلة الطالبات:

أجابت م ١ أنها تخصص بعض الوقت في الدرس لمناقشة الطالبة، كما ذكرت م ٥ أنها ترحب بالأسئلة العميقة، في حين قالت م ٣ أنها تقوم بتأجيل الإجابة على السؤال لوقت لاحق وذكرت م ٤ أنها تهتم بالأسئلة وتحاول الإجابة عليها وأضافت "الطالبة كثيرة الأسئلة تساعد صديقاتها على التعلم، المهم أن يكون السؤال حقيقي وليس من باب تضييع وقت الحصة". في حين أن م ٢ أفادت أنها تعيد السؤال للطالبة وتطلب منها البحث عن الإجابة، لكن بعد الملاحظة تبين أن معظم المعلمات ليسوا كما يعتقدن فهن لسن منفتحات على الحوار والنقاش دائماً ومن خلال الملاحظة التي تمت أثناء درس الدراسات الإسلامية لنفس المعلمة (م ٢)، لوحظ أن المعلمة تتهرب من أسئلة الطالبات حتى لا تفتح باب النقاش خصوصاً أن موضوع الدرس كان عن الحجاب وكان لدى الطالبات الكثير من الاستفسارات والأسئلة ولكن المعلمة لم تسمح لهن بطرحها وتجنبن الإجابة عليهن وطلبت منهن فتح الكتاب لحل التمرين.

٢. التعامل مع كثرة النقد:

فيما يخص كثرة النقد فاتفقت جميع المعلمات على أن الطالبة كثيرة النقد هدفها تضييع وقت الحصة وإثارة الفوضى، وأنهن جميعاً لديهن طالبة من هذا النوع في الصف وفي هذا دلالة على أن المعلمات لديهن صعوبة في تقبل النقد من الطالبات أو النظر إليه كمهارة ينبغي توجيهها وتنميتها. وفي واقع الأمر ومن خلال الملاحظة تبين أن بعض المعلمات يتجنبن بعض الأسئلة أو يغلقن باب السؤال بقول، "سأجيب عليك نهاية الحصة" حتى لا تدخل في نقاش مع الطالبة، وتنتهي الحصة وتغادر المعلمة مسرعة دون أن تُجيب على سؤال الطالبة، وهذا يشير إلى أن المعلمات لا يشجعن الطالبات على طرح الأسئلة مما يعزز ويطور التفكير الناقد. ويؤكد ذلك دراسة الحاوري، القدسي (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن دور المعلم في تنمية مهارة التفكير الناقد، ومهارة العصر الرقمي جاء على أدنى متوسط.

وجدير بالذكر أنه خلال حصة التفكير الناقد لم تقم المعلمة بتقديم نشاط يساهم في تعزيز مهارة التفكير الناقد لدى الطالبات؛ مع أن هذا هو موضوع وفكرة المادة، وعوضاً عن ذلك قدمت المعلمة نصاً مطبوعاً للطالبات وطلبت منهن استخراج أنواع النقد التي تم دراستها سابقاً والتي لوحظ أن معظم الطالبات لا يفرقن بينها ويخطأن فيها؛ وبالرغم من ذلك لم تنتهز المعلمة الفرصة لإعادة شرح أنواع النقد المختلفة لتساعدن على استرجاعها وتذكرها. في حين أنه كان من الممكن أن تطلب المعلمة من كل طالبة نقد النص

بالذكر أن لا أحد من المعلمات يقوم باستغلال ملاحظته لأي من هذه المشاكل في تنمية أي مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

٣. دور المعلمات في اغتنام الفرص لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الطالبات:

بعد أن أكدت المعلمات من خلال الإجابة على أحد أسئلة المقابلة أن الطالبات يلجأن لهن لمساعدتهن في حل المشكلة، يأتي هنا دور المعلمة في استغلال هذه الفرصة ومساعدة الطالبة في تنمية مهارة حل المشكلات لديها، وأثناء المقابلة ذكرت م ١ أنها عندما تلجأ إليها طالبة لحل مشكلة تقوم بطمأننت الطالبة ثم توجهها إلى المرشدة، أي أنها لا تتدخل أو تساعد في حل هذه المشكلة، وذكرت م ٢ أنها تقوم بتقديم الحلول للمشكلات التي تواجه طالباتها، وأكد ذلك ما تم ملاحظته خلال الحصص، حيث لوحظ أن المعلمات يسرعن لحل أي مشكلة تواجه الطالبات حتى لو كانت بسيطة جداً كسؤال أحد الطالبات: "أبلة ليش طلع لي هذا الرقم في الآلة الحاسبة؟" أسرعت م ٧ للإجابة على السؤال دون أن تعطي الطالبة أو زميلاتها فرصة للتفكير في المشكلة وتحليلها مما يساهم في تنمية هذه المهارة لديهن. وفي هذا دلالة على أن المعلمة تعتقد أنها بحل المشكلة هي تساهم في تنمية المهارة لدى الطالبات ولكنها في الواقع لا تتيح لهن الفرصة في التفكير وتنمية هذه المهارة بل على العكس، تُعلمهن الحصول على الحل جاهزاً دون محاولة منها في تشجيعهم على تنمية هذه المهارة رغم أن الفرص متاحة والمشكلات موجودة. ولوحظ عند حل التمارين أو المسائل أثناء الحصص أن هناك تفاوت في المدة الزمنية التي تمنحها المعلمة للطالبات لحل التمرين أو المسألة، ولكن اجتمعت أغلبية المعلمات على مدة لا تتجاوز دقيقتين؛ نظراً لضيق الوقت. كما لوحظ في كثير من الأحيان أن المعلمات يطرحن السؤال والإجابة معاً؛ مما يؤثر سلباً على تنمية قدرة الطالبة وفرصتها في حل مشكلة أو اتخاذ قرار.

وأكد ذلك دراسة الغامدي، القحطاني (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين والتي اسفرت نتائجها عن أداء ضعيف ومتوسط لمعلمي الرياضيات في تنمية المهارات لدى الطلاب وخصوصاً مهارة حل المشكلات، وهذا ما أكدته الملاحظة؛ حيث أظهرت أن المعلمات يعتقدن أنهن يطورن مهارة حل المشكلات عند الطالبات ولكن في الواقع فدور المعلمة ضعيف في تنمية هذه المهارة؛ لأنها تسرع لحل المشكلة أو الإجابة على السؤال دون أن تترك للطالبات المجال للتفكير، كما أنهن لا يقمن باستغلال لجوء الطالبات إليهن لحل المشكلات وثقتن في معلماتهن لطلب المشورة منهن في تنمية مهارة حل المشكلات لديهن.

المتوسطة أو ربما هو كذلك في بعض المدارس الأخرى ولكن ليس من ضمنها تلك التي تمت زيارتها.

كما أشارت دراسة أحمد، سارة (٢٠٢٢) التي أسفرت نتائجها على أن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين من وجهة نظرهم هي: ضعف البنية التحتية التكنولوجية في المدارس وندرة الأجهزة والبرمجيات اللازمة، كما أن نقص التدريب والتطوير المهني للمعلمين على كيفية تنفيذ استراتيجيات تساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب يعد أحد أبرز الصعوبات.

وجهة نظر المعلمات في درجة امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لهذه المهارات وما نظرتهن لمسؤولية تنميتها:

١. امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات:

اختلفت الآراء بين المعلمات، حيث قالت م١ أن طالبات الصف الأول والثاني المتوسط لا يمتلكن مهارات القرن الحادي والعشرين ولكن في الصف الثالث متوسط تراها موجودة، في حين قالت م٢ أن الطالبات لا يمتلكن القدرة على اتخاذ القرار بل يتأثرن برأي صديقاتهن ورأي المجموعة، وذكرت م٣ أن الطالبات لا يمتلكن هذه المهارات وفي حاجة لتطويرها وتنميتها. لذا فلم يكن هناك إجماع على امتلاك الطالبات هذه المهارات أو عدمها ولكن بالعودة إلى الدراسة الاستطلاعية وإلى إجابات أغلبية المعلمات في المقابلة، نستطيع القول أن طالبات المرحلة المتوسطة لا يمتلكن مهارات القرن الحادي والعشرين أو يمتلكنها بشكل ضعيف وبحاجة إلى تنميتها.

٢. مسؤولية تنمية هذه المهارات من وجهة نظر المعلمات:

اتفقت جميع المعلمات السبعة على أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين هي مسؤولية مشتركة بين الأهل والمعلم ولكنها تقع على عاتق المعلم بشكل أساسي؛ حيث قالت م٦ "يقضوا عندنا وقت أكثر من الي يقضوه في بيتهم؛ لذلك هذا شغلنا" وقالت م٢: "طبعاً، تنمية مهارات الطالبة مسؤولية المعلمة".

لذا فالمعلمات يملكن الوعي بأهمية هذه المهارات ويُدركن أن تنميتها مسؤولية تقع على عاتق المعلم في المقام الأول، وبالرغم من ذلك أظهرت النتائج أنه ليس المعلمات دور في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

وختاماً، اتضح من نتائج هذا البحث أن دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات محدود وما زال يواجه بعض العوائق والتحديات، والتي تتمثل في: ضغط المنهج وضيق الوقت، الموارد المحدودة، عدم تجاوب الإدارة، غياب التدريب والتأهيل المناسب للمعلمات، بالإضافة إلى افتقار المنهج لهذه المهارات. وعلى الرغم من كل هذه المعوقات إلا أن دور المعلمة لا زال محورياً وجوهرياً ولا يمكن إغفاله للمساهمة في تنمية هذه المهارات.

المقدم لها من وجهة نظرها، ثم تذكر نوع النقد الذي استخدمته.

سؤال البحث الرابع: ما هي الصعوبات التي تعيق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة؟

١- عدم وجود منهج مخصص لتنمية هذه المهارات:

أحد الصعوبات التي تطرقت لها بعض المعلمات أنه لا يوجد منهج مخصص لتنمية هذه المهارات، فأوضحت م١ أنه لا يوجد منهج محدد لتطوير هذه المهارات ولكن الإدارة تقوم بعدد من الأنشطة المتنوعة التي لا تستهدف بالضرورة تطوير هذه المهارات، وأجابت م٥ أن إدارة المدرسة تقدم للمعلمات دورات تطويرية بعنوان "معلم القرن الحادي والعشرين" لتساهم في تطوير المعلمين، ولكن لا شيء محدد للطالبات.

كما علق م٣ (وهي معلمة مادة تفكير ناقد)، أنه بالرغم من وجود منهج مادة تفكير ناقد إلا أن أحد عيوب المادة عدم وجود كتاب مطبوع لها؛ حيث تعتمد على الأوراق التي توفرها المعلمة للطالبات أو الدراسة من جهاز لوحي وهو غير متوفر في المدرسة.

٢. ضيق الوقت:

اتفقت المعلمات على أن ضيق الوقت أحد الصعوبات التي تعيق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات، فالمعلمات يرون أن ضيق الوقت وكثرة الإجازات والغياب يُعد أحد الصعوبات التي تعيق تنمية هذه المهارات، أجابت م١ أن وقت الحصة أصبح ٤٠ دقيقة بدلاً من ٤٥ دقيقة، وقالت م٥ أن الإجازات المطولة وكثرة الغياب قبلها وبعدها تعيق على المعلمة التقدم في المنهج مما يجعلها تستغل كل الحصص في محاولة إنهاءه ولا وقت لأي أنشطة إضافية. وقالت م٤ أن الوقت ضيق بسبب وجود استراتيجيات كثيرة خلال الدرس وهذا يشكل صعوبة على المعلمة عند محاولتها تطبيق وتنفيذ كل الاستراتيجيات خلال الدرس حيث قالت "كثرة الاستراتيجيات مشكلة".

ومن خلال الملاحظة لوحظ فعلاً أن الغياب كثير وأن الاستئذان خلال الدوام متكرر وأن المنهج أطول من وقت الحصة؛ فعلاً تنتهي الحصة ولم تنته المعلمة من الشرح أو حل التمارين.

٣. عدم توفر الإمكانيات:

أجابت م٧ "نتمنى لو أن هناك أجهزة لوحية (أيباد) لنتمكن من استخدامها بصورة أكبر"، وقالت م٢ أن عدم توفر التقنية أحد الصعوبات التي تواجههم. ولكن هذا عكس ما تم ملاحظته في الملاحظات الصفية، فالفصل مجهز بسبورة ذكية وبروجكتر وساعات؛ لذا لا أرى أن هذا العامل يُعد من الصعوبات أو المعوقات التي تعيق المعلمات عن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة

محدوديات البحث:

- ١- عدم تجاوب بعض المدارس التي تم التواصل معها.
- ٢- ضيق الوقت وقصر الفصل الدراسي الثالث مما تسبب في صعوبة حضور الحصص وزيارات المدارس.
- ٣- صعوبة الدخول لقسم المتوسط في مدارس البنين مما جعل هذه الدراسة حصرًا على مدارس البنات.

المراجع:

- أبو جزر، صابر بن محمود. (٢٠١٨). *إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن ٢١* [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين]. مستنقل. <https://n9.cl/4u7oa7>
- أبو طالب، فؤاد بن حسين علي. (٢٠١٦). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي*. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٤)، ١٣٠-١٧٠.
- https://armin.journals.ekb.eg/article_81500.html
- أبو عبا، أثير إبراهيم محمد. (٢٠٢١). *درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الحادي والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم* [أطروحة منشورة، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر]. المنظومة.
- <https://search.mandumah.com/Record/1118855>
- أبو عرار، أمجد سليمان. (٢٠١٣). *مستوى الأسلوب المعرفي (المخاطرة- الحذر) في اتخاذ القرار لدى الطلبة في بئر السبع* [رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان بالأردن]. المنظومة.
- <https://search.mandumah.com/Record/636418>
- أبو موسى، مفيد أحمد، والصوص، سمير عبد السلام. (٢٠١٤). *التعلم المدمج (التمتازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- البشائره، خوله حماد فهد، حمادنه، أديب ذياب، البري، قاسم نواف، والخوالة، محمد علي. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية الرمثا/ أطروحة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية*. شمعة.
- <http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=317367>
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (٢٠٠٥). *الجديد في أساليب التدريس الحديثة*. مكتبة الرشد.
- الحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيز. (٢٠٢٠). *آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة*

وبالتكامل بين جهود المعلمات وإدارة المدرسة، سيتمكن المعلمات من تعزيز دورهن في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات وتجهيزهم لمواجهة تحديات المستقبل.

التوصيات:

١. تخصيص وقت أثناء الدرس للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من قبل المعلمة.
٢. وضع آلية واضحة تشجع الطالبات على اتخاذ القرارات من قبل إدارة المدرسة.
٣. تطوير المناهج الدراسية وتضمينها مواضيع لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.
٤. تقديم ورش عمل وبرامج تدريبية تطور لدى الطالبات مهارات القرن الحادي والعشرين.
٥. تخصيص مشاريع لا منهجية تستهدف مهارة حل المشكلات.
٦. توفير برامج تطوير مهني فعالة للمعلمات؛ لتمكينهن من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتدريس هذه مهارات القرن الحادي والعشرين بطرق مبتكرة.
٧. إجراء تقييم دوري للمهارات التي يفتقر إليها الطالبات لمحاولة تنميتها وتعزيزها.

المقترحات:**مقترحات نظرية:**

١. دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات (مراحل أخرى).
٢. دور المعلمات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس العالمية/ الحكومية في مدينة جدة.
٣. دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة.
٤. بحث إجرائي حول معوقات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الأهلية في مدينة جدة وسبل التغلب عليها.

مقترحات إجرائية:

١. تصميم برنامج تدريبي للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في استخدام استراتيجيات تعليمية تركز على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كالتفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات.
٢. وضع نظام تقييم لأداء المعلمين يركز على مدى إسهامهم في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم.
٣. تضمين المناهج والخطط أنشطة منهجية ولا منهجية تستهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

https://journals.ekb.eg/article_103299.html
الشوربجي، عبير. (٢٠٢٤، يناير). استراتيجية حل
المشكلات في التدريس. د/عم.

<https://n9.cl/yo8fl>
الشيخ، أسماء، ونوافلة، محمد خير. (٢٠٢١). مستوى
إدراك معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة
العربية السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين
[أطروحة منشورة، مجلة العلوم التربوية].

<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A6%3A22505366/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A151274867&crl=c>

العازمي، سارة محمد كميخ. (٢٠٢٠). المعلم ومهارات
القرن الحادي والعشرين [رسالة ماجستير منشورة،
مجلة بحوث]. أكاديميا العربية.

<https://academiaarabia.com/ar/reader/2/230813>

العبدالله، عبدالمنعم علي علي. (٢٠٢٢). تقويم الأداء
التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في
ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة
الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٥ (١)، ١٨٥-
٢٠٨.

<https://www.iafh.net/index.php/IJRES/article/view/243>

العبيداني، محمد جمعة محمد، وهارون، ثريا تشي.
(٢٠٢٢). درجة توافر مهارات القرن الحادي
والعشرين في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني
عشر من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان.
مجلة المناهج وطرق التدريس، ١ (٨)، ٦١-٨٥.

<https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm/article/view/5357>

العجمي، فالح حمد فالح. (٢٠١٦). درجة امتلاك معلمي
اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الكويت لمهارة حل
المشكلات من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير منشورة،
كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت بالأردن].
المنظومة.

<https://search.mandumah.com/Record/855442>

العدواني، خالد مطهر. (٢٠٢٣). تجربة سنغافورة في تنمية
مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين كمدخل
للتنمية المهنية المستدامة. مجلة جامعة البيضاء، ٥ (٤)،

<https://baydaauniv.net/buj/index.php/buj/article/view/479/433>

العدواني، خالد مطهر حسين، الصلاحي، وعبد السلام، نجاة
حسن حسن. (٢٠٢٢). أثر استخدام البحث الإجرائي
في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي
الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمدينة المحويت. مجلة
العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٤١)، ١٠٤-١٢٨.

التدريس. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية
التربية، ١٢ (٧٢)، ٩-٥٠.

<https://n9.cl/pamil>

الحارثي، عبير بنت علي بن عيضة، والذهيمان، هيلة بنت
خلف بن ذهيمان. (٢٠٢٤). برنامج تدريسي قائم على
نموذج سوام (SWOM) وفاعليته في تنمية عادات
التميز لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر
العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم
النفس، ١٤٩ (٢)، ٤٧-٧٢.

https://saep.journals.ekb.eg/article_334723.html

الحاوري، عبد الغني أحمد علي، وحמיד، محمد عبد الله.
(٢٠٢٤). دور كليات التربية بالجامعات اليمنية في
تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدى
طلبتها. ١٤ (٤٧)، ١٠٣-١٣٠.

الحاوري، عبد الغني أحمد علي، والقدسي، عبدالواسع علي
ناجي. (٢٠٢٠). دور المعلم في تنمية مهارات القرن
الواحد والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية
بالجمهورية اليمنية [أطروحة منشورة، مؤسسة المشاع
الإبداعي]. شمعة.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=298830>

الحطبي، دينا عبدالحميد السعيد. (٢٠١٨). تقويم أداءات
تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء
مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية
للبحوث في العلوم التربوية، 1 (4)، ٢٦١-٢٩١.

<https://shamaa.org/ara/>

الخشم، منيرة عامر محمد جابر. (٢٠٢١). واقع التعليم
والتدريب المهني في كوريا الجنوبية ومدى الاستفادة
منه في نظام التعليم في دولة الكويت [أطروحة دكتوراه
منشورة، جامعة الكويت]. الموقع الرسمي أ.د. غازي
عزيزان الرشدي.

https://www.drghazi.net/pages/topics/uaqy-altylim-ualtdrib-almx_ni-fi-kuria-algnubi629--nmudhg-mqtrhx.php

الزعيبي، رياض. (٢٠٠٩، يونيو). التفكير الناقد. رسالة
المعلم، ٥٩ (٢).

<https://www.moe.gov.jo/>

الزهراني، فاطمه معيض، والأشي، ألفت عبد العزيز.
(٢٠٢١). مهارة حل المشكلات وعلاقتها بجودة الحياة
لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة
جدة. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، ٧ (٧)، ١٢٠-
١٥٠.

<https://www.jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/192>

السويقي، وائل صلاح. (٢٠١٩). تطوير كتب القراءة
للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي
والعشرين لتنمية مهارات التتور القرائي وميول
الطلاب القرائية. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط،
٣٥ (٧)، ٢٦٢-٢٣٣.

النجدي، عادل رسمي حماد علي. (2005). *مهارات التفكير الناقد في مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها* [أطروحة منشورة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس]. كلية التربية جامعة أسيوط.

<https://www.aun.edu.eg/education/ar/node/14608>

الوطبان، عبد العزيز. (٢٠١٨، نوفمبر ١٠). *مهارات القرن الحادي والعشرين في رؤية المملكة ٢٠٣٠. تعليم جديد*.

<https://www.new-educ.com/author/watban-abd>

تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز. (٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا* (بدر عبدالله الصالح، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر.

جرجس، ماريان ميلاد منصور. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠(١)، ١٠٩-١٤٤*.

https://saep.journals.ekb.eg/article_22071.html

حسن، شيماء محمد علي. (٢٠١٥). *تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد، ١٨(١)، ٢٩٧-٣٤٥*.

https://journals.ekb.eg/article_32225.html

خليل، إبراهيم بن الحسين، والعمرى، ناعم بن محمد. (٢٠١٩). *أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي: وتقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ٣١(٢)، ٢٠٩-٢٣١*.

<https://jes.ksu.edu.sa/ar>

داود، منى عبدالله. *جوانب من الواقع التربوي في ضوء العقيدة الإسلامية، بيروت، دار البشائر الإسلامية، ١٤١٧هـ*.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=317450>

روفائيل، عصام وصفي، ويوسف محمد أحمد. (٢٠٠١). *تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الأنجلو المصرية*.

سبحي، نسرين بنت حسن أحمد. (٢٠١٦). *مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ١(١)، ٩-٤٤*.

<https://search.mandumah.com/Record/939827>

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=335597>

العدواني، خالد مطهر حسين، والصلاحى، عبد السلام محمد أحمد، والفقيه، نجات حسن حسن. (٢٠٢٢). *مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩(٥٩)، ١٦٢-١٩٤*.

<http://andalusuniv.net/AUSTNEW/contentCustom.php?pid=515&menu=showMagaz>

العمرى، صالحة حسن محمد. (٢٠١٩). *دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بمدينة جدة* [أطروحة منشورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة]. المنظومة.

<https://search.mandumah.com/Record/1036281>

العمرى، هدى سعد عبد العزيز، والنشوان، أحمد محمد. (٢٠٢٢). *برنامج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٣)، ٢٢٧-٢٤٨*.

https://saep.journals.ekb.eg/article_264309.html

العيافي، حسن بن علي، والحربي، إبراهيم بن سليم. (٢٠٢٢). *درجة امتلاك معلمي الرياضيات للأداءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٢)، ١٠٥-١٤٤*.

https://saep.journals.ekb.eg/article_212708.html

الغامدي، محمد. القحطاني، ثواب. (٢٠١٦). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين*.

https://mktm.journals.ekb.eg/article_113730.html

المجالي، سارة. (٢٠٢٣، أغسطس ٢٣). *الخرائط المعرفية للفهم القرائي. المعلم من*

<https://almo3allem.com/>

أبو حجر، إلهام. (٢٠٠٨). *أثر برنامج قائم على الكفاءات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى الطلبة في الجامعة الإسلامية. كلية التربية، الجامعة الإسلامية*

https://saep.journals.ekb.eg/article_160593.html

المنتدى الأكاديمي. (٢٠١٤، نوفمبر ١٣-١٥). *مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتعليم في القرن الحادي والعشرين المنتدى الأكاديمي، دبي*.

References

- Alsaleh, N. J. (2020). *Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review* [Published thesis, Sakarya University] Turkish Online Journal of Educational Technology. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239945>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (T. Ahmed, Trans.). Dar Al-Fikr.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods* (Q. Abdel-Mohsen, Trans.). Dar Al-Musliya.
- Gardner, H. (2008). *The five minds for the future. Schools*, 5(1/2), 17-24. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/591814>
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516570>
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework Towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28. <http://www.jstor.org/stable/44429913>
- Najuib, F. M. (2009). Azamian decision-making. *Dubai Police Academy*. (Unpublished).
- Russell, R. (2018). what are four Barriers to critical Thinking ? Retrieved February 6, 2021.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. <https://www.oecd.org/>
- World Economic Forum. (2023). The Future of Jobs Report 2023. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>
- Yolcu, H. H. (2023). Using project-based learning in an environmental education course and revealing students' experiences: A case study. *Science Activities*, 60(3), 119-125. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00368121.2023.2205825>
- سعادة، جوان أحمد. (٢٠٠٨). *تدريس مهارات التفكير* (ط.٣). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمان، هناء. (٢٠٢٤، مايو١). بحث عن التفكير الناقد والحوار pdf جاهز للطباعة. المرجع. استرجعت في مايو١٣، ٢٠٢٤، من <https://almrj3.com/>
- شليبي، نوال محمد. (٢٠١٤). *إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر* [أطروحة منشورة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة]. شمعة. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=103731>
- عبدالعزیز، ياسر شعبان. (٢٠١٣، نوفمبر٦). التعلم الإلكتروني التعاوني (ECL). *معلمي القرن الحادي والعشرين*. <https://21smart-teacher.blogspot.com/2013/11/ecl.html>
- عبيد، عباس محمود. (٢٠١٩). طرائق التدريس الحديثة بين التنظيم والتطبيق. https://www.researchgate.net/publication/335352906_trayq_altdrys_alhdytht_byn_altnzyr_waltdbyq
- غيريرو، دانييلا، وكاسترو، ريجينا. (د.ت.). *التعليم الإلكتروني: ما هو + دليل*. <https://www.questionpro.com/blog/ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%84%D8%B9%D9%8A%D8%A8-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9%8A-%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%88-%D8%AF%D9%84/>
- فرماوي، محمد. (١٩٩٩). دراسات في المناهج وطرق التدريس. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. https://saep.journals.ekb.eg/article_33001.html
- محسن، سامي، وأبو سعد، أحمد عبداللطيف. (٢٠٢٠، سبتمبر٨). *مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار. المرجع الإلكتروني للمعلوماتية*. استرجعت من <https://mail.almerja.com/reading.php?idm=137424>
- محمود، أحمد، وإبراهيم، سارة. (٢٠٢٣). *تحديات تنمية مهارة اتخاذ القرارات لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين*.
- نبيهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨). *العصف الذهني وحل المشكلات*. دار اليازوري.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Playing electronic games and its relationship to academic achievement and social interactions among a sample of primary school students in the Hail region.

Thesis Submitted to the Department of Educational psychology, Faculty of Graduate Studies of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Educational psychology.

Salma Salem Al-shammari^{*(1)}

*1 - College of Education - Hail University.

Prof. Abdullah Sayed Mohamed^{*(2)}

*2- Professor of Educational psychology, Graduate Studies of Education Hail University

ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل.

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير (تخصص الإرشاد النفسي المدرسي الأكاديمي).

أ. سلمى سالم سعد الشمري^{*(١)}

*١ - جامعة حائل - كلية التربية

د. عبد الله سيد محمد جاب الله^{*(٢)}

*٢ - قسم علم النفس جامعة حائل

Email: salary1999@gmail.com

KEY WORDS:

Secondary education pathways, life skills, secondary school.

الكلمات المفتاحية:

ممارسة الألعاب الإلكترونية - التحصيل الدراسي - التفاعلات الاجتماعية - تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the relationship between playing electronic games and academic achievement and social interactions, as well as to identify the level of both electronic games and social interactions in the study sample, and finally aimed at predicting social interactions and academic achievement in the study sample through playing electronic games, the study was applied On a sample of 190 students, 104 of whom are males and 86 females, from primary schools in the city of Hail, Saudi Arabia, the researcher used the descriptive approach, and the following scales were used: Prepared by: Muhammad 2008), and the total assessment was approved in the first semester of the academic year 1442 AH in the academic achievement of students. And the use of statistical methods for processing and interpreting data. After collecting and analyzing the results, the results resulted in the presence of a medium level of practicing electronic games and a medium level of social interactions among the research sample, but there is a high level of academic achievement, and that there are statistically significant differences between the averages of both groups of high and low addiction to electronic games. On academic achievement, but there are no differences between the two groups, high and low, playing games on social interactions, and the degree of playing electronic games varies according to the gender variable in the direction of males, while there are no differences in social interactions and academic achievement, and it also fulfills the assumption that most electronic games are That which male and female students practice is fighting games such as Fort Knight, PUBG, and finally it has been concluded that the decrease in social interactions among the study sample can be predicted through the practice of electronic games, but the decrease in academic achievement of the sample cannot be predicted.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية، وكذلك التعرف على مستوى كل من ممارسة الألعاب الإلكترونية والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، كما تهدف إلى إمكانية التنبؤ بالتفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٩٠ من التلاميذ ١٠٤ منهم ذكور و٨٦ أنثى من مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما أُستُخدم المقاييس التالية: (مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية من إعداد: الدرعان ٢٠١٦) و(مقياس التفاعلات الاجتماعية من إعداد: محمد ٢٠٠٨)، كما أُعتمد التقدير الكلي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ في التحصيل الدراسي للطلاب.

واستخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات وتفسيرها، وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من ممارسة الألعاب الإلكترونية والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة البحث، بينما يوجد مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإدمان على الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى اختلاف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس في اتجاه الذكور، بينما لا توجد فروق في التفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، كما تحقق الفرض القائل أن أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات هي الألعاب لقتالية مثل فورت نايت، بوجي، وأخيراً تُؤصّلت الباحثة إلى أنه يمكن التنبؤ بانخفاض التفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية في حين لا يمكن التنبؤ بانخفاض التحصيل الدراسي لدى العينة.

المقدمة:

يشهد العالم تقدماً تقنياً عظيماً في مجال تقنية الاتصال، حيث اختزلت معه المسافات، وذابت على إثره الحدود الثقافية والسياسية ليصبح العالم بأسره كقرية صغيرة، إذ أصبح من الضروري وخاصة أجيال المستقبل أن يفقهوا هذه الأجهزة الحديثة كأجهزة الحاسوب والهواتف النقالة، حتى لا يسبقهم الزمن، ويضيعون وسط زحمة التقدم العلمي الرهيب وحيث يميل الطفل للعب بشكل فطري؛ فهو من الأنشطة المهمة في حياته وباللعب تتكون شخصية الطفل، وتظهر اتجاهاته وميوله كما أنه وسيلة من وسائل التعليم الأساسية، -وفي السابق- كان إطلاق مفهوم اللعب يرتبط بالنشاط البدني أو الحركي، إلا أنه يتطور العلم والتقنية التي رافقته تغير مفهومه عن المفهوم السابق؛ فظهرت الألعاب الإلكترونية التي سرعان ما جذبت انتباه جميع فئات المجتمع، ولاقت نجاحاً فائقاً. وانتشرت في كثير من المجتمعات العربية والأجنبية إذ لا يكاد يخلو منها بيت ولا متجر، تجذب الأطفال بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، حيث انتشرت انتشاراً واسعاً وكبيراً ونمت نمواً ملحوظاً وأغرقت الأسواق بأنواع مختلفة منها ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل لأطفال اليوم حيث أنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم (الهدلق، ٢٠١٢). وبالرغم من أنها ممتعة ومسلية، إلا أنها تؤثر في الفرد والمجتمع حيث إن لها تأثيراً كبيراً على الثقافة العامة للأفراد، بسبب انتشارها الواسع بينهم، وقد تتسبب الألعاب الإلكترونية بإصابة اللاعبين بالسمنة، والكسل، والأمراض الاجتماعية كالعزلة، بسبب كثرة استخدام هذه الألعاب حيث تستهلك الكثير من وقت اللاعبين؛ مما يؤدي إلى إدمانها. وعلى الجانب الإيجابي فقد أكد كثير من الباحثين على فوائد هذه الأجهزة بالنسبة للأطفال، فهي تمثل الألعاب الإلكترونية مصدراً مهماً لتعليم الطفل حيث يكتشف من خلالها الكثير، وتشبع خياله، كما أنه يصبح أكثر نشاطاً وحيوية، إلا أنها لا تخلو من سلبيات تؤثر خصوصاً على الأطفال الذين لا يستطيعون التمييز بين الصالح والطالح وبمخاطر التعلق بها لدرجة الإدمان؛ مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي وتشتيت الانتباه كما تؤدي إلى مشاكل سلوكية كالعنف والانسحاب الاجتماعي، بالإضافة إلى المخاطر الصحية التي تهدد الأطفال، في جميع أنحاء العالم وقد تمت دراسة آثار الألعاب الإلكترونية على.

السلوك الإنساني، ففي دول الغرب كان التركيز على ألعاب العنف وتأثيراتها السلبية، وفي اليابان كان التركيز على استخدام الألعاب الإلكترونية بصورة مكثفة لتنمية القدرات العقلية للأطفال، وخلصت.

الدراسات إلى أن التقنية ليست وحدها المسؤولة عن السلوك الإنساني ولكن محتواها يقع عليه العبء الأكبر من تلك المسؤولية (حسن، أمانى، ٢٠١٧). ونظراً لمدى جدية الموضوع وأهميته وخطورته على النشء ارتأينا في البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

مشكلة البحث:

نظراً لعمل الباحثة في الميدان التعليمي في الارشاد الطلابي لاحظت كثرة أعداد الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو خارجها، ودعمًا للحاجة إلى معرفة أثر الألعاب الإلكترونية على الأطفال في المملكة العربية السعودية ولحسم النقاش حول أثر هذه الألعاب على التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية، وفي ظل قلة الدراسات لهذا الموضوع في الدول العربية رغم أهميته والزامية دراسته، فقد حاولت الباحثة الكشف تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية. ويمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤل

الرئيسي:

ما طبيعة العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة حائل؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١. ما هو مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الإلكترونية في التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية بأبعاده الثلاثة؟
٣. هل تختلف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس؟
٤. ماهي أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لعينة الدراسة من خلال الألعاب الإلكترونية؟

أهداف البحث:

- يهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة حائل.
- كما يهدف إلى معرفة أكثر الألعاب الإلكترونية ممارسة لدى هذه الفئة.

والتعلق بها واكتسحت الأسواق السعودية وصارت جزءاً من المصروفات الترفيهية.

ويمكن تعريف الألعاب الإلكترونية أنها هي شكل من أشكال الترفيه والترويح عن النفس من خلال وسائط إلكترونية (آلية) مختلفة سواء كانت فردية أو جماعية.

إيجابيات الألعاب الإلكترونية:

ترى الباحثة أن أهم إيجابيات الألعاب الإلكترونية تتلخص فيما يلي:

- التدريب على بعض المهارات مثل مهارات حل المشكلات.
- إيصال المعلومات بشكل أسهل مثل الألعاب التي تشمل على مسائل رياضية أو الكلمات المتقاطعة.
- تنمي لديهم قوة الملاحظة والخيال الواسع.
- التطور التقني للطفل ليوكب متطلبات العصر.
- التكيف مع أوضاع الفوز والخسارة.

وتذكر (همال، فاطمة، ٢٠١١) أن للألعاب الإلكترونية دور كبير في تطوير قدرات الأطفال، حيث تكسبهم الثقة في النفس عند الفوز فيها. كما أن لها دوراً تربوياً إيجابياً يتمثل في تعلم الأطفال مهارات مثل الكتابة والدقة والمتابعة والتركيز والحساب، وتساعد على تنشيط الذاكرة وتولد التفكير الإبداعي لديهم. لذلك نجد أن أحدث الأبحاث تؤكد أن أداة اللهو هذه لا يستهان بها، خاصة حين يتم اختيار نوع اللعبة بعناية.

فألعاب الألغاز والاستراتيجية وتشكيل الحروف والكلمات والجمال كلها تنمي الجانب المعرفي لدى الطفل، وكذا الجانب اللغوي وتنشط لديه الذاكرة والعمليات العقلية العليا كالذكاء والتفكير والتخيل، وتنمي كذلك الجانب الحديسي الحسي لديه.

سلبات الألعاب الإلكترونية:

لكن رغم الإيجابيات المذكورة أعلاه لتأثير الألعاب الإلكترونية على الطفل، إلا أن الكفة لا زالت تميل إلى طغيان السلبات على مجموع التأثيرات، حسب (السعد، نورة، ٢٠٠٥) أن الإدمان على ممارسة الألعاب الإلكترونية أتى بالكثير من الأضرار على الطفل نذكر منها:

- قد تزرع هذه الألعاب في الطفل حب العنف وارتكاب الجريمة: فالمعروف أن الطفل خلال مرحلة الطفولة يقلد العديد من النماذج، حيث نجد العديد من الأطفال يقلدون أبطال هذه الألعاب.

- قد تؤثر بعض الألعاب على عقيدة الطفل: إذ باعتبار أن هذه الألعاب غريبة المنشأ فهي تسوق لأفكار وقيم وسلوكيات تشوه الثقافة القيمية والأخلاقية التي ينتمي إليها الطفل.
- تعلق الطفل وادمانه عليها قد يجعله منعزلاً عن محيطه الاجتماعي: يسبب الإدمان انعزال الطفل عن محيطه

- الاسهام في زيادة الوعي المجتمعي لخطورة كثرة ممارسة الألعاب الإلكترونية وأثره على التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية عند الأطفال.

أهمية البحث:

يتناول البحث العلاقة بين مشكلة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية عند شريحة مهمة من شرائح المجتمع ألا وهي الأطفال في المرحلة الابتدائية الذين هم صناع المستقبل وعمود الوطن وزهرة شبابه، ولمعرفة وزيادة وعي المجتمع وأولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية والتربوية بخطورة الإدمان على الألعاب الإلكترونية وما تحويه من سلبيات قد تؤثر على الطفل وتشتت انتباهه وتضعف تركيزه مما يؤثر على تحصيله الدراسي، كما قد تجعله منعزلاً اجتماعياً.

حدود الدراسة:

يحدد البحث الراهن بالعينة المستخدمة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة حائل وبحدود عمرية حيث تراوحت المستويات العمرية لأفراد العينة من ٦-١٢ عام، وبحدود زمانية وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١-١٤٤٢ هـ كما تحدد البحث بثلاثة بالأدوات المستخدمة وهي ممارسة الألعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية لتحقيق أهداف الدراسة وقياس متغيراتها (ممارسة الألعاب الإلكترونية، والتفاعلات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي)، وأخير يتحدد البحث بحدود موضوعية حيث يركز البحث الحالي على الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية متغيرات الدراسة مستقلة أو مجتمعة وأي منها أكثر تأثيراً.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب الإلكترونية: هي شكل من أشكال اللعب والترويح عن النفس من خلال وسائط الكترونية (آلية) مختلفة سواء كانت فردية أو جماعية

التحصيل الدراسي: يعرف اجرائياً بأنه المجموع العام لدرجات التلميذ في الفصل الدراسي.

التفاعلات الاجتماعية: تعرف بأنها أي علاقة أو تفاعل بين شخصين أو أكثر.

الإطار النظري:

أولاً: الألعاب الإلكترونية

من خلال التطور التكنولوجي واستخدامات الأجهزة والآلات المتعددة، برزت أشكال من الألعاب لم تكن معروفة من قبل بل أصبحت تلعب دوراً أساسياً في ثقافة الأطفال، حيث اكتسحت الألعاب الإلكترونية الساحة حتى يكاد لا يخلو بيت منها، وخصوصاً لدى فئة الأطفال والمراهقين الذين انجذبوا لها وأدمنوا على ممارستها

أداء الرقصة أثناء اللعب، بل وصل الأمر ليقوموا بها في المدارس والنوادي والشوارع.

تأثير اللعبة على الأطفال:

تري الباحثة أن اللعبة تنمي العنف والأنانية لدى الطفل لأن الطفل يسعى داخل اللعبة للفوز من خلال إزاحة الآخرين من طريقه وغالباً بالعنف.

وقد تدفع بالأطفال إلى العزلة والتراجع الدراسي وربما السرقة حيث أن المستويات العليا تتطلب الاشتراك ودفع الأموال للاستمرار باللعب.

ثانياً: التحصيل الدراسي

يشير مفهوم التحصيل الدراسي الى الكشف عن جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية، ويحدد مستوى التلاميذ بحيث يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو تراجع المستوى التعليمي لدى الطلاب الذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم في القدرة على التعلم واكتساب المعلومات

تعريف التحصيل:

يعرفه فجايلن على أنه "مستوى محدد من الآراء والكفاءة في العمل المدرسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما، كما يعرفه (السلخي، محمود، ٢٠١٣) على انه جملة المعارف والمهارات والمكتسبات التي يتلقاها التلميذ في المدرسة في فترة تعليمية معينة.

أنواع التحصيل:

أنواع التحصيل كما تراها الباحثة وفق نظام التعليم العام للمرحلة الابتدائية في وزارة التعليم:

- التحصيل الدراسي المرتفع: أو كما يعبر عنه بمتفوق أو متقدم.

- التحصيل الدراسي المتوسط: يعبر عنه بتقدير متمكن

- التحصيل الدراسي المنخفض: يعبر عن بغير مجتاز أو ضعيف.

أهمية التحصيل الدراسي:

- التحصيل الدراسي هو المعيار الوحيد الذي بموجبه يتم قياس تقدّم الطلبة في الدراسة.

- يعتبر التحصيل الدراسي أحد المعايير في تقويم وتعليم المتعلمين.

- التحصيل الدراسي يمثل معرفة قدرات التلميذ ويكشف مواهبه من أجل تشجيعه على النجاح وتنمية مواهبه.

- يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل الجهد.

- يقوم التحصيل الدراسي على مساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم واستفادتهم.

- يساعد على معرفة إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب أم لا (علام، صلاح الدين، ٢٠٠٤).

الاجتماعي، مما يسبب له صعوبة في التعريف عن ذاته والخجل من الآخرين وكيفية التعامل معهم.

- ابتعاد الطفل عن الواقع والعيش في الخيال.

- الاضرار الصحية على الطفل تشمل اصابات العينين والدماغ والجهاز العضلي والعظمي وسوء التغذية او السمّة.

أسباب تعلق الاطفال بها:

- احتوائها على عنصر التحدي والمنافسة

- الاحساس بالنشوة والانتصار والانجاز

- توظيفها للألوان والحركة والخيال

- تحتوي على عنصر التشويق

- تشبع حب الاستطلاع لدى الطفل (الهدلق، عبدالله، ٢٠١٣).

واقع الالعاب الإلكترونية من خلال عينة البحث:

جاء على رأس قائمة أكثر الالعاب الإلكترونية تفضيلاً لدى أفراد العينة المتمثلة من طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة حائل (لعبة فورت نايت) وفيما يلي تحليل لهذه اللعبة.

فورت نايت (Fortnite)، هي لعبة فيديو إلكترونية من نوع البقاء واللعبة قتالية، صدرت يوم ٢٧ يوليو ٢٠١٧م. في غضون بضعة أشهر، أصبحت لعبة فورت نايت Fortnite ظاهرة عالمية واستحوذت على انتباه ملايين اللاعبين على جميع المنصات وسجلت أكثر من ٢ مليون عملية تسجيل.

لماذا يتعلق بها الاطفال؟

- مُناحة للجميع: تعتبر لعبة fortnite من أكثر الألعاب سهولة ويسر في جيل الألعاب الحالية، وبسبب بساطة تصميمها وتوافر اللعبة بشكل مجاني، بالإضافة إلى توافرها على كل الأجهزة.

- الرسومات الكرتونية: تتسم الرسومات الكرتونية فيها بالبهجة بالإضافة إلى حبكتها الجيدة، بعيداً عن النمط الذي تتخذه معظم الألعاب حالياً.

- الخيال الإبداعي الذي تغذيه لعبة فورتنايت عند الأطفال: أكثر ما يميز اللعبة ويجعل الأطفال مُقبلين عليها، هو تصميمها الذكي المعتمد على خيال إبداعي، واللعبة كفيلة بتقديم تجربة مُمتعة. ولا تعتمد اللعبة على المهارات العالية والأساليب المعقدة للفوز، ولكن تتميز بالسهولة واليسر وأساليب اللعب التي تمتزج بنوع من الذكاء.

- لعل أبرز ما يميز اللعبة أيضاً أنها تتيح المشاركة في اللعب، حيث يصل عدد المشاركين إلى ١٠٠ لاعب، وهذا أمر ممتع بالنسبة للأطفال.

- رقصات فورت نايت: تحتوي اللعبة على رقصات مختلفة داخل اللعبة تشبه الرقصات البشرية، ومعظمها مستوحى من الأفلام والأغاني العالمية، وكل أشكال الرقصات هذه جعلت الأطفال مقبلين على اللعبة بشكل مبالغ فيه، ولم يقتصر فقط

أولاً: التأخر الدراسي:

"التأخر الدراسي هو عدم القدرة على استيعاب المقررات الدراسية"، أي عجز التلميذ على فهم ما يقدم من دروس أو كما يعرفه (محمد، زيدان) "بأنه مشكلة تربوية اجتماعية يقع فيها التلميذ فلا يستطيع متابعة الدراسة والنجاح في المواد الدراسية وقد يكون فيها سبب الرسوب هذا التلميذ لمرات عديدة".

ثانياً: الرسوب الدراسي:

والرسوب المدرسي حسب (اليونسكو) يخص التلاميذ الذين لا يهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها كلياً أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة وبعبارة أدق فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم وعدد أولئك الذين يهنأونها في الأجل المحددة.

ثالثاً: التفاعلات الاجتماعية:

من المعروف أن الإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه لا يبتعد عن أسرته ويشعر بالانتماء إليها ويحتاج لان يتفاعل معها بحسب الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها في الجماعة.

تعريف التفاعلات الاجتماعية:

يعتبر التفاعل الاجتماعي مفهوماً أساسياً في علم النفس الاجتماعي، لأنه أهم عناصر العلاقات الاجتماعية، وبالتالي التنشئة الاجتماعية، ويتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة توقعات من جانب كل المشتركين فيه. ويتضمن التفاعل الاجتماعي كذلك إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وأدوار الآخرين (الشناوي، وآخرين، ٢٠٠١). ويعرف (البستجي، مراد، ٢٠٠٢) التفاعلات الاجتماعية بأبسط تعريف لها بأنها أي علاقة أو تفاعل بين شخصين أو أكثر. وتتمثل الانماط السلوكية التي تدل على التفاعل داخل الجماعة في ردود الفعل الإيجابية، وردود الفعل السلبية.

خصائص التفاعل الاجتماعي:

- يعد التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد المجموعة، فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من دون أن يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها.

- إن لكل فعل رد فعل، مما يؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

- التفاعل الاجتماعي القائم على التواصل يحدث بين طرفين أو عدة أطراف تنشط باتجاه تحقيق أهداف معينة.

- في التفاعل الاجتماعي يتحدد السلوك الفردي، والنمط الشخصي لكل فرد ويكون نوعاً من الالتزام.

- التفاعل بين أفراد المجموعة يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية.

- أيضاً من خصائص ذلك التفاعل توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين مما يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد الجماعة (شروخ، صلاح الدين، ٢٠٠٤).

ونظراً لأن التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإنه بلا شك ينتج عنه مجموعة من التوقعات الاجتماعية المرتبطة بموقف معين.

وسائل التفاعل الاجتماعي:

يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات عادة من خلال الاتجاهين رئيسيين هما:

تفاعل لفظي:

تعتبر اللغة (الكلام المحكي) بأنماطها المختلفة من الوسائل الهامة للتفاعل الاجتماعي ويتأثر الوسيط في الصوت والنبرة والسرعة والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ والمعاني والأفكار (أبو مغلي وسلامة، ٢٠١٣).

تفاعل غير لفظي:

وهو يضم كل ما هو غير لفظي حيث يشكل مثيراً أو منبها لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في أحداث التفاعل (أبو مغلي وسلامة، ٢٠١٣).

أهمية التفاعل الاجتماعي:

- يسهم التفاعل في تكوين سلوك الفرد.

- التفاعل الاجتماعي ضروري لنمو الطفل.

- تهيئة الفرص للأفراد لتكوين شخصياتهم.

- يعد التفاعل شرطاً لتكوين الجماعة.

- يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار والمسؤوليات الاجتماعية (هنود، علي، ٢٠١٣).

أنواع التفاعلات الاجتماعية:

- التفاعل بين فرد وفرد آخر.

- التفاعل بين الفرد والجماعة.

- التفاعل بين جماعة وجماعة أخرى.

أهداف التفاعل الاجتماعي:

- ييسر تحقيق أهداف الجماعة.

- يتعلم الفرد والجماعة بواسطة التفاعل الاجتماعي انماط السلوك والاتجاهات التي تنظم العلاقات.

- يساعد على تقييم الذات بصورة مستمرة.

- يساعد على تحقيق الذات (هنود، علي، ٢٠١٣).

مراحل التفاعل الاجتماعي:

قسم بيلز مراحل التفاعل على الشكل التالي:

- التعرف: أي الوصول إلى تعريف مشترك للموقف.

- التقييم: أي تحديد النظام المشترك تقيم في ضوءه الحلول المختلفة.

- الضبط: أي محاولات الأفراد للتأثير ببعضهم البعض.

- اتخاذ القرارات: أي الوصول إلى القرار النهائي ويشمل عدم الموافقة والرفض.

- ضبط التوتر: أي علاج التوترات التي تنشأ في الجماعة.

دراسة سكوريك، وآخرين (٢٠١٥) هدف الدراسة إلى تقييم العلاقة بين عادات ألعاب الفيديو عند طلاب المدارس الابتدائية والأداء الأكاديمي في سنغافورة، وتكون مجتمع الدراسة من مدرستين ابتدائيتين في سنغافورة للمشاركة في هذه الدراسة وتكونت العينة من ٣٣٣ طالب وطالبة، ومن أهم نتائج الدراسة أن اتجاهات الإدمان مرتبطة سلباً باستمرار الأداء المدرسي بينما لا توجد علاقة في الوقت الذي تقضيه في ممارسة الألعاب والأثر المترتبة على هذه النتائج ومن أهم التوصيات ضرورة إيجاد استطلاعات مماثلة في المستقبل في الدراسات التي تنطوي على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية إلى تسع سنوات.

دراسة الدرغان، (٢٠١٦) وهي بعنوان الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى طلبة المدارس، والتي هدفت إلى معرفة مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية ومستوى كل من المشكلات لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الجنس ونوع الألعاب والترتيب الولادي الطالب وهل يمكن أن يكون الإدمان على الألعاب الإلكترونية متنبأ بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للإدمان على ألعاب الفيديو وآخر لقياس المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالباً و طالبة من طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لأداء الطلبة كان منخفضاً وأن مستوى المشكلات الانفعالية والاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس لأداء الطلبة جاءت بدرجة منخفضة اما مستوى المشكلات الأكاديمية فقد جاء بدرجة متوسطة.

دراسة مشري، (٢٠١٧) بعنوان أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من أولياء الأمور بمدينة أم البواقي حيث اعتمدت على المنهج المسحي وطريقة المسح بالعينة، وعليه فقد اختارت ١٠٠ مفردة من الأولياء بمدينة أم البواقي ذكورا وإناث كعينة قصديه، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أغلب التلاميذ يستخدمون الألعاب الإلكترونية يوميا وعبر الهواتف الذكية من منظور عينة من الأولياء، كما أن أغلب التلاميذ يستخدمون الألعاب الإلكترونية بدافع التسلية والترفيه من منظور الأولياء، وأخيراً توصلت الدراسة إلى أن الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ويرجع ذلك إلى الإفراط في استخدام الألعاب.

- التكامل: أي صيانة تكامل الجماعة (حامد، جروة ٢٠٠٩).

نتائج التفاعل الاجتماعي:

- نمو الشخصية: تنمو شخصية الفرد وترتفع الى مستوى ثقافة الجماعة.
- التعلم: باحتكاك الفرد بالجماعة التي يعيش فيها يكتسب الانماط والمهارات التي يحتاج اليها.
- الانتماء: يتوصل الفرد الى حب الارض والوطن والاعتزاز بقيم الجماعة.
- التكيف: عندما يهتك الفرد بالجماعة يتعرف عليهم ويتشرب هذه الانماط فتصبح جزء من شخصيته.
- الانتاج: عندما يصل الفرد الى الراحة والطمأنينة فانه يبذل جهده في سبيل تقدم مجتمعه.
- الراحة النفسية: يتفاعل الفرد مع مجتمعه الذي يعيش فيه يأخذ منه ما يحتاجه ويقدم له كل ما يقدر عليه

(براهيمي، محمد، ٢٠١٧)

أولاً: الدراسات السابقة:

لتحقيق الهدف من الدراسات السابقة قامت الباحثة بانتقاء أكثر الدراسات ارتباطاً وأوثقها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث بعض جوانبها، أو أهدافها أو أدواتها وإجراءاتها، فضلاً عن التركيز على اختيار الدراسات الحديثة، لأن الحداثة أكثر قرباً من الواقع الحالي. دراسة قويدر (٢٠١١) بعنوان أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر، تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ مفردة من الأطفال الجزائريين الذين يتراوح سنهم ما بين ٠٧ و ١٢ عاماً والذين يمارسون الألعاب الإلكترونية ويقطنون بالجزائر العاصمة، تم اختيارهم من مدارس في الأحياء الراقية والمتوسطة والشعبية، وكان اختيار هذه المدارس يقوم على أساس أقدمية المؤسسة وعدد التلاميذ فيها والحي المتواجدة فيه، بحيث أخذت الباحثة من كل واحدة خمسين مفردة من مختلف السنوات الدراسية الابتدائية كأكسام السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة، ومتوعين بين الإناث والذكور.

دراسة وانغ، وآخرين (٢٠١٤) بحثت هذه الدراسة التجريبية في أنماط عادات ألعاب الفيديو والألعاب عبر الإنترنت وانتشار وترابط إدمان الألعاب في المراهقين في هونغ كونغ. تم تجنيد ما مجموعه ٥٠٣ طلاب من مدرستين ثانويتين. تم تقييم السلوكيات التي تسبب الإدمان لألعاب الفيديو والألعاب عبر الإنترنت باستخدام مقياس إدمان الألعاب. تم فحص عوامل الخطر لإدمان الألعاب باستخدام الانحدار اللوجستي. أبلغت الغالبية العظمى من الأشخاص (٩٤٪) عن استخدامهم لألعاب الفيديو أو الإنترنت، حيث تم تحديد واحد من كل ستة أشخاص (١٥,٦٪) على أنه إدمان للألعاب. وتشير هذه النتائج إلى أن هناك حاجة إلى برامج أو استراتيجيات تعليمية ووقائية فعالة.

قياس التحصيل الدراسي على التقدير الكلي للطلبة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي.

ثانياً: فروض البحث:

١. يوجد مستوى متوسط من ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى العينة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية.
٣. تختلف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس في اتجاه الذكور.

٤. أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات الألعاب القتالية مثل فورت نايت، بوجي.
٥. يمكن التنبؤ بانخفاض التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة المستخدم:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي الارتباطي التحليلي والذي يقصد به دراسة وتحليل الارتباط بين المتغيرات في إطار الظاهرة مجال البحث، حيث إن هذا المنهج هو الأفضل تناسباً مع تساؤلات البحث وأهدافه.

ثانياً: عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار العينة عشوائياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (ذكور وإناث) من مدارس مدينة حائل وبلغت ١٩٠ تلميذاً من الصف الأول إلى الصف السادس وتتراوح أعمارهم بين ٦ – ١٢ سنة.

- النوع:

جدول رقم (١)

توزيع مفردات الدراسة وفق متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٠٤	٥٤,٧
أنثى	٨٦	٤٥,٣
الإجمالي	١٩٠	١٠٠,٠



شكل رقم (١)

التوزيع النسبي لمفردات الدراسة وفق متغير النوع

دراسة الشهري، (٢٠١٩) تهدف الدراسة لمعرفة أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك طلاب المرحلة الابتدائية وعلاقته بالوضع الاجتماعي والتحصيل الدراسي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة الكترونية تم توزيعها من خلال المواقع الإلكترونية؛ وتكونت عينة الدراسة من 55 شخصاً من أولياء الأمور تم تعبئة الاستبانة من قبلهم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً سلبياً على التحصيل الدراسي وذلك بإهمال الواجبات المدرسية ويفضلون اللعب على الاهتمام بدروسهم، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية وتحصيل التحصيل الدراسي.

دراسة خانم، وآخرين (٢٠٢٠) تناولت هذه الدراسة ارتباط استخدام الإنترنت واللعب الإلكتروني مع الاداء الأكاديمي على التوالي في أيام الأسبوع وعطلات نهاية الأسبوع عند الأطفال الأستراليين، كما قامت بتقييم ما إذا كان يرتبط الميل للإدمان على الإنترنت ولعب الألعاب بالأداء الأكاديمي، تكونت العينة من (١٧٠٤) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٧ عاماً، دراسة مسحية مستعرضة على الصعيد الوطني، قضى حوالي ٧٠٪ من العينة أكثر من ساعتين يومياً في استخدام الإنترنت و الألعاب الإلكترونية، وحوالي ٣٠٪ لعب الألعاب الإلكترونية لأكثر من ساعتين يومياً. ووجد أن الميل للإدمان على ألعاب الفيديو مرتبط بشكل سلبي في التحصيل الأكاديمي. وأخيراً أشارت النتائج والتوصيات إلى الحاجة إلى المراقبة الأبوية أو التنظيم الذاتي للحد من توقيت مدة استخدام الإنترنت والألعاب الإلكترونية للتغلب على الآثار الضارة على التحصيل الدراسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تدرس ممارسة الألعاب الإلكترونية عند طلاب المدارس، كما تشابهت مع دراسة (مشري، ٢٠١٧)، (الشهري، ٢٠١٩)، (ورشيدة، ٢٠٢٠)، في دراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي والاداء الأكاديمي.

تمثلت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية وتشابه مع دراسة (قويدر، ٢٠١١)، (ماركو، ٢٠١٥)، (الشهري، ٢٠١٩)، في كون عينة البحث على طلاب المرحلة الابتدائية، واختلفت مع دراسة (وانغ، ٢٠١٤) في كون عينتها تتمثل في طلاب المرحلة الثانوية. كما تشابهت مع دراسة (الدرعان، ٢٠١٦)، (الشهري، ٢٠١٩) في دراستها للمتغير الاجتماعي.

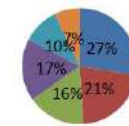
وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين دراسة العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لعينة البحث المتمثلة بتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة حائل وقد استخدمت الباحثة مقياس (الدرعان، ٢٠١٦) ومقياس (محمد، ٢٠٠٨) للتفاعلات الاجتماعية كما اعتمدت في

جدول رقم (٢) توزيع الفئة العمرية لدى عينة البحث

الصف	المرحلة العمرية	العدد	النسبة المئوية
السادس	من ١١-١٢ سنة	٥٢	٢٧,٣٪
الخامس	من ١٠-١١ سنة	٤٠	٢١,٠٥٪
الرابع	من ٩-١٠ سنوات	٣١	١٦,٣٪
الثالث	من ٨-٩ سنوات	٣٣	١٧,٣٪
الثاني	من ٧-٨ سنوات	١٩	١٠٪
الأول	من ٦-٧ سنوات	١٥	٧,٨٪

اعمار الطلاب

الصف الرابع من ٩-١٠ الصف الخامس من ١٠-١١ الصف السادس من ١١-١٢
الأول الثاني من ٧-٨ الثالث من ٨-٩



شكل رقم (٢)

توزيع الفئة العمرية لدى عينة البحث

تبين من خلال الاشكال السابقة أن المرحلة العمرية لدى عينة البحث محصورة بين الفئة العمرية (٦-١٢) عاما وبحساب المتوسط الحسابي للأعمار تبين أنه ٩ سنوات ونصف، وبانحراف معياري قيمته ١,٦.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الادمان على الالعاب الإلكترونية من إعداد الدرعان (٢٠١٦)

اشتمل المقياس على معلومات أولية عن التلميذ ٣٥ عبارة يتم الإجابة عنها وفق العبارات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - مطلقاً) تحصل على الدرجات من (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١ - ٠) على التوالي واشتملت على سبعة ابعاد، البعد الأول (السمة البارزة) حيث اشتمل على العبارات رقم ١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨,٩,١٠ والبعد الثاني (التحمل) اشتمل على العبارات رقم ١١,١٢,١٣,١٤,١٥ والبعد الثالث (تعديل المزاج) اشتمل على العبارات رقم ١٦,١٧,١٨,١٩,٢٠ والبعد الرابع (الانكاس) اشتملت على العبارات رقم ٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥ والبعد الخامس (الانسحاب) اشتمل على العبارات رقم ٢٦,٢٧,٢٨,٢٩,٣٠ والبعد السادس (الصراع) اشتمل على العبارات رقم ٣١,٣٢,٣٣,٣٤,٣٥ تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الادمان على الالعاب الإلكترونية والعكس صحيح..

٢. مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال من إعداد محمد (٢٠٠٨):

ويتكون من (٣٢) عبارة ويتضمن ثلاثة أبعاد الأول الإقبال الاجتماعي ويشمل ١٠ عبارات والثاني

الاهتمام الاجتماعي ويشمل ١٠ عبارات والبعد الثالث وهو التواصل الاجتماعي ويشمل ١٢ عبارة، هذا ويوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات (نعم- أحياناً- مطلقاً) تحصل على الدرجات (٢-١-٠) على التوالي باستثناء العبارات السلبية وهي تلك التي تحمل الأرقام ٣-٤-٧-١٠-١٤-١٥-١٨-١٩-٢٢-٢٦-٢٩-٣٢ وعددها ١٢ عبارة تتبع عكس التدرج ويحصل المفحوص على درجة مستقلة في كل عامل من تلك العوامل التي يتضمنها المقياس، كما يحصل على درجة كلية في المقياس عن طريق جمع درجاته في تلك العوامل الثلاثة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر-٦٤ درجة تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع للتفاعلات الاجتماعية والعكس صحيح.

٣- التحصيل الدراسي:

واعتمدت الباحثة على التقدير الكلي للتلاميذ بالفصل الدراسي الأول لجميع المقررات طلبية المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على مستويات (متفوق، متقدم، متمكن، غير مجتاز) وتعني عبارة (متفوق) أن الطالب أنجز ٩٥٪ من معايير المادة، كما تعني عبارة (متقدم) أن الطالب أنجز ٨٥٪ إلى أقل من ٩٥٪ من المعايير، وعبارة (متمكن) تعني أن الطالب قد أنجز ٧٥٪ إلى أقل من ٨٥٪ من معايير المادة، كما تدل عبارة (غير مجتاز) على أن الطالب انجازه أقل من ٧٥٪ من معايير المادة أو لم يجتاز معيار أو أكثر من المعايير.

رابعاً: الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة في الدراسة الحالية:

ثبات أداة الدراسة:

أولاً: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لكل مقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (٤) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**,٦٨٤	١٠	**,٧٦٩	١٩	**,٨٥٥	٢٨	**,٧٧٥
٢	**,٦٥٤	١١	**,٦٨١	٢٠	**,٨١٤	٢٩	**,٧٤٠
٣	**,٧٢٩	١٢	**,٧٢٢	٢١	**,٨٥٤	٣٠	**,٦٤١
٤	**,٧١٢	١٣	**,٧٠٣	٢٢	**,٨٥٠	٣١	**,٧٦٤
٥	**,٦٤١	١٤	**,٧٣٨	٢٣	**,٧٩٠	٣٢	**,٧٥٥
٦	**,٧٨٢	١٥	**,٧٥٧	٢٤	**,٧٨١	٣٣	**,٦١٦
٧	**,٧٧٢	١٦	**,٨٣٥	٢٥	**,٧٩٨	٣٤	**,٦٦٥
٨	**,٧٨٤	١٧	**,٧٦٩	٢٦	**,٧٩٧	٣٥	**,٧٧٥
٩	**,٨٣١	١٨	**,٧٥٥	٢٧	**,٨١٣	٢٨	**,٧٧٥

** ارتباط مهم عند مستوى الدلالة ٠,٠١

بالدرجة الكلية للمقياس، وهي ذات دلالة وارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذات علاقات طردية موجبة.

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات المقياس الأول: مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية

المقياس الثاني مقياس التفاعلات الاجتماعية جدول رقم (٥) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات للأطفال بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**,٣٩٦	٩	**,٣٦٣	١٧	**,٤٢٨	٢٥	**,٤١٨
٢	**,٤٦٤	١٠	**,٢٥٦	١٨	**,٣٠٦	٢٦	٠,٠٨٠
٣	**,٢٣٨	١١	**,٥٠٨	١٩	**,٣٥٢	٢٧	**,٤٤٦
٤	**,٢٨٠	١٢	**,٥٣١	٢٠	**,٤٦٥	٢٨	**,٣٧١
٥	**,٥٢٦	١٣	**,٤٨٢	٢١	**,٤٦٩	٢٩	**,٢٤٠
٦	**,٤٣٠	١٤	**,٣٦٣	٢٢	**,٣٨٦	٣٠	**,٤٩٥
٧	**,٣٨٤	١٥	**,٣٥٩	٢٣	**,٥٥٤	٣١	**,٢٨٢
٨	**,٤١١	١٦	**,٤٢٥	٢٤	**,٣٨٩	٣٢	**,٢٩٦

** ارتباط مهم عند مستوى الدلالة ٠,٠١

الدلالة ٠,٠١ وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياسين مما يشير إلى الصدق الداخلي لهما. ثبات ألفا كرونباخ: ولقياس ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على المقياسين للتأكد من ثبات الأداة.

يلاحظ من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات المقياس الثاني مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج بالدرجة الكلية للمقياس، وهي ذات دلالة وارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذات علاقات طردية موجبة ومن جداول معاملات الارتباط بيرسون السابقة نلاحظ أن جميع العبارات دالة عند مستوى

جدول رقم (٦) يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياسين

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس الأول: مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية	١٣	٠,٦٣٩
المقياس الثاني: مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال	٣٥	٠,٩٧٨

(مرفق أسماؤهم بالملاحق)، ولقد تحصلت كل عبارة من عبارة المقياس على نسبة اتفاق فاقت (٧٥٪) وهو ما يشير إلى قدر جيد من الصدق للمقياسين.

٢- الصدق العاملي:

بعد تطبيق المقياسين وباستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقا للمكونات الأساسية لهولنتج والتدوير بطريقة فاريماكس واستخراج المكونات اعتمادا على الجذر الكامن الأكثر من (١) جاءت النتائج كالتالي:

ومن الجدول رقم (٦) نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ للمقياسين بالترتيب (٠,٩٧٨، ٠,٦٣٩) وهي قيمة مقبولة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات.

ثانياً: حساب الصدق

١- صدق المحكمين:

حيث تم عرض مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية، ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال على عدد (٧) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس

جدول (٧) مصفوفة عوامل مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير

العوامل			العبارة
العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	
	٠,٧٦٥		١- أفكر باللعب بالألعاب الإلكترونية طوال اليوم
	٠,٧٦٣		٢- أمضي وقت فراغي باللعب بالألعاب الإلكترونية
	٠,٨٠٣		٣- أعتقد بأنني مدمن على الألعاب الإلكترونية
	٠,٨١٥		٤- لا يمكنني الاستغناء عن اللعب بالألعاب الإلكترونية
	٠,٦٣٨		٥- أفضل إنجازات العالم هي الألعاب الإلكترونية
	٠,٧٥٤		٦- أقضي وقتاً أكثر من المحدد لي باللعب بالألعاب الإلكترونية
	٠,٦٩٩		٧- أشعر بالعجز عن التوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية
	٠,٦٣٢		٨- عند الاستيقاظ من النوم أبدأ فوراً باللعب بالألعاب الإلكترونية
	٠,٦٣٤		٩- أتنشوق للعودة إلى المنزل من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية
٠,٥٨١			١٠- أنسى مشاكلتي بمجرد البدء باللعب بالألعاب الإلكترونية
٠,٦٠٣			١١- اللعب بالألعاب الإلكترونية لأتجنب الضغط النفسي
٠,٧٩٠			١٢- اللعب بالألعاب الإلكترونية يشعرني بإحساس أفضل
٠,٧٧٧			١٣- أشعر بأن مزاجي تحسن عند القيام باللعب بالألعاب الإلكترونية
٠,٦٧٥			١٤- أفضل الأوقات لدي هي تلك التي لعب بها الألعاب الإلكترونية
٠,٥٦٢			١٥- أفضل الألعاب الإلكترونية على الألعاب الأخرى
	٠,٦١٠		١٦- أشعر بالعجز عن الإقلاع عن اللعب بالألعاب الإلكترونية رغم محاولاتي ذلك
	٠,٦٣٣		١٧- حاول الآخرون مساعدتي للإقلاع عن اللعب بالألعاب الإلكترونية ولم تقلح محاولاتهم
	٠,٦٤٠		١٨- حاولت خفض عدد الساعات التي أقضيها باللعب بالألعاب الإلكترونية ولكنني فشلت
		٠,٥٧٦	١٩- شعرت بالضيق والتوتر عندما حاولت أن أتوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية
		٠,٥٦٩	٢٠- رغم معاقبة أسرتي لي بسبب الألعاب الإلكترونية إلا أنني استمر باللعب
		٠,٦٥٢	٢١- أشعر بالقلق والتوتر عندما لا أستطيع اللعب بالألعاب الإلكترونية
		٠,٥٥٦	٢٢- أشعر بالتعاسة عندما تمنعني الظروف من اللعب بالألعاب الإلكترونية
		٠,٤٨٠	٢٣- أشعر بالحزن الشديد إذا تعطلت اللعبة التي استمتع بها
		٠,٦٢٦	٢٤- استمر باللعب بالألعاب الإلكترونية حتى لو كنت مريضاً
		٠,٨١١	٢٥- ازدادت خلافاتي مع أسرتي بسبب اللعب بالألعاب الإلكترونية

٢٦- اقوم بأهمال الآخرين عند اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٧٧١		
٢٧- ارفض المشاركة في الأنشطة العائلية من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٧٩٣		
٢٨- أخفى عن أسرتي عدد الساعات التي لعبها بالألعاب الإلكترونية	٠,٧٣٣		
٢٩- أحطم ما بجانبني إذا طلب مني ترك اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٨٣٨		
٣٠- خسرت أصدقائي بسبب لعبي لساعات طويلة في الألعاب الإلكترونية	٠,٨٤٨		
٣١- اسهر لوقت متأخر من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٦٣٦		
٣٢- أهمل إنجاز الواجبات المدرسية من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٦٩٤		
٣٣- أعاني من آلام في الظهر والمفاصل بسبب اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٧٥٣		
٣٤- أعاني من مشاكل في عيوني بسبب قضاء وقت طويل في اللعب بالألعاب الإلكترونية	٠,٧٠٣		
٣٥- تشغلني الألعاب الإلكترونية عن تناول الطعام	٠,٦٩٦		
الجزر الكامن	٢٠,٠٥٧	٢,٨٧١	١,٢٨٢
التباين	٥٧,٣٠٥	٨,٢٠٣	٣,٦٦٢

يلاحظ أن المقياس أنتج ثلاثة عوامل فسرت مجتمع (٦٩,١٧٠) من التباين الكلي للمقياس وتم اختيار معامل التشبع لكل عبارة أن يكون أكبر من ٠,٣ كما ظهرت بعض العبارات متشعبة بأكثر من عامل فتم إضافة

العامل للتشبع الأكبر وتم قبول النموذج كله ليظهر في صورته النهائية محتويًا على ثلاثة محاور، فيها ٣٥ عبارة بحيث يحتوي العامل الأول على ١٧ عبارة والعامل الثاني ١٢ عبارة وأخير العامل الثالث يحتوي على ٦ عبارة.

جدول (٨) مصفوفة عوامل مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير

العوامل					
٦	٥	٤	٣	٢	١
			٠,٧٨١		١- يمكنه إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه.
			٠,٥٤٩		٢- يشترك مع أقرانه في اللعب والأنشطة المختلفة.
				٠,٦٤٩	٣- يفضل الجلوس بمفرده معظم الوقت.
				٠,٦٨٩	٤- يتسم حواراه أو حديثه مع الآخرين بالأنانية
				٠,٥٦٦	٥- يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه.
				٠,٧٠٦	٦- يبدو ودوداً تجاه الآخرين.
				٠,٦٥٤	٧- إذا لم يحصل على ما يريد فانه يغضب وينفجر بكاء.
				٠,٧٨٣	٨- يشكر من يقدم له خدمة أو يساعده على أداء شيء ما.
٠,٧١٥					٩- يتشبت جسدياً بالآخرين للتواصل معهم.
				٠,٧٤١	١٠- عندما يتحدث مع أحد أقرانه فانه يهرب من منتصف المحادثة.
				٠,٦١٨	١١- يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع أقرانه.
				٠,٣٥٤	١٢- يعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين به.
				٠,٥٤٩	١٣- يحاول أن يكسب ود أقرانه.
				٠,٧٣٠	١٤- يصعب عليه القيام بالتواصل البصري حيث لا ينظر في عيني من يتحدث إليه.
				٠,٦٤٥	١٥- يتجنب التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين حتى الأشكال البسيطة.
				٠,٥٧٦	١٦- يعتذر للآخرين عند ارتكاب خطأ.
	٠,٤٦٧				١٧- يعبر عن انفعالاته المختلفة كالخوف والحزن والسرور مثلاً بشكل واضح.
	٠,٧١٧				١٨- يتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منه ذلك.

١٩- لا يتضابق من وجوده مع الآخرين أو وجوده بمفرده.	٠,٢٧٥					
٢٠- يتعاطف مع وجهات نظر ومشاعر الآخرين.	٠,٧١٣					
٢١- يهتم وينشغل كثيراً بإجراء حوار مع أحد أقرانه.	٠,٦٠١					
٢٢- حركة ونشاط الآخرين حوله تشعره بالإزعاج.	٠,٥٤٦					
٢٣- يقبل على الألعاب الجماعية.	٠,٥٧٠					
٢٤- يحب القيام بالمهام التي يشترك فيها مع بعض أقرانه.			٠,٥٠٠			
٢٥- يفهم تعبيرات الوجه بشكل صحيح.	٠,٣١٧					
٢٦- لا يهتم بفرح أقرانه أو حزنهم.	٠,٤٣٧					
٢٧- يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به.	٠,٤٨٦					
٢٨- عندما يوجه أحد أصدقائه اللوم إليه فإنه لا يغضب من ذلك.			٠,٧٠٧			
٢٩- يخشى الآخرين ويخاف منهم ويحاول الابتعاد عنهم.	٠,٦٢٩					
٣٠- تسره التفاعلات والأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين.	٠,٧٠٦					
٣١- يدرك الإيماءات الاجتماعية كالإشارة باليد وحركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلاً			٠,٥٢٠			
٣٢- يغضب ويجري بعيداً عندما يقترب منه شخص آخر.	٠,٤٨٣					
الجزر الكامن	٨,٨٨٦	٤,٤٦٣	١,٥٨٠	١,٥١٤	١,٢١٤	١,١٣٢
التباين	٢٧,٦	١٣,٩٤٨	٤,٩٣٦	٤,٧٣٢	٣,٧٩٣	٣,٥٣٦

الفرض الأول: يوجد مستوى متوسط من ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

- ممارسة الألعاب الإلكترونية

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب ودرجة موافقة عبارات مقياس إيمان الألعاب الإلكترونية للتعرف على مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة وجاءت النتائج كالتالي:

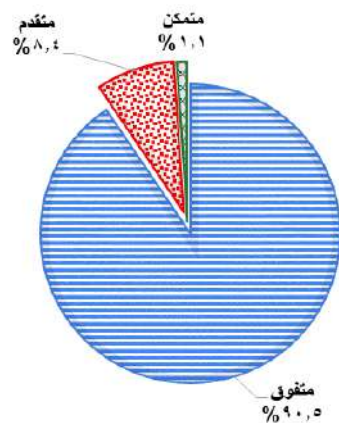
يلاحظ أن المقياس أنتج ستة عوامل فسرت مجتمعة (٦١,٩٩) من التباين الكلي للمقياس وتم اختيار معامل التشيع لكل عبارة أن يكون أكبر من ٠,٣ كما ظهرت بعض العبارات متشعبة بأكثر من عامل فتم إضافته العامل للتشيع الأكبر وتم قبول النموذج كله بحيث ظهر في صورته النهائية ليحتوي على ستة محاور أو بنود تحتوي على ٣٢ عامل بحيث يحتوي العامل الأول (١٤) عبارة والثاني (٩) عبارات، بينما الثالث (٣) عبارات والرابع (٣) عبارات والخامس (٢) وأخيراً السادس (٢) عبارة.

يعرض الفصل الخامس نتائج تحليل البيانات من أجل التحقق من الفروض المتعلقة بممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة حائل وكما سيتم التطرق إلى تفسير النتائج ومناقشتها بناء على الدراسات السابقة والإطار النظري.

جدول رقم (٩) يوضح آراء عينة الدراسة حول المقياس الأول مقياس الالمان على الالعاب الإلكترونية وكان التدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١- أفكر باللعب بالألعاب الإلكترونية طوال اليوم	٣,٤٢	١,١٢٣	٣	مرتفع
٢- أمضي وقت فراغي باللعب بالألعاب الإلكترونية	٣,٥٢	١,٠٦٣	١	مرتفع
٣- أعتقد بأنني مدمن على الألعاب الإلكترونية	٢,٨٤	١,٣٧٦	١٢	متوسط
٤- لا يمكنني الاستغناء عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٨٨	١,٣٢٨	١١	متوسط
٥- أفضل إنجازات العالم هي الألعاب الإلكترونية	٣,١٢	١,٣٦٤	٨	متوسط
٦- أقضي وقتاً أكثر من المحدد لي باللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٩٥	١,٣٤٨	٩	متوسط
٧- اشعر بالعجز عن التوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٦٨	١,٣٥٢	١٣	متوسط
٨- عند الاستيقاظ من النوم ابدأ فوراً باللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٥٦	١,٤٥٦	١٦	ضعيف
٩- اتشوق للعودة إلى المنزل من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٨٩	١,٤٤٠	١٠	متوسط
١٠- أنسى مشاكلتي بمجرد البدء باللعب بالألعاب الإلكترونية	٣,٢٨	١,٤٦٦	٥	متوسط
١١- اللعب بالألعاب الإلكترونية لأتجنب الضغط النفسي	٢,٦٥	١,٤٥٣	١٥	متوسط
١٢- اللعب بالألعاب الإلكترونية يشعرني بإحساس أفضل	٣,٤٨	١,٣٢٤	٢	مرتفع
١٣- اشعر بأن مزاجي تحسن عند القيام باللعب بالألعاب الإلكترونية	٣,٣٥	١,٣٥٥	٤	متوسط
١٤- أفضل الأوقات لدي هي تلك التي لعب بها الألعاب الإلكترونية	٣,٢٢	١,٣٣٩	٦	متوسط
١٥- أفضل الألعاب الإلكترونية على الألعاب الأخرى	٣,١٢	١,٤٢٩	٧	متوسط
١٦- اشعر بالعجز عن الإقلاع عن اللعب بالألعاب الإلكترونية رغم محاولاتي ذلك	٢,٥٢	١,٣٥٦	١٨	ضعيف
١٧- حاول الآخرون مساعدتي للإقلاع عن اللعب بالألعاب الإلكترونية ولم تقلح محاولاتهم	٢,٤٥	١,٤٩٢	٢٢	ضعيف
١٨- حاولت خفض عدد الساعات التي أقضيها باللعب بالألعاب الإلكترونية ولكنني فشلت	٢,٥١	١,٣٨٧	١٩	ضعيف
١٩- شعرت بالضيق والتوتر عندما حاولت أن اتوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٣٧	١,٤١٥	٢٤	ضعيف
٢٠- رغم معاقبة أسرتي لي بسبب الألعاب الإلكترونية إلا أنني استمر باللعب	٢,٥٣	١,٤٨٢	١٧	ضعيف
٢١- اشعر بالقلق والتوتر عندما لا أستطيع اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٣٥	١,٤٥٠	٢٥	ضعيف
٢٢- اشعر بالتعاسة عندما تمنعني الظروف من اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٤٨	١,٤٧٢	٢١	ضعيف
٢٣- أشعر بالحزن الشديد إذا تعطلت اللعبة التي استمتع بها	٢,٦٨	١,٤١٦	١٤	متوسط
٢٤- استمر باللعب بالألعاب الإلكترونية حتى لو كنت مريضاً	٢,١٨	١,٣٦٢	٣٠	ضعيف
٢٥- ازدادت خلافاتي مع أسرتي بسبب اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,١٨	١,٤٣٨	٣١	ضعيف

٢٦- اقوم بأهمال الآخرين عند اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٤٨	١,٤٣٢	٢٠	ضعيف	نادرًا
٢٧- ارفض المشاركة في الأنشطة العائلية من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٢٢	١,٣٣٤	٢٩	ضعيف	نادرًا
٢٨- أخفى عن أسرتي عدد الساعات التي لعبها بالألعاب الإلكترونية	٢,٢٦	١,٣٥١	٢٨	ضعيف	نادرًا
٢٩- أحطم ما بجانبني إذا طلب مني ترك اللعب بالألعاب الإلكترونية	١,٨٥	١,٢٢٧	٣٤	ضعيف	نادرًا
٣٠- خسرت أصدقائي بسبب لعبي لساعات طويلة في الألعاب الإلكترونية	١,٦٣	١,٠٧٠	٣٥	ضعيف جداً	مطلقاً
٣١- اسهر لوقت متأخر من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٢٨	١,٤٤١	٢٧	ضعيف	نادرًا
٣٢- أهمل إنجاز الواجبات المدرسية من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,١٠	١,٣٥٥	٣٢	ضعيف	نادرًا
٣٣- أعاني من آلام في الظهر والمفاصل بسبب اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٠٦	١,٢٢٢	٣٣	ضعيف	نادرًا
٣٤- أعاني من مشاكل في عيوني بسبب قضاء وقت طويل في اللعب بالألعاب الإلكترونية	٢,٣١	١,٣٤٢	٢٦	ضعيف	نادرًا
٣٥- تشغلني الألعاب الإلكترونية عن تناول الطعام	٢,٣٨	١,٣٩٠	٢٣	ضعيف	نادرًا
المتوسط	٢,٦٢	١,٠٣١		متوسط	أحياناً



شكل رقم (٤) التوزيع النسبي لمفردات الدراسة وفق

التقدير الكلي الذي حصلت عليه في الترم الأول

يتضح من الجدول رقم (١٠) والشكل رقم (٤) أن نسبة ٩٠,٥٪ من عينة الدراسة متفوقين بينما ٨,٤٪ متقدمين و ١,١٪ متمكن، وهذا يؤكد أن المستوى العام لعينة الدراسة دراسياً متوسط.

التفاعلات الاجتماعية:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب ودرجة موافقة عبارات مقياس التفاعلات الاجتماعية للتعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة وجاءت النتائج كالآتي:

اتضح من الجدول رقم (٩) مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية جاء بمتوسط حسابي يشير إلى مستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢ من ٥) درجات وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثالثة أي أحياناً (مستوى متوسط)، حيث تم قياس هذا الإدمان من خلال ٣٥ عبارة، ٣ منها بمتوسطات حسابية تشير إلى غالباً (مستوى مرتفع) بينما ١٣ عبارة تشير إلى أحياناً (مستوى متوسط) بينما ١٧ عبارة تشير إلى نادراً (مستوى ضعيف)، وعبارة واحدة تشير إلى مطلقاً (مستوى ضعيف جداً)، وتراوحت متوسطات هذه العبارات ما بين (١,٦٣ و ٣,٥٢ من ٥ درجات).

جدول رقم (١٠)

توزيع مفردات الدراسة وفق التقدير الكلي الذي حصلت عليه في الترم الأول

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
متفوق	١٧٢	٩٠,٥
متقدم	١٦	٨,٤
متمكن	٢	١,١
الإجمالي	١٩٠	١٠٠,٠

جدول رقم (١١) يوضح آراء عينة الدراسة حول مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل التدرج حسب مقياس ليكرت الثلاثي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المدلول	المستوى
١-يمكنه إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه.	٢,٥٤	٠,٦٤٧	١٠	نعم	مرتفع
٢-يشارك مع أقرانه في اللعب والأنشطة المختلفة.	٢,٦٤	٠,٥٨٩	٧	نعم	مرتفع
٣-يفضل أن يكون بمفرده معظم الوقت.	١,٦٣	٠,٦٩١	٢٤	مطلقاً	ضعيف
٤-يتسم حواراً أو حديثه مع الآخرين بالأنانية	١,٤٥	٠,٦٧٨	٢٩	مطلقاً	ضعيف
٥-يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه.	٢,٤٩	٠,٦٤٠	١٤	نعم	مرتفع
٦-يبدو ودوداً تجاه الآخرين.	٢,٦٥	٠,٥٧٨	٦	نعم	مرتفع
٧-إذا لم يحصل على ما يريد يغضب ويفجر بكاء.	١,٨١	٠,٧٠٢	٢٢	أحياناً	متوسط
٨-يشكر من يقدم له خدمة أو يساعده في شيء ما.	٢,٦٨	٠,٥٦٨	٣	نعم	مرتفع
٩-يتشبث جسدياً بالآخرين للتواصل معهم.	١,٥٩	٠,٧٠٤	٢٥	مطلقاً	ضعيف
١٠-عندما يتحدث مع أحد أقرانه فإنه يهرب من منتصف المحادثة.	١,٤١	٠,٦٢٦	٣٢	مطلقاً	ضعيف
١١-يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع أقرانه.	٢,٦٩	٠,٥٨٣	١	نعم	مرتفع
١٢-يعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين به.	٢,١٥	٠,٧٤٤	١٩	أحياناً	متوسط
١٣-يحاول أن يكسب ود أقرانه.	٢,٥٦	٠,٦٠٤	٩	نعم	مرتفع
١٤-يصعب عليه القيام بالتواصل البصري حيث لا ينظر في عيني من يتحدث إليه.	١,٤٧	٠,٦٢٣	٢٨	مطلقاً	ضعيف
١٥-يتجنب التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين حتى الأشكال البسيطة.	١,٥٨	٠,٦٧٦	٢٦	مطلقاً	ضعيف
١٦-يعتذر عندما يرتكب أي خطأ تجاه الآخرين	٢,٤٩	٠,٦٣٢	١٣	نعم	مرتفع
١٧-يعبر عن انفعالاته المختلفة كالخوف والحزن والسرور مثلاً بشكل واضح.	٢,٤٦	٠,٦٧٩	١٥	نعم	مرتفع
١٨-يتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منه.	١,٨٧	٠,٧٠٤	٢١	أحياناً	متوسط
١٩-لا يتضايق من وجوده مع الآخرين أو وجوده بمفرده.	٢,٣٣	٠,٧٦٢	١٨	نعم	متوسط
٢٠-يتعاطف مع وجهات نظر ومشاعر الآخرين.	٢,٥٨	٠,٦٢٦	٨	نعم	مرتفع
٢١-يهتم وينشغل كثيراً بإجراء حوار مع أحد أقرانه.	٢,٣٧	٠,٧٢١	١٧	نعم	مرتفع
٢٢-حركة ونشاط الآخرين حوله تشعره بالإزعاج.	١,٧٧	٠,٧١٧	٢٣	أحياناً	متوسط
٢٣-يقبل على الألعاب الجماعية.	٢,٦٨	٠,٥٦١	٢	نعم	مرتفع
٢٤-يحب القيام بالمهام التي يشارك فيها مع أقرانه.	٢,٦٧	٠,٥٧٢	٤	نعم	مرتفع
٢٥-يفهم التعبيرات الوجهية بشكل صحيح.	٢,٤٩	٠,٦٢٤	١٢	نعم	مرتفع
٢٦-لا يهتم بفرح أقرانه أو حزنهم.	١,٤٣	٠,٦٣٧	٣١	مطلقاً	ضعيف
٢٧-يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به.	٢,٤٤	٠,٦٧٧	١٦	نعم	مرتفع
٢٨-عندما يواجه أحد أصدقائه اللوم إليه فإنه لا يغضب من ذلك.	١,٩٩	٠,٦١٣	٢٠	أحياناً	متوسط
٢٩-يخشى ويخاف من الآخرين ويبعد عنهم.	١,٥٧	٠,٦٦١	٢٧	مطلقاً	ضعيف
٣٠-تسره التفاعلات والأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين.	٢,٦٥	٠,٥٥١	٥	نعم	مرتفع
٣١-يدرك الإيماءات الاجتماعية كالإشارة باليد وحركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلاً	٢,٥٤	٠,٦٥٦	١١	نعم	مرتفع
٣٢-يغضب ويجري بعيداً عندما يقترب منه شخص.	١,٤٤	٠,٦٦٢	٣٠	مطلقاً	ضعيف
المتوسط	٢,١٦	٠,٢٤٩		أحياناً	متوسط

ومستوى المشاكل الاجتماعية جاءت بمستوى منخفض وأن مستوى المشكلات الأكاديمية جاءت بمستوى متوسط. وتفسر الباحثة بأن السبب في ارتفاع التحصيل الدراسي مقارنة بالمستوى المتوسط لممارسة الألعاب الإلكترونية والتفاعلات الاجتماعية هو نظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا. أما بالنسبة للفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية"

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة حول مقياس الادمان على الألعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل والتي تعزى لمتغير التفوق الدراسي

يتضح من الجدول رقم (١١) مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل جاء بمتوسط حسابي يشير إلى درجة متوسط (أحياناً) بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٦ من ٣) درجات وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية أي أحياناً (مستوى متوسط)، حيث تم قياس هذا الإدمان من خلال اثنين وثلاثون عبارة جاءت ثمانية عشر عبارة بمتوسطات حسابية تشير إلى نعم (مرتفع) وخمس عبارة تشير إلى أحياناً (متوسط)، بينما تسع عبارات تشير إلى مطلقاً (ضعيف)، وتراوحت متوسطات هذه العبارات ما بين (١,٤١ و ٢,٦٩ من ٥ درجات).

وهو ما يشير إلى تحقق الفرض بشكل جزئي حيث أنه يوجد مستوى متوسط من ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى متوسط من التفاعلات الاجتماعية لكن يوجد مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي وهذا يتعارض مع نتائج دراسة الدرمان، (٢٠١٦) حيث أشار إلى أن مستوى ممارسة الألعاب

جدول رقم (١٢) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسط ردود العينة حول مقياس الادمان على الألعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل بمتغير التفوق الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مقياس الادمان على الألعاب الإلكترونية	بين المجموعات	١٥,١٧١	٢	٧,٥٨٦	٧,٦٣٤	٠,٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	١٨٥,٨١٩	١٨٧	٠,٩٩٤			
	المجموع	٢٠٠,٩٩٠	١٨٩				
مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل	بين المجموعات	٠,٠٤٤	٢	٠,٠٢٢	٠,٣٥٤	٠,٧٠٢	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	١١,٦٩٨	١٨٧	٠,٠٦٣			
	المجموع	١١,٧٤٢	١٨٩				

بينما كان مستوي الدلالة للمقياس الأول كان أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير التفوق الدراسي بالنسبة للمقياس الأول ونظراً لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول رقم (١٢) حيث تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA One Way) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة، تبعاً للتفوق الدراسي حيث أن بينما كان مستوي الدلالة للمقياس الثاني أكبر من مستوي الدلالة (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير التفوق الدراسي بالنسبة للمقياس الثاني.

جدول رقم (١٣) اختبار شيفا للمقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق في الدرجة الكلية للمقياس الأول مقياس الادمان على الألعاب الإلكترونية

المرحلة (١)	المتوسط	المرحلة (٢)	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
متقدم	٣,٢٣٠	متفوق	٢,٥٤٣	*٠,٦٨٧٦٧	٠,٠٣
متمكن	٤,٦٤٣	متفوق	٢,٥٤٣	*٢,١٠١١٧	٠,٠١

الاجتماعية، كما تتفق مع دراسة مشري (٢٠١٧) في ان الادمان على الالعاب الإلكترونية يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وبالنسبة للفرض الثالث "تختلف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية والتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس في اتجاه الذكور"

تم الإجابة عن هذه الفرضية من خلال استخدام اختبار t-test وذلك للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة حول مقياس الادمان على الالعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل والتي تعزى متغير النوع.

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتقدمين والمتكئين كانوا أكثر متوسطاً مقابل، وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية؛ حيث بلغ مستواها (0.03، 0.01) وهي أقل من (0.05).

يتضح من النتائج السابقة تحقق الفرض أيضاً بشكل جزئي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الادمان على الالعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي لكن لا توجد فروق بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الالعاب على التفاعلات الاجتماعية.

وهذا يتفق مع دراسة اماني عبد التواب (٢٠١٧) في انه ممارسة الالعاب الإلكترونية لا تؤثر على التفاعلات

جدول رقم (١٤) اختبار "ت" (T-Test) حول مقياس الادمان على الالعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل والتي تعزى متغير النوع

المقياس	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	الدلالة الإحصائية
مقياس الادمان على الالعاب الإلكترونية	ذكر	١٠٤	٢,٨٠٦	١,٠٥٩	٢,٧٤٥	٠,٠٠٧	٠,٠٠٧
	أنثي	٨٦	٢,٤٠١	٠,٩٥٦			
مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل	ذكر	١٠٤	٢,١٥٦	٠,٢٧٠	٠,٢٩٨	٠,٧٦٦	٠,٧٦٦
	أنثي	٨٦	٢,١٦٧	٠,٢٢٣			

تحقق الفرض بشكل جزئي حيث تختلف درجة ممارسة الالعاب الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس لدى اتجاه الذكور، بينما لا توجد فروق في التفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي. وهذا يتفق مع دراسة قويدر (٢٠١١) ودراسة الدرعان (٢٠١٦) في أن الذكور أكثر ممارسة من الاناث للألعاب الإلكترونية.

الفرض الرابع "أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات الالعاب القتالية".

تم حصر أكثر الألعاب التي يمارسها الطلاب والطالبات عينة الدراسة وجاءت النتائج بالآتي:

جدول رقم (١٥) توزيع الالعاب الإلكترونية المفضلة لدى عينة البحث.

اسم اللعبة	التكرار	النسبة
فورت نايت	٤٠	٪٢١
روبلكس	٣٤	٪١٧,٨
ماين كرافت	٢٥	٪١٣,٥
بوبيجي	١٤	٪٧,٣
فري فاير	١٠	٪٥,٢
سكاري تينشر	٧	٪٣,٦
امونقس	٥	٪٢,٦
اخرى	٥٥	٪٢٨,٩

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٤) أن مستوي الدلالة للمقياس الأول كان أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للمقياس الأول وكانت الفروق لصالح الذكور.

بينما كان مستوي الدلالة للمقياس الثاني أكبر من مستوي الدلالة (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للمقياس الثاني.

homoscedasticity قد تحققت وأن heteroscedasticity لم تكن ذات أهمية في نموذج الانحدار.

يستخدم الشكل السابق في اختبار اعتدالية توزيع الأخطاء أيضاً، والذي يعد أحد فروض الانحدار أو فروض طريقة المربعات الصغرى المستخدمة في تقدير معالم معادلة الانحدار، كما يلي:

الفرض العدمي: الأخطاء تتبع التوزيع الطبيعي

الفرض البديل: الأخطاء لا تتبع التوزيع الطبيعي

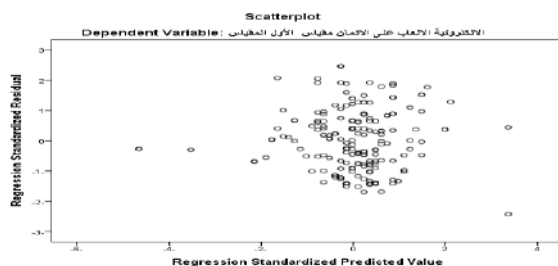
ويبدو من الشكل أن الأخطاء (النقاط) تقع أو تتوزع بشكل عشوائي حول الخط الممثل للتوزيع الطبيعي، بالتالي نقبل الفرض العدمي القائل بأن الأخطاء تتبع التوزيع الطبيعي بدرجة ثقة ٩٥٪.

يستخدم الشكل السابق في اختبار تجانس توزيع الأخطاء، والذي يعد أحد فروض الانحدار أو فروض طريقة المربعات الصغرى المستخدمة في تقدير معالم معادلة الانحدار، كما يلي:

الفرض العدمي: الأخطاء تتوزع بشكل متجانس

الفرض البديل: الأخطاء لا تتوزع بشكل متجانس

ويبدو من الشكل أن الأخطاء ليس لها نمط أو شكل، مما يدل على أنها تتوزع بشكل متجانس، بالتالي نقبل الفرض العدمي القائل بأن الأخطاء متجانسة، بدرجة ثقة ٩٥٪.



شكل (٧) يوضح المتبقيات المقننة لبيانات الانحدار

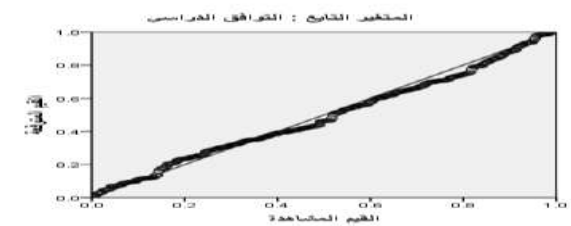
توضح الأشكال السابقة اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول خط مستقيم كما أن تتبع التوزيع الطبيعي يعد من شروط صحة إجراء تحليل الانحدار. الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات الكامنة.

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الألعاب ممارسة هي (فورت نايت) بنسبة ٢١٪ تليها (روبلكس) ثم (ماين كرافت) و (بوجي) وألعاب متنوعة أخرى. يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض القائل أن أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات هي الألعاب القتالية مثل فورت نايت، بوجي. وهذا يختلف مع دراسة قويدر (٢٠١١) ومشري (٢٠١٧) في أن أكثر الألعاب تفضيلاً هي ألعاب المغامرات والرياضة.

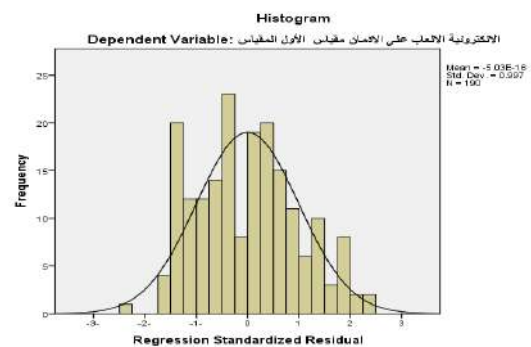
الفرض الخامس " التنبؤ بانخفاض التحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية "

تحقق الفرض بشكل جزئي حيث يمكن التنبؤ بانخفاض التفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية لكن لا يمكن التنبؤ بانخفاض التحصيل الدراسي لدى العينة. حيث تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لتأثير الإيمان على الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل وجاءت النتائج كالآتي:

Figure 1: P-P Plot of Regression Standardized Residuals



شكل (٥) الخط الاعتدالي Normal Plot لمتبقيات الانحدار



شكل (٦) يوضح اعتدالية توزيع البواقي

وبتحليل scatter plot لمتبقيات الانحدار المقنن فإن معظم الأخطاء موجودة في منتصف scatter plot حول النقطة صفر حيث المتبقيات تقترب من التوزيع المستطيلي وهذا يفترض أيضاً أن تكون البيانات موزعة اعتدالياً كما هو الأمر في الشكل (٥) ففي scatter plot الإنحداري فإن الأخطاء التي هي في نطاق plot ثابتة نسبياً وذلك يشير إلى أن تباينات الخطأ تكون ثابتة مع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) وهذا يشير إلى فرضية

جدول رقم (١٦) تحليل الانحدار البسيط لتأثير الإدمان على الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل

البيان	معامل R ² التحديد	المحسوبة F	درجات الحرية	معامل B الانحدار	T المحسوبة	مستوى الدلالة
المقياس الألعاب الإلكترونية	٠,٠٧٣	١٤,٧٢٥	١٨٨	٠,٠٦٥	٣,٨٣٧	٠,٠٠٠

الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة T المحسوبة والتي بلغت (٣,٨٣٧) وهي دالة عند مستوى معنوية (0.05). كما أظهرت نتائج تحليل ارتباط بيرسون وجود ارتباط بين مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية والتفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل الوظيفي بقيمة ٠,٢٧٠ وهو ارتباط طردي ضعيف بين المحورين.

للتعرف على ما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين درجة استخدام معامل الارتباط بينهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يوضح الجدول السابق أثر الإدمان على الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل بناء على آراء الطلاب والطالبات، حيث أظهرت النتائج بأن نموذج الانحدار لتمثيل العلاقة بينهما، هو نموذج معنوي استناداً إلى قيمة F المحسوبة (١٤,٧٢٥) عند المقارنة مع قيمة الدلالة الإحصائية (0.05) إذ بلغ معامل التحديد R² (٠,٠٧٣) أي أن ما قيمته (٧,٣٪) من التغيرات في التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل ناتج عن التغير في الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وبلغت درجة التأثير "معامل الانحدار B" (٠,٠٦٥) وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في إدمان الألعاب الإلكترونية يقابله زيادة بقيمة (٠,٠٦٥) في درجة التفاعلات

جدول رقم (١٧) نتائج "معامل الارتباط بين درجة بين مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل

مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل	معامل الارتباط	مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية
**٠,٢٧٠	معامل الارتباط	مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية
٠,٠٠٠	مستوي الدلالة	

** ارتباط مهم عند مستوى الدلالة 0.01،

التفاعلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية في حين لا يمكن التنبؤ بانخفاض التحصيل الدراسي وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدراسة طبقت في فترة (التعليم عن بعد) خلال جائحة كورونا المستجد الذي توقف على أثره حضور الطلبة للمدارس (التعليم الحضوري).

التوصيات والخاتمة:

نظراً لكون الألعاب الإلكترونية تلعب دوراً كبيراً في حياة الطفل وتؤثر على سلوكه لذا يلزم التأكيد على دور الوالدين في مشاهدة ما يلعبه أطفالهم وما تؤثر عليهم من سلوكيات وانفعالات حيث تبين في هذه الدراسة أن أكثر الألعاب تفضيلاً لدى عينة الدراسة هي الألعاب القتالية ولا يخفى دورها في ارتفاع مستوى العنف والجريمة في محاولة الطفل تقليد أبطال هذه الألعاب وتقمص ادوارهم أو ما قد تعزل الطفل عن مجتمعه مما يؤثر على نموه الاجتماعي وكما لا نغفل إيجابيات الألعاب الإلكترونية حيث أنها تعمل على تعليم الطفل التعامل مع التقنية ومواكبة التطور التكنولوجي.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود علاقة ارتباط طردية موجبة حيث جاءت علاقة الارتباط ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٠١)

الخلاصة:

بعد التحقق من صحة الفروض ومراجعة الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى عدة نتائج أبرزها وجود مستوى متوسط من ممارسة الألعاب الإلكترونية والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة البحث بينما يوجد مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإدمان على الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الإلكترونية على التفاعلات الاجتماعية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى اختلاف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس في اتجاه الذكور بينما لا توجد فروق في التفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، كما تحقق الفرض القائل أن أكثر الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب والطالبات هي الألعاب القتالية مثل فورت نايت، بوبجي، وأخيراً تم التوصل إلى أنه يمكن التنبؤ بانخفاض

- الشافي سنينة (٢٠١٣). مدى تأثير الألعاب على تنمية الخيال العلمي لدى الاطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

- سبتي، عباس (٢٠١٣). الألعاب الإلكترونية وعزوف الاولاد عن الدراسة نتائج-حلول بدولة الكويت، *مجلة العلوم الانسانية* ٢(١٢)، ٢٦٤-٢٨١.

ثانياً: المراجع الأجنبية: -

- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 552-559.
- Backman, R. (1995). The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children, *Journal of Family Violence*, V10 (4), P 564-574.
- Monke, L. (2009). Video games: A critical analysis. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25(3), 7-20.
- Sălceanu, C. (2014). The Influence of Computer Games on Children's Development. Exploratory Study on the Attitudes of Parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 837-841.
- Sharif, I., & Sargent, J. D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics*, 118(4), e1061-e1070.
- Wittwer, J., & Senkbeil, M. (2008). Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school?. *Computers & Education*, 50(4), 1558-1571.
- Wright, J. (2011). The effects of video game play on academic performance. *Modern psychological studies*, 17(1), 6.

ويمكن حصر المقترحات بالنقاط التالية:

- عقد اتفاق ورقي بين الطفل ووالديه يشمل على تحديد الزمان والمكان المحدد للعب بالألعاب الإلكترونية حتى يتعلم الطفل المسؤولية والالتزام بالقوانين.
- عدم حرمان الطفل من الأجهزة الإلكترونية بشكل كامل حتى لا ينعكس تأثيره على الطفل.
- توضيح سلبيات وإيجابيات الألعاب الإلكترونية للأطفال حتى يعي الطفل مخاطر الإدمان عليها.
- اجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على الاطفال.
- أولاً: المراجع العربية: -
- الريموي، محمد (٢٠٠٨). علم نفس النمو للطفولة والمراهقة، ط ٢، دار المسيرة للنشر. عمان.
- حسن، امانى (٢٠١٨). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الاطفال "دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٣)، ص ٢٣٠-٢٥٣.
- حمدان، سارة (٢٠١٦). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها اطفال مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والاطفال، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الاوسط.
- سلامة، فضل (٢٠٠٦). سيكولوجية اللعب عند الطفل، دار المشرق العربي. الاردن.
- علي، هنوده (٢٠١٣). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي.
- فلاق، احمد (٢٠٠٩). الطفل الجزائري وألعاب الفيديو، دراسة في القيم والمتغيرات، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم والسياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام والاتصال.
- قويدر، مريم (٢٠١١). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الطفل. رسالة ماجستير، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، ط ٢، دار الرشاد: القاهرة.
- مشري، اميرة (٢٠١٧). أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ بالجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجزائر.
- منسي، حسن (٢٠١٢). الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة مدينة الرس بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
- همال، فاطمة (٢٠١٢). الألعاب الإلكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة وتأثيرها على الطفل الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Role of Secondary Education Pathways in Saudi Arabia in Developing Life Skills from Teachers' Perspectives.

A graduation project submitted to complete the requirements for obtaining a master's degree in education Foundation of Education Courses"

Huda Hussein Mohammed Al-Qahtani ⁽¹⁾

*1- Department of Educational Leadership and Policies – College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Dr. Ghada Hamza Al-Sharbini ⁽²⁾

*2- Associate Professor of Foundations of Education King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia.

Email: lhuda8@hotmail.com

دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات.

مشروع تخرج قُدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص "أصول التربية مقررات".

أ. هدى حسين محمد القحطاني ^(١)

*١- قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

د غادة حمزة محمد الشربيني ^(٢)

*٢- أستاذة أصول التربية المشارك بكلية التربية جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Secondary education pathways, life skills, secondary school.

الكلمات المفتاحية:

مسارات التعليم الثانوي، المهارات الحياتية، المرحلة الثانوية.

ABSTRACT:

The aim of the current research is to try to understand the role of secondary education pathways in Saudi Arabia in imparting life skills to female students from the perspective of teachers. The study adopted a descriptive survey approach and a questionnaire was built to investigate the research objectives. It was applied to a sample of secondary school teachers in Abha, and the research results showed a statistically significant impact of secondary education pathways in imparting life skills related to personal characteristics by (93.8%). This effect is attributed to several factors, including the variety of courses and educational activities offered by secondary education pathways. It also showed a statistically significant impact of secondary education pathways in imparting life skills related to practical and physical characteristics by (94.2%), which is due to a focus on applied curricula that enhance practical skills and physical activities. The research recommended expanding the implementation of secondary education pathways as they have a significant impact on imparting life skills to female students.

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى محاولة التعرف على دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، من وجهة نظر المعلمات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة؛ لتحقيق أهداف البحث، وطُبِّقَت على عينة من معلمات المرحلة الثانوية بأبها، وأظهرت نتائج البحث وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية، بنسبة (٩٣,٨٪)، ويُعزى هذا التأثير إلى عدة عوامل، منها: تنوع المقررات والأنشطة التعليمية التي تقدمها مسارات التعليم الثانوي، كما تبين أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية بنسبة (٩٤,٢٪)، ويرجع ذلك إلى التركيز على المناهج التطبيقية التي تعزز المهارات العملية والأنشطة البدنية، وأوصى البحث بالتوسع في تطبيق مسارات التعليم الثانوي؛ لما لها من أثر بالغ في إكساب الطالبات المهارات الحياتية.

مقدمة:

للتربية أهمية كبرى في تحقيق السعادة للإنسان، فعندما يتلقى الفرد تربية جيدة تهتم بتنمية جوانبه الشخصية والاجتماعية والعقلية والروحية، تكون لديه فرصة أكبر لاكتشاف مواهبه وقدراته وتطويرها، وهذا يؤدي إلى شعوره بالرضا والإشباع الذاتي، مما يساهم في تحقيق النجاح في حياته الشخصية والعملية.

يضاف إلى ذلك: أنه عندما يتعلم الفرد مهارات التواصل والتعاون والاحترام المتبادل، تكون لديه القدرة على بناء علاقات إيجابية ومستدامة مع الآخرين، وهذا يساهم في تعزيز شعوره بالانتماء والمشاركة في المجتمع، مما يحقق له السعادة الاجتماعية.

فعندما يكتشف الفرد هدفه في الحياة ويحققه، يشعر بالإنجاز والرضا، من خلال توفير فرص التعلم والتطور المهني، فيمكن للتربية أن تساعد الفرد على اختيار مسار حياة تتناسب مع قدراته واهتماماته، مما يزيد في تحقيق السعادة والرضا الشخصي (عبد الغفار، ٢٠١٦، ص ٩٩).

ويعتبر نظام المسارات في التعليم الثانوي؛ على درجة كبيرة من الأهمية؛ إذ يساهم في تشكيل وتطوير مستقبل الطلاب؛ فهو يوفر لهم الفرصة لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للنجاح في حياتهم الشخصية والمهنية (حافظ، ٢٠١٢، ص ٦٧).

كما يعد وسيلة جيدة لتطوير هذه المهارات، حيث يوفر للطلاب فرصاً عديدة للتعلم والتنمية الشخصية، فعندما يختار الطالب مساراً محدداً، فإنه يتعرض لمجموعة متنوعة من المواد التعليمية والأنشطة اللاصفية، التي تهدف إلى تنمية مهاراته واهتماماته الشخصية (الخطيب، ٢٠٢٠).

وتعتبر المملكة العربية السعودية في مقدمة الدول التي حرصت على تطوير النظام التعليمي، فقد قامت -ولا زالت- بخطوات حثيثة نحو تطوير التعليم، وحققَت قفزات كبيرة على صعيد نشر التعليم في مختلف المستويات، رغم وتيرة ارتفاع معدلات النمو السكاني العالية، وهي تتجه -حالياً- إلى مرحلة التركيز على الجودة، وتحقيق التعليم لأهدافه في إكساب الطلاب والطالبات المعارف والمهارات، التي تمكنهم من الإسهام الفعال في تنمية وطنهم وتحقيق اقتصاد معرفي مستدام، ولتحقيق هذا التحول النوعي في أداء النظام التعليمي: تم بناء إستراتيجية طموحة لتطوير التعليم العام، تتبلور حول رؤية مستقبلية للتعليم (٢٠١٣-٢٠٢٣)، وتعنى بالدرجة الأولى ببناء نسيجٍ واعٍ مبدع متكامل الشخصية، يحقق أقصى قدراته، ويعي أثره الإيجابي المستقبلي على المستويات كافة، من خلال نظام تعليمي عال الجودة (الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣).

حيث يعد التعليم الثانوي العام: مرحلة تعليمية في غاية الأهمية؛ إذ تخضع هذه المرحلة -باستمرار- لعمليات

التطوير التربوي، أكثر من أي مرحلة تعليمية أخرى؛ نظراً لارتباط خريجها بالتعليم العالي من ناحية، وكونها عاملاً أساسياً في تحديد مستقبل الآلاف من الطلاب من ناحية أخرى، فهي نافذة لجيل جديد، يبحث عن دوره في المجتمع، ويبحث عن مستقبله، والفرص المتاحة له، لذا فإن تطوير تعليم هذه المرحلة، يساعد على إكساب هذا الجيل: المعارف والمهارات الضرورية التي تمكنه من اختيار المجالات المناسبة، فالتعليم الثانوي ليس مرحلة تعليمية يرغب الطالب التخرج منها، بل هي مرحلة أساسية للتنمية الاقتصادية للمجتمع (الخطيب، ٢٠٢٠، ص ٩٨-١٠٢).

وتكمن أهمية التعليم الثانوي في توجيه الطلاب وفق حاجاتهم ورغباتهم، بما يتوافق مع حاجات المجتمع وأولوياته؛ لذا فإن الدول المتقدمة تركز على أثر التعليم الثانوي بوجه خاص في تحقيق إستراتيجياتها وخططها المستقبلية، مما دفع بكثير منها لتنويع التعليم الثانوي وتنظيماته، بحيث يشمل التعليم العام والتعليم المهني، بل وتنويع المقررات التي يدرسها الطالب في هذه المرحلة، بمسارات اختيارية؛ تلبي حاجات الطلاب، وتفي بمتطلبات المجتمع المتجددة. (الكثيري، ٢٠١٥، ص ٢٩).

وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص المهمة، التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها إلى برامج علمية وتربوية، تحقق الطموحات من جهة، وتستوعب التجديدات العالمية الناجحة وتتفاعل معها من جهة أخرى (وزارة التعليم، ١٤٣٤هـ).

وحرصاً من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تحسين وتطوير التعليم الثانوي بشكل مستمر، وإسهاماً في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تسعى إلى التحول من اقتصاد النفط إلى اقتصاد المعرفة= تم استحداث نظام المسارات للتعليم الثانوي، وأقرته الوزارة في بداية العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٢هـ بتطبيق السنة الأولى المشتركة للمرحلة الثانوية في جميع المدارس الحكومية والأهلية، ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، والمدارس السعودية في الخارج، والمدارس الليلية، ومدارس تعليم الكيبرات، وينطلق نظام المسارات من فلسفة متجددة، قائمة على توسيع الفرص، ومشاركة الطالب، فهي كما تُعدُّ الطالب للحياة، وإكمال تعليمه بعد الثانوي، فإنها تُعِدُّه أيضاً لمنحه فرصة المشاركة في سوق العمل، فالطالب عبر فلسفة نظام المسارات: قادر على ممارسة أكثر من دور، يجعله شريكاً في صناعة المعرفة، وليس مجرد مستقبل ومستهلك لها، ووفق هذا النظام: يستطيع الطالب أن يتماشى مع المتغيرات من حوله في القرن الحادي والعشرين، وبما يحقق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

وعلى ذلك؛ فإن (المهارات الحياتية) من أهم المهارات التي يجب تميمتها لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن أهم العوامل

ورش العمل لعدد من الجهات ذات العلاقة، ودراسة مقارنة مع الممارسات الإقليمية والعالمية، وتحليل واقع القبول في الجامعات ومخرجاتها، واحتياجات سوق العمل، ودراسة تحليلية لما يتطلبه الاستغناء عن السنة التحضيرية، وردم الفجوات التحصيلية، كذلك إجراء دراسة تتبعية للتجارب السابقة للمرحلة الثانوية بالمملكة، بالإضافة إلى التحكيم الخارجي (واس، ٢٠٢٠). وحيث تم عقد لقاءات تعريفية افتراضية للتعريف بالنظام المطور ومساراته، والمهارات التي يستهدفها، ورحلة الطالب التعليمية في النظام المطور، وفلسفة المسارات والمواد الجديدة ومنتجاتها التعليمية (تقنية وتعليم، ٢٠٢١؛ وزارة التعليم، د.ت).

ومن التجارب الناجحة في تطبيق نظام المسارات في التعليم الثانوي: التجربة الألمانية، التي قسمت التعليم الثانوي إلى أربع مسارات، وتعتمد جنوب أفريقيا -أيضاً- على نظام المسارات في التعليم الثانوي (Roth, Pforr, , ٢٠٢١، TammK2008،Mingham, & Selbach).

كما يرى سعادة والعميري (٢٠١٩): أن ظهور الثورة التقنية والمعلوماتية، وتضاعف المعرفة، وصعود نجم اقتصاد المعرفة= كل ذلك أدى إلى ضرورة مواكبة المناهج لما تقدم؛ من أجل تنشئة الطلبة، وإعدادهم لمستقبل أفضل، لن يكون ذلك إذا لم توضع المناهج في ميزان التقويم والتحليل، في ضوء معايير ومبادئ الاقتصاد المعرفي، وذلك لضمان تحسين وتطوير المناهج، بما يكفل لها القيام بالدور المنوط بها على أكمل وجه.

وعلى صعيد المجال البحثي؛ فقد أشارت مجموعة من الدراسات على أهمية تحليل المقررات وتقييمها، في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي ومهاراته، ومن ضمنها: المهارات الحياتية، ومن ذلك: دراسة الدروع، والحوالة (٢٠١٨)، وقبلان (٢٠٢٠)، والمحمدي (٢٠٢٠)، والريامي (٢٠٢١).

لكن تطبيق المسارات في المملكة العربية السعودية (رغم الجهود التي بذلت) يواجه تحديات كبيرة؛ لحدثة النظام، وضعف دعم أطراف العملية التعليمية، وتراجع دور الأسرة في مساعدة الطالب على اختيار المسار الأنسب، ودور تلك المسارات في إكساب الطلبة المهارات النافعة والمطلوبة (العريفي، ٢٠٢٢).

ومن هنا؛ جاء البحث الحالي؛ لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية؟

أسئلة البحث:

١. ما واقع مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، من وجهة نظر المعلمات؟

التي تساعد الطلاب على التكيف مع ذاتهم ومجتمعهم، وتجعلهم قادرين على مسايرة التغيرات، ومواجهة التحديات التي يفرضها عليهم مجتمع المعرفة، وهذا ما أكدته دراسات (محمد، ٢٠٠٥: ٦٦)، و(عبد المعطي وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٢ - ٢٣) حيث أشاروا إلى ما يلي:

١- أن المهارات الحياتية مهارات أساسية، لا غنى عنها للفرد؛ ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرار التقدم، وتطوير أساليب معاشية الحياة في المجتمع.

٢- بناء متعلمين بناء شاملاً ومتكاملاً، وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقة، والمهارات العالية، والقيم الثابتة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا مواطنين فاعلين وقادرين على الإنتاج والنجاح في مجتمع المعرفة، ويتمثل هذا البناء في: إتقان الطلاب مهارات الاتصال، والتواصل الاجتماعي، وامتلاك القدرة على التفكير، الذي يوصل إلى حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتمكن من فهم علوم العصر، وتقنياته المتطورة، وإكساب مهارات تطبيقها في العمل اليومي، وتنظيم وإدارة الوقت، ومهارات التخطيط.

وتأسيساً على ما سبق، فَيُعَدُّ تعليم المهارات الحياتية: من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث تركز المنظمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة، اهتمامها الشديد على ضرورة تعليم هذه المهارات، وإدماجها في المناهج الدراسية، وبرامج تكوين المعلمين (منظمة اليونسكو، ١٩٩٦).

ومن هنا؛ فإن هذا البحث قد اهتم بمحاولة التعرف على دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، من وجهة نظر المعلمات، بمحافظة أبها.

مشكلة البحث:

تتظافر مجموعة من الظروف والعوامل الملحة التي تفرض على الأجهزة المعنية بالتعليم تطويره، وتتوجه العناية بشكل خاص للمرحلة الثانوية؛ لأهميتها الحيوية البالغة في إعداد الفرد: إما لمواصلة تعليمه الجامعي، أو لتوجيهه للمسارات المهنية المتعددة. وتأتي عمليات الإصلاح والتطوير لمرحلة التعليم الثانوي؛ استجابة للتطورات المتسارعة في العالم، والحراك الاقتصادي الكبير، وعولمة الاقتصاد، ولمواكبة العصر بمتغيراته ومستجداته، وذلك لإعداد الخطط المتوجهة لبناء الإنسان المنتج والفاعل (العنزي، ٢٠٢٠).

وقد أعلنت وزارة التعليم في عام ١٤٤٢هـ عن نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية، والإشارة إلى بدء تطبيقه في عام ١٤٤٣هـ (وزارة التعليم، ١٤٤٢)، والذي يعد خلاصة فريدة، جاءت نتيجة تحليل الواقع، من خلال

وتعزيز التكامل بين المجالات العلمية والإنسانية، عبر توظيف مداخل واتجاهات تعليمية متنوعة.

فيما وصف المسارات التخصصية بأنها أربع مسارات، سيتم فتحها في المدارس، وفق آليات ومعايير محددة، وتتكون من تخصصات ومسارات جديدة، تتسق مع مطالب القرن الحادي والعشرين؛ ليلتحق الطالب بالمسار الذي يتوافق مع ميوله واتجاهاته وقدراته، وهي أربع مسارات، تتمثل في: المسار الشرعي، ومسار إدارة الأعمال، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار الصحة والحياة". وهذا التعريف يتبناه البحث الحالي كتعريف اجرائي.

المهارات الحياتية: ويعرفها (السيد، ٢٠٠٧، ٢١) بأنها: قدرة الفرد على التعامل بإيجابية، مع مشكلاته الحياتية والشخصية والاجتماعية، وتشمل مهارات: إدارة الوقت، والاتصال الاجتماعي، وحسن استخدام الموارد، والتفاعل مع الآخرين، واحترامهم.

والتعريف الاجرائي للمهارات الحياتية: مجموعة من المهارات التي ينبغي على طلاب المدرسة الثانوية تعلمها، وإدراكها؛ حتى يتمكنوا من ربطها بشؤون حياتهم المختلفة، وتسهم في تنمية قدراتهم على التعامل مع مختلف مواقف الحياة.

الإطار النظري:

إن المنظومة التربوية: كيان نام ومتجدد، ولعل ذلك يفرض التطوير المستمر لهذه المنظومة في سياق منظور إستراتيجي واضح المعالم، طويل الأمد، وفي الوقت ذاته يفرض أن تكون هذه المنظومة على درجة كافية من المرونة، تسمح بالانتقال والحركة والتغيير؛ مواجهة للتغيرات المتسارعة، في معطيات الحياة: داخليًا، وإقليميًا ودورياً، ولمواجهة ما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة يصعب التنبؤ بها، كما أن هذه المرونة في المنظومة التعليمية لازمة؛ لإدراك التنوع، وتقبل الاختلاف والتسامح مع الغموض، وامتدادًا لتلك المرونة، لا بد لمنظومة التعليم أن توفر خاصية التنوع في المناهج والبرامج حسب المستويات العقلية، وحسب البيئات، وأن تتخلى عن التجانس الذي أمسى سمة مميزة لمناهجنا الدراسية، والتي أفرزت نسخًا متكررة من المتعلمين، لا تناسب مع التنمية التي ننشدها في هذه الألفية الثالثة.

إن التنوع في مناهجنا: يساعد على تنمية القدرات والاستعدادات والحاجات المتنوعة للبيئات، ومجابهة الظروف المتجددة والمواقف الحياتية الجديدة، بل إن التنوع يتطلب أيضًا مؤسسات تعليمية جديدة، تتطلبها الأعمال المتجددة، ومطالب الحياة، وسوق العمل المتغيرة (عمار وعبد الشافي، ٢٠٠٤، ص ٢٤).

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابة دراسة العينة، حول دور مسارات التعليم في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، من وجهة نظر المعلمات، تعزى المتغير (المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على دور مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية.
٢. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات تقديرات العينة، حول محاور الدراسة تعزى للمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

أهمية البحث: الأهمية النظرية:

١- ندرة الدراسات في المملكة العربية السعودية - على حد علم الباحثة - والتي تناولت المسارات المطورة للمرحلة الثانوية؛ نتيجة حداثة تطبيقها، وعليه قد تشكل هذه الدراسة إضافة للمكتبات العربية في هذا الموضوع.

٢- قد تسهم الدراسة في تعزيز الوعي بالمسارات المطورة وأهميتها، وضرورة الاهتمام بدورها في إكساب الطالبة المهارات الحياتية.

الأهمية التطبيقية:

١- من الممكن أن يلفت هذا البحث نظر الباحثين إلى القيام بالمزيد من الدراسات في موضوع المسارات المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٢- قد تفيد نتائج البحث وتوصياته بعض الأسرة السعودية؛ حيث توضح لهم نظام المسارات؛ وهذا يساعدهم على توجيه الأبناء للاختيار الأمثل والمسار الأنسب لميولهم واستعداداتهم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة دور مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، في إكساب الطالبات المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٥هـ-٢٠٢٤).

الحدود البشرية: عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس المرحلة الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

مسارات النظام المطور: عرف من قبل وزارة التعليم (٢٠٢١): "بأن المسار العام: مسار يتوافر في جميع المدارس الثانوية، ويقدم في الصفين الثاني والثالث الثانوي، ويسمح بدراسة مواد المجال الاختياري، ويهدف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات، والاتجاهات الإيجابية نحو التخصصات المتعلقة بالعلوم، والتقنية، والرياضيات،

يهدف المسار العام؛ لتزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التخصصات المتعلقة بالعلوم والتقنية والرياضيات، وتعزيز التكامل بين المجالات العلمية والإنسانية، من خلال توظيف مداخل واتجاهات تعليمية متنوعة.

٢. مسار الصحة والحياة:

تتطلق فلسفة المسار من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى بناء نموذج ناجح ورائد على مستوى العالم في المجالات كافة، ومنها: مجال علوم الصحة والحياة، الذي يهدف لتعزيز الصحة والرفاه، وتنمية الاقتصاد الوطني؛ من خلال استثمار طاقات أبناء الوطن؛ لينعكس إيجاباً على تحسين جودة الخدمات الصحية (بقسميها الوقائي والعلاجي)، يراعي المسار الربط بين النظرية والتطبيق، من خلال تزويد الطالب بمشكلات واقعية من البيئة والحياة اليومية؛ لتسهم في تنمية التحصيل العلمي، وتنمية المهارات والاتجاهات، نحو المجالات العلمية، ويزود المسار الطلاب بالمهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية، التي تسهم في تعزيز العمل التطوعي فيما يخدم المجتمع، وخصوصاً في مجال مكافحة الأوبئة (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

٣. مسار الحاسب والهندسة:

نظراً لتأثير كل من الجانب الاقتصادي والتعليمي في الآخر، مما يعني أهمية سوق العمل؛ فإن من المهم العمل في المجال التعليمي على تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين المختلفة، التي ترتبط بالتعامل مع التقنية لإكساب الطلاب مهارات الوصول للمعلومات، وتقييم موثوقيتها وتحليلها واستخدامها، مع التأكيد على التطبيق العملي من خلال عمل المشاريع الإبداعية لحل المشكلات المختلفة، لذا تقوم فلسفة المسار على المنهج التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، ويهدف المسار لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التخصصات التقنية، إضافة إلى تمكين الطلاب من الإبداع والابتكار في جميع المجالات (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

٤. مسار إدارة الأعمال:

يسعي المسار لتطوير المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية اللازمة؛ لتحقيق النجاح الاقتصادي، والتحول للتعليم القائم على الاقتصاد المعرفي، وكذلك توسيع الفرص التعليمية؛ من خلال إكساب المتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تؤهله لمواصلة الدراسة في أحد التخصصات ذات العلاقة. كما يسهم في معرفة المتعلم بالسوق الدولية، والأنظمة الاقتصادية، مع التشجيع على الإبداع والتفكير الريادي، ولهذا تقوم فلسفة مسار إدارة الأعمال على إعداد المتعلم؛ ليصبح مواطناً مسؤولاً ومنتجاً وقادراً على اتخاذ القرارات الذكية التي تفيده في حياته

ولعل وجود أهداف واضحة للتعليم الثانوي؛ أمراً في غاية الأهمية؛ لأن تحديد الأهداف يسهم في تحديد البرامج والمتطلبات اللازمة؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

أهمية التعليم الثانوي:

يدعم التعليم الثانوي نظام التعليم القائم على فلسفة ومهارات مجتمع المعرفة، في ضرورة تسليح الطالب بالمهارات اللازمة له، مثل: مهارات البحث، والتعلم مدى الحياة، ومهارات التفكير الناقد، والقدرة على التكيف، ومسايرة التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك ضرورة استخدام العديد من الطرق؛ لتحسين مخرجات التعليم، وإنتاج المعرفة وتوظيفها وتقويمها، بدلاً من اكتسابها (أبو زيد، ٢٠١٧، ٦٩).

ويعد التعليم الثانوي مرحلة حاسمة ومهمة للمتعلمين في التعليم العام، حيث يفترض في هذا التعليم: أن يعد الطلاب والطلابات إعداداً شاملاً ومتكاملاً، ويزودهم بالمعلومات الأساسية، والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصياتهم في جوانبها المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية، والبدنية، وينظر إلى هذا النوع من التعليم، بوصفه قاعدة للدراسة الجامعية، وتأهيلاً واستثماراً في رأس المال البشري للحياة العملية، وتبرز أهمية التعليم الثانوي في محاولات العديد من الدول لإصلاحه وتطويره، ويتضح ذلك في الدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون والمفكرون حول العالم (وزارة التعليم، ١٤٣٤هـ).

نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية:

يمثل التعليم المحور الأهم في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ للارتقاء بالوطن والمواطن، من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، ومن هذا المنطلق؛ سعت وزارة التعليم إلى إطلاق العديد من المبادرات والمشروعات؛ لتطوير التعليم عبر شتى مراحله، ومختلف مناهجه وطرقه؛ تحقيقاً لتطلعات هذه الرؤية الطموحة، ويأتي مشروع تطوير نظام مسارات المرحلة الثانوية في طليعة الجهود الرامية إلى تحسين جودة التعليم، ومواءمة مخرجات المنظومة التعليمية، مع احتياجات سوق العمل، فنظام مسارات المرحلة الثانوية يقدم نموذجاً تعليمياً متطوراً يسهم بكفاءة في تنمية شخصية الطالب، ويعزز من ولائه لقيادته وانتمائه الوطني، ويتضمن مسارات نوعية متخصصة، تؤهل مخرجات هذه المرحلة؛ لاستكمال التعليم الجامعي، ودخول سوق العمل (دليل المنسق، ٢٠٢١).

فلسفة المسارات التخصصية:

نتيجة تعدد وتنوع المسارات المتخصصة للمرحلة الثانوية؛ بني كل مسار على فلسفة تتوافق مع الأهداف المنشودة، وهي على النحو التالي:

١. المسار العام:

أهداف المهارات الحياتية:

إن برامج المهارات الحياتية لا تختلف عن غيرها من البرامج من حيث تضمنها لمجموعة من الأهداف العامة التي تسعى لتحقيقها، حيث تهدف هذه البرامج إلى إكساب الطلاب مهارات حياتية ثلاث حاجاتهم، وتنمي شخصياتهم بشكل متكامل ومتوازن؛ ليكونوا قادرين على التأقلم مع متطلبات الحياة العصرية وتحدياتها، مزودين بمعارف يوظفونها في حياتهم، وتعينهم على مواجهة المواقف الحياتية بتصرفات واعية؛ للتعامل بفاعلية مع تحديات الحياة اليومية (قطاني، ٢٠١٠). وتتمثل أهداف تعليم المهارات الحياتية فيما يلي:

١. تنمية خصائص الشخصية.
٢. تزويد المتعلم بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة مواقف الحياة.
٣. الاطلاع على التقنيات الحديثة.
٤. اكتساب اتجاهات ومهارات عملية.
٥. تنمية الملاحظة الواعية، وتوجيهها لمنطق التكوين التفكير العلمي (حسين، ١٤٢٦).

تصنيف المهارات الحياتية:

تختلف تصنيفات المهارات الحياتية وفقاً للمجتمع والعلاقة بين الفرد ومجتمعه، فتتشابه بعض هذه المهارات، وتختلف تبعاً لظروف المجتمع، وهي مزيج من التعليم والعمل، ويتم تحديد هذه المهارات من خلال حاجات الطلاب، وتطلعاتهم، وكذلك المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق هؤلاء الطلاب السلوكيات المتوقعة (الناجي، ٢٠١٠).

ومن أهم تصنيفات المهارات الحياتية ما يلي:

تصنيف اليونيسيف في المهارات الحياتية:

اعتمدت اليونيسيف (٢٠٠٨) قائمة بالمهارات الحياتية الأكثر أهمية لتحقيق السلام، وتنمية المعارف والمهارات والقيم المطلوبة، لإحداث التغيير الإيجابي في الشباب، وتشمل هذه القائمة: المهارات النفسية والاجتماعية والشخصية؛ وإن التفاعل بين المهارات: هو ما ينتج النتائج السلوكية القوية، وهذه المهارات الحياتية هي:

مهارات الاتصال والعلاقات بين الناس، ومهارات التفاوض والرفض، ومهارات فهم الآخرين والتعاطف معهم، ومهارات التعاون والعمل الجماعي، ومهارات الدعوة إلى كسب التأييد، ومهارات صنع القرار والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الرقابة الداخلية، ومهارات إدارة المشاعر، والمهارات الإدارية للتعامل مع الضغوط؛ ولليونيسيف جهود لوضع الإطار التوجيهي لتعميم هذه المهارات الحياتية، حيث عززت مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية التي وضعتها وكالات الأمم المتحدة والمنظمات تحت فئات واسعة من مهارات الحياة العامة، وهي:

الشخصية والتعليمية والمهنية؛ عبر تزويده بالخبرات التي يحتاج إليها في المجالات العلمية، المرتبطة بإدارة الأعمال (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

٥. المسار الشرعي:

يسعى المسار الشرعي إلى تعزيز الأسس المعرفية والعقدية والفقهية والتعبدية والأخلاقية والسلوكية والقيم الإسلامية والهوية الوطنية، وبناء الشخصية الوسطية لدى الطلاب؛ ليكونوا قادرين على العمل البناء في مجتمعهم، وتكوين الشخصية العلمية الملتزمة والتميزة في فهمها العميق والشامل للقرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأحكام الشرعية المستنبطة منهما، وإعداد طلاب مؤهلين لمعرفة أحكام الشريعة، في كل ما يستجد من أمور الحياة، وتأهيلهم لوظائف المستقبل (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

المهارات الحياتية وتطوير التعليم:

عرفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) المهارات الحياتية بأنها: الكفاءات الأساسية للفرد التي تساهم في الوصول به إلى حياة ناجحة في مجملها، ويضمن له تحقيق مستوى أداء مرتفع وجيد، وأن تكون المهارات الحياتية أدوات فعالة؛ للتصدي للتحديات الهامة في جوانب الحياة المختلفة، والمشكلات التي تواجه الفرد بكافة صورها وأشكالها، وتتصل بجميع الأفراد في المجتمع كله.

أهمية المهارات الحياتية:

كما ذكر عبد المعطي ومصطفى (٢٠٠٨) أهمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

١. تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط حاجات المتعلمين ومواقف الحياة، باحتياجات المجتمع الذي يعيشون فيه.
٢. إعطاء الفرد الفرصة للعيش براحة وأفضلية، في ظل عالم يشهد تغيرات من الصعب رصدها، مما يتطلب إعداد أفراد بإمكانهم التكيف والتفاعل بإيجابية مع هذه التغيرات، وإيجاد حلول لها.
٣. تمنح المتعلمين فرصة الحصول على المعلومات من مصادرها الأولية؛ من خلال ما تطرحه للمتعلمين من طرائق حديثة.
٤. تكسب الفرد الإحساس بمشكلات مجتمعه، ومن ثم تولد لديه الرغبة في عن طريقها يتمكن الفرد من إدراك التفاعل بينه وبين غيره من جهة، وبينه وبين البيئة والمجتمع من جهة ثانية.
٥. تكسب المعلم الخبرة المباشرة عن طريق التفاعل مع الأشخاص والظواهر الحياتية، وتعطي للتعلم معنى.
٦. أنها ذات أهمية كبرى في الأمور الإنسانية والاجتماعية.
٧. تمكنه من استيعاب التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها على نحو فعال.

لصالح الذكور، ولا توجد فرق لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات الحياتية، تعزى لمتغير مادة التدريس وتعليم الوالدين.

دراسة السحاري (٢٠١٦): وهدفت إلى بناء قائمة بأهم المهارات الحياتية المتطلب توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوي؛ مستخدماً المنهج الوصفي، والتعرف على مدى توافر هذه المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، وقد طبقت الدراسة على بعض المدارس الثانوية في منطقة عسير، وقد توصلت الدراسة إلى (٩) مجالات رئيسة للمهارات الحياتية، كما توصلت إلى أن الطلاب يعتقدون أن (٢) من المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية كانت عالية، وصنفت ضمن مستوى ممتاز، وهي: مهارة تقدير الذات، والثقة بالنفس، والمهارة التكنولوجية، ويرون الطلاب أن (٦) من المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية صنفت بمستوى متوسط، وهي: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارة التفاوض والرفض، ومهارة التقمص العاطفي، ومهارة العمل الجماعي، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة جمع المعلومات؛ بينما يرون أن مجال ومهارة التحكم في الذات (ضبط النفس) تعتبر أقل من المتوسط بالنسبة للمحاور السابقة. وبالنسبة للأداءات التدريسية فقد توصلت الدراسة إلى أن جميع الأداءات التدريسية صنفت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة اونجروانج وآخرون (٢٠١٥) (Ongardwanich et al, إلى تطوير وتقييم مهارات القرن الحادي والعشرين -كما يراها طلاب المدارس الثانوية التايلانديين-، ومنها: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية والإعلام، والمهارات الحياتية والمهنية؛ ولتحقيق هدف الدراسة: تم إعداد مقياس لمهارات القرن الحادي والعشرين، تكون من (٤٤) سؤالاً في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٦) طالباً من طلبة المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) سنة، وأظهرت النتائج أن مهارات الحياة والمهنة، تعتبر من أكثر المهارات أهمية من بين مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تعمل على إكساب الطلبة: المرونة، والقدرة على التكيف، والمبادرة، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والقيادة والمسؤولية، وغيرها من مهارات الحياة.

وهدفت دراسة العبد الكريم (٢٠١٣) إلى التعرف على تقييم طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمدى تحقيق التعليم الثانوي بنظام المقررات، للأهداف التي حددها نظامه، ومدى استفادتهم من هذه التجربة، ولتحقيق هذا الهدف: استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وتمثلت أداة الدراسة في استبانة اشتملت على محورين: الأول: حول أهداف التعليم الثانوي بنظام

١. المهارة المعرفية: وهي التفكير النقدي، ومهارات اتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

٢. المهارة الشخصية: وهي مهارات الوعي وإدارة الذات، والتعامل مع الآخرين، ومهارات الاتصال والتفاوض، والتعاون، والعمل الجماعي، والتعاطف، والمناصرة.

ومن المهارات الحياتية -كما صنفها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية:- مهارات مرتبطة بخصائص الشخصية، مثل: (الاتصال، والتعاون، وترشيد الاستهلاك)، ومهارات علمية، مثل: (إدارة الوقت، والقدرة على التواصل، والأمن والسلامة)، (حسين، ١٤٢٦).

-كما تم ذكر المهارات في وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) وأنها تنقسم إلى مهارات التفكير العليا، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، والمهارات العلمية والبدنية، وبناءً على تصنيف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ فقد تم اختيار ذلك التصنيف في البحث.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الأدبيات التربوية؛ تم التوصل إلى عدد من الدراسات السابقة، ذات صلة بموضوع البحث الحالي، وسيتم عرضها في محورين على النحو التالي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمهارات الحياتية:

دراسة الزبيدي والعرفج (٢٠٢٣): وهدفت إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج الوصفي، ممثلاً في أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت إلى أن متوسط درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمرحلة الثانوية (٣٣,٣٣٪)، بدرجة منخفضة بلغت درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في أهداف المقرر (١٣,٠٨٪) بدرجة منخفضة جداً، وبلغت درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في أنشطة المقرر (٤٨,٣١٪) بدرجة متوسطة، وبلغت درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في أسئلة المقرر (٣٧,٨٢٪) بدرجة منخفضة. دراسة المدهون (٢٠١٨): وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تنمية المهارات الحياتية لطبقتهم بمحافظة فلسطين الجنوبية، ومعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تنمية المهارات الحياتية لطلابهم، وطبقت أداة البحث، وهي الاستبانة على ٤٤٠ طالباً، موزعين على (٨) مدارس، وكانت أبرز النتائج: درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات الحياتية عالية (٣,٥٢٣)، بوزن نسبي (٧٠,٤٥٪)، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات الحياتية، تعزى لمتغير الجنس

جميع المحاور، ومن خلال تحليل فقرات الاستبانة، فقد كان هناك احتياج بدرجة عالية لدى المعلمين والمعلمات؛ للتدريب على المحتوى المعرفي للمواد الدراسية الجديدة والمناهج المطورة، كما كان هناك احتياج بدرجة عالية لبرامج تدريبية، تختص بصياغة أهداف ومخرجات تعلم متنوعة للدروس، ودمج التقنية في الأنشطة التعليمية، وبرامج تدريبية حول تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج المختلفة، وأيضاً برامج تدريبية على طرق الإشراف على مشاريع التخرج للطلاب والذي يعتبر أحد مستحدثات نظام المسارات للمرحلة الثانوية.

دراسة الخثعمي (٢٠٢٢): استهدفت تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، في ضوء معايير مقترحة، قائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي؛ ولتحقيق هذا الهدف: استخدمت المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، من خلال تحليل محتوى الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، المتمثلة في: الدليل التعريفي، ودليل منسق المسارات، ودليل مدير المدرسة، ودليل الخطط الدراسية، ودليل التقويم والقبول؛ وتوصلت نتائج البحث إلى توافر المعايير المقترحة في أدلة نظام مسارات التعليم الثانوي بدرجة متوسطة، بلغت (٧٣,٢٨٪)، حيث إن رؤية البرنامج ورسالته، وفلسفته، والخطط الدراسية؛ قد حققت المعايير المقترحة في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي بدرجة مرتفعة، حيث بلغت النسبة المئوية (١٠٠٪)، وجاءت أساليب التقويم في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، حيث بلغت نسبة تحققها (٨٥,٧١٪)، تلتها أهداف البرنامج في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة تحققها (٥٨,٣٣٪)، وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجيات التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية بنسبة (٥٥,٥٥٪) وبدرجة تحقق متوسطة أيضاً، أما تقنيات التعليم فجاءت المرتبة الأخيرة، بدرجة تحقق ضعيفة، وبنسبة بلغت (٢٠٪).

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تناولت البحث الحالي دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطلبة المهارات الحياتية واتفقت مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٣) والشهري والعريفي (٢٠٢٢) والخثعمي (٢٠٢٢) في اتخاذها من موضوع مسارات التعليم هدفاً لها، واتفقتا مع دراسة الزبيدي والعرفج (٢٠٢٣) ودراسة المدهون (٢٠١٨) والسحاري (٢٠١٦) في تناولها لموضوع المهارات الحياتية، وتميز البحث الحالي عن سابقه بالربط بين نظام المسارات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والمهارات الحياتية.

المقررات، أما المحور الثاني: فهو حول مدى استفادة الطالب أو الطالبة مما يدرسه في هذا النظام، وأظهرت النتائج: أن بعض الأهداف تحققت، مثل: اكتساب المعارف والسلوكيات الإسلامية، وبعض المهارات الحياتية، وتحسين القدرة على التواصل والاتصال، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن بعض الأهداف تحتاج إلى مزيد من الدعم لتحقيقها: كتنمية الاتجاهات نحو العمل المهني، ودعم الجوانب التطبيقية، من خلال ممارسة الأنشطة والمهارات المهنية، وزيادة التربية المدنية، ومجالات الفنون والأنشطة الخلية.

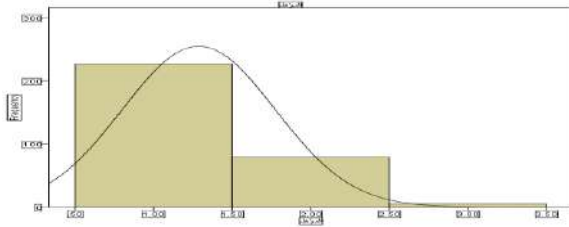
ثانياً: الدراسات المتعلقة بمسارات التعليم الثانوي:

دراسة الثبيتي (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية نحو نظام المسارات في مدينة الطائف ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وطور مقياسين لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (٣٦٤) طالبة، و(٣٢٧) معلمة بالصف الأول الثانوي من الملتحقات بنظام المسارات بالمدارس الحكومية بالطائف، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات المرحلة الثانوية والمعلمات نحو نظام المسارات في مدينة الطائف، بنسبة مئوية (٧١,٨٪)، وجاء الترتيب تنازلياً كما يلي: الاتجاهات نحو مزايا النظام، الاتجاهات نحو أهداف النظام، الاتجاهات نحو المسارات، الاتجاهات نحو أسس النظام، الاتجاهات نحو أسس النظام. دراسة العريفي (٢٠٢٢): هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية، من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية، ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية ببتوك، واعتمدت على المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (١٥٩) من مشرفات القيادة المدرسية، ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية ببتوك، وتوصلت النتائج إلى أن استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه نظام المسارات المطورة تتراوح ما بين متوسطة إلى عالية، حيث تمثل أبرزها في عدم وضوح آليات المهام التطوعية المطلوبة للتخرج، وضبابية سياسة القبول الجامعي لمخرجات مسارات المرحلة الثانوية، وعدم وجود مرشدة أكاديمية لتوجيه الطالبات لاختيار المسارات الملائمة.

دراسة الشهري (٢٠٢٢): استهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، في ظل التحول من نظام التعليم الثانوي الحالي، إلى نظام المسارات الأكاديمية، طبقت على ٣٣٥ من مجتمع الدراسة، وهم معلمو المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، تم قياس الاحتياج التدريبي للمشاركين، من خلال ٢٧ فقرة موزعة على ٣ محاور: (المجال التدريسي، المجال التقني، مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف)، وقد أظهرت النتائج وجود احتياج تدريبي بدرجة متوسطة في

الجدول السابق يوضح التوزيع التكراري للمؤهل وقد بلغ أكبر تكرار عند المؤهل بكالوريوس بـ (٢٢٧) تكرار، ونسبة ٧٣٪ وأقل تكرار للمؤهل (دكتوراة) بخمس تكرارات فقط، بنسبة ١,٦٪.

شكل (٢) التوزيع التكراري للبيانات حسب المؤهل.



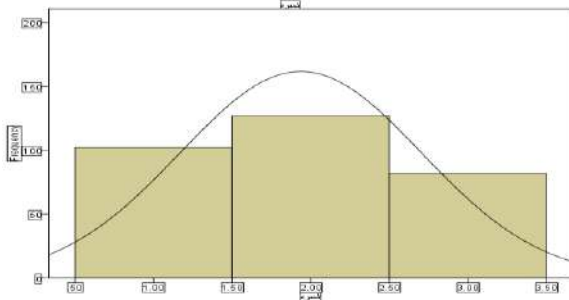
الرسم البياني التالي يوضح التوزيع التكراري للبيانات من حيث المؤهل.

جدول (٣) يوضح متغيرات البحث حسب الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ١٠	١٠٢	٣٢,٨
من ١٠-٢٠	١٢٧	٤٠,٨
أكثر من ٢٠	٨٢	٢٦,٤
المجموع	٣١١	١٠٠

الجدول السابق يوضح التوزيع التكراري للخبرة، وقد بلغ أكبر تكرار عند سنوات خبرة من (١٠-٢٠) بعدد ١٢٧ تكرار، ونسبة ٤٠,٨٪ وأقل تكرار عند سنوات خبرة من عشرين فأكثر، بعدد تكرارات (٨٢) ونسبة ٢٦,٤٪.

شكل (٣) التوزيع التكراري للبيانات حسب الخبرة.



الشكل البياني التالي يوضح التوزيع التكراري للبيانات حسب سنوات الخبرة.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة؛ فقد تم عرضها على (٤) محكمين من خبراء مجال التربية، وفق أصول علمية، لإبداء رأيهم فيها من حيث مناسبة الفقرات، ووضوح صياغتها وتعديلها والإضافة عليها، وإبداء بعض الملاحظات عليها، ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر، حتى تخرج بصورة نهائية، وتم التأكد أيضاً من ثبات الأداة، وكانت النتيجة كالتالي:

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل عن موضوع البحث، وتحديد منهج الدراسة، والمتغيرات والأدوات والمعالجة الإحصائية المناسبة لها، وساعد في تكوين الإطار النظري لدراسة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث

في ضوء موضوع البحث وأهدافه، فإنه تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وهو كما عرفه عبيدات، وآخرون (٢٠٠١) بأنه "أسلوب يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويتم وصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كمياً وكيفياً، ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى".

ثانياً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، البالغ عددهم (١٥٢٧) التي تم تنفيذها خلال الفصل الثاني للعام الجامعي (١٤٤٥).

ثالثاً: عينة البحث

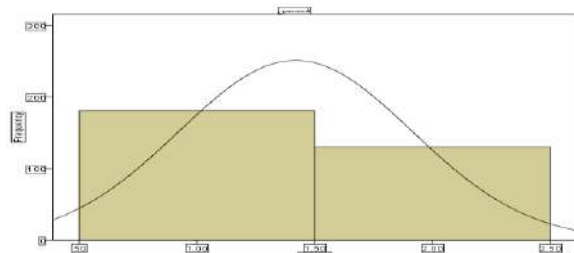
تمثل نسبة من مجتمع البحث يتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغ عددهم (٣١١) من خلال التطبيق الإلكتروني لأداة البحث الاستبانة، وذلك من خلال توزيع أفراد عينة البحث، حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) يوضح متغيرات البحث حسب التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة
التخصصات الشرعية والأدبية	١٨١	٥٨,٢
التخصصات العلمية	١٣١	٤١,٨
الإجمالي	٣١١	١٠٠

الجدول السابق يوضح التوزيع التكراري للتخصص، وقد بلغ أكبر تكرار عند التخصصات الشرعية والأدبية بعدد ١٨١ تكرار، ونسبة ٥٨,٢٪ وأقل تكرار للتخصصات العلمية بنسبة ٤١,٨٪.

شكل (١) التوزيع التكراري للبيانات حسب التخصص.



الشكل البياني السابق يوضح التوزيع التكراري للبيانات من حيث التخصص.

جدول (٢) يوضح متغيرات البحث حسب المؤهل.

المؤهل	التكرارات	النسبة
بكالوريوس.	٢٢٧	٧٣,٠
ماجستير	٧٩	٢٥,٤
دكتوراة	٥	١,٦
المجموع	٣١١	١٠٠

جدول (٤) مدى ثبات محاور الدراسة.

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية.	٩٣,٨٪
٢	دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية.	٩٤,٢٪
	الاستبانة ككل	٩٦,٦٪

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: (ما واقع مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات؟)، تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث وإجراء المعالجة الإحصائية، واستخراج المتوسطات، والانحراف المعياري، واختبار لكل فقرة من فقرات الأداة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمحور الأول بلغ: ٩٣,٨٪ وهو أكبر من ٧٠٪ مما يعني أن معامل الثبات قوي، ويمكن الاعتماد عليه في التحليل، ومعامل الثبات للمحور الثاني بلغ (٩٤,٢٪) وهو أكبر من ٧٠٪ مما يعني أن معامل الثبات قوي، ويمكن الاعتماد عليه في التحليل ومعامل الثبات للاستبيان ككل بلغ: ٩٦,٦٪ وهو أكبر من ٧٠٪ مما يعني أن معامل الثبات قوي ويمكن الاعتماد عليه في التحليل.

جدول (٥) آراء أفراد عينة البحث حول واقع مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، من وجهة نظر المعلمات:

الفقرات	محاور الاستبانة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تكسيهم القدرة على تولي المهام القيادية.	3.94400	.84022	3	مرتفعة جداً
٢	تمكنهم من العمل في فريق.	3.9550	.84122	2	مرتفعة جداً
٣	تمكنهم امتلاك قدر كافٍ من المعرفة عن مفهوم الترشيد والاستهلاك.	4.0000	.92632	1	مرتفعة جداً
٤	تعزز التواصل والتفاعل بين الطالبات.	3.8714	.87040	15	مرتفعة جداً
٥	تنمي لديهم القدرة على التحكم في انفعالاتهم.	3.7492	.93401	34	مرتفعة جداً
٦	تشجعهم على ممارسة التسامح خلال تعرضهم للمشاكل.	3.9100	.90068	8.5	مرتفعة جداً
٧	تعزز لديهم قوة الإرادة.	3.8682	.84547	16	مرتفعة جداً
٨	تنمي لديهم القدرة على التعامل بمرونة.	3.8489	.90143	19	مرتفعة جداً
٩	تنمي لديهم القدرة على التكيف في المواقف المختلفة.	3.8650	.89862	17	مرتفعة جداً
١٠	تشجعهم على الاستعداد لمواجهة التغيير بثقة.	3.8232	.89312	23.5	مرتفعة جداً
١١	تحسن من قدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية بطريقة صحيحة.	3.9228	.88745	5	مرتفعة جداً
١٢	تنمي لديهم القدرة في الاعتماد على أنفسهم في المهام الموكلة إليهم.	3.9357	.90645	4	مرتفعة جداً
١٣	تنمي لديهم القدرة على احترام ذواتهم.	3.8746	.91600	14	مرتفعة جداً
١٤	تشجعهم على المشاركة الفعالة في الفصول الدراسية.	3.8006	.90810	28	مرتفعة جداً
١٥	تطور قدرتهم على استغلال أوقات الفراغ بشكل مفيد.	3.8392	.92625	21	مرتفعة جداً
١٦	تشجعهم على الاعتدال في تعاملاتهم.	3.8199	.89788	24	مرتفعة جداً
١٧	تزرع فيهم الانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية.	3.9100	.89709	8.5	مرتفعة جداً
١٨	تكسيهم القدرة على مواجهة التحديات.	3.8907	.93028	10	مرتفعة جداً
١٩	تحفزهم على العمل بجدية في أداء المهام.	3.8778	.86015	13.5	مرتفعة جداً

٢٠	تشجعهم على الانسجام بالأمل والطموح.	3.8424	.88223	20	مرتفعة جداً
٢١	تكسبهم قدرًا كافيًا من المعرفة المتعلقة بالأمن والسلامة.	3.9220	.90054	6	مرتفعة جداً
٢٢	تنمي لديهم القدرة على إدارة الوقت.	3.7621	.91650	32	مرتفعة جداً
٢٣	تنمي لديهم أسلوب التفكير العلمي.	3.8103	.88319	27	مرتفعة جداً
٢٤	تكسبهم مهارة التعلم الذاتي.	3.8778	.93214	13.5	مرتفعة جداً
٢٥	تطور لديهم مهارة التعلم المستمر.	3.8875	.93509	11	مرتفعة جداً
٢٦	تعزز لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث والمواقف.	3.8328	.91105	22	مرتفعة جداً
٢٧	تكسبهم مهارات البحث العلمي.	3.8167	.95132	25.5	مرتفعة جداً
٢٨	تكسبهم المحافظة على المال العام.	3.8135	.92838	26	مرتفعة جداً
٢٩	تحفزهم على الإبداع في إنجاز المهام.	3.8842	.89413	12	مرتفعة جداً
٣٠	تحسن قدرتهم في التوصل لحلول مبتكرة.	3.8521	.90731	18	مرتفعة جداً
٣١	تشجعهم على استخدام الموارد بشكل جيد وفعال.	3.8167	.89902	25.5	مرتفعة جداً
٣٢	تطور قدرتهم على العمل وفق منهجيات التخطيط السليم.	3.9003	.92267	9	مرتفعة جداً
٣٣	تمكنهم من المحافظة على أسرار العمل.	3.7685	1.00536	31	مرتفعة جداً
٣٤	تكسبهم ثقافة العمل المبكر.	3.7588	.98523	33	مرتفعة جداً
٣٥	تمكنهم من امتلاك قدر كافٍ من المعرفة بالمهارات المتعلقة بريادة الأعمال.	3.7974	.97093	29	مرتفعة جداً
٣٦	تحسن قدراتهم في استخدام الحاسب.	3.8166	.95132	26	مرتفعة جداً
٣٧	تكسبهم ثقافة الصحة الشخصية.	3.8232	.92853	23.5	مرتفعة جداً
٣٨	تشجعهم على المحافظة على لياقتهم البدنية.	3.7942	.93123	30	مرتفعة جداً
٣٩	تنمي لديهم القدرة على الانضباط الوظيفي.	3.6881	.99149	35	مرتفعة جداً
٤٠	تكسبهم الشفافية المهنية.	3.9196	.88898	7	مرتفعة جداً

ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المدهون (٢٠١٨)، وكانت أبرز النتائج درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات الحياتية عالية (٣,٥٢٣)، بوزن نسبي (٧٠,٤٥٪).

وتؤكد ما جاءت به نتائج دراسة السحاري (٢٠١٦) إلى وجود (٩) مجالات رئيسة للمهارات الحياتية، وأن الطلاب يعتقدون أن (٢) من المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية كانت عالية، وصنفت ضمن مستوى ممتاز، وهي: مهارة تقدير الذات، والثقة بالنفس، والمهارة التكنولوجية، وأن (٦) من المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية صنفت بمستوى متوسط، وهي: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارة التفاوض والرفض، ومهارة التقدير الناقد وحل المشكلات، ومهارة جمع المعلومات.

ثانيًا: نتائج تطبيق اختبار One-Sample t Test

المحور الأول: النتائج المتعلقة بأراء أفراد عينة البحث حول دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية.

الفرض العدمي: لا يوجد أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية.

الفرض البديل: يوجد أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية.

الجدول السابق يوضح الإحصاءات الوصفية للمتغيرات داخل الاستبانة، حيث يوضح المتوسط، والانحراف المعياري، والمدى والتباين؛ وقد بلغ أكبر متوسط القيمة ٤ للمتغير (تمكنهم امتلاك قدر كافٍ من المعرفة عن مفهوم الترشيد والاستهلاك) وأكبر انحراف معياري كان ١,٠٠٥ للمتغير (تمكنهم من المحافظة على أسرار العمل)، وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت أعلى المحاور في الفقرة (٣) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٠٠) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (٢) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٥٥) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (١) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٤٤) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (١٢) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٣٥)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاءت في أدنى الدرجات بالنسبة لفقرات الاستبانة الفقرة (٢٢) في المرتبة الثانية والثلاثين بمتوسط حسابي (٣,٧٦٢) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (٣٤) في المرتبة الثالثة والثلاثين بمتوسط حسابي (٣,٧٥٨) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (٥) في المرتبة الرابعة والثلاثين، بمتوسط حسابي (٣,٧٤٩) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، والفقرة (٣٩) في المرتبة الخامسة والثلاثين، بمتوسط حسابي (٣,٦٨٨) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا.

جدول (٦) آراء أفراد عينة البحث حول دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية.

قيمة الاختبار = ٣						الفقرة
فترة ثقة 95% للفروق		الفروق بين المتوسطات	مستوي الدلالة	درجات الحرية	ت	
الحد الأدنى	الحد الأعلى					
1.0488	.8611	.95498	.000	310	20.020	تمكنهم من العمل في فريق.
1.1034	.8966	1.00000	.000	310	19.038	تمكنهم امتلاك قدر كافٍ من المعرفة عن مفهوم الترشيد والاستهلاك.
.9685	.7743	.87138	.000	310	17.655	تعزز التواصل والتفاعل بين الطالبات.
.8534	.6450	.74920	.000	310	14.146	تنمي لديهم القدرة على التحكم في انفعالاتهم.
1.0105	.8095	.90997	.000	310	17.817	تشجعهم على ممارسة التسامح خلال تعرضهم للمشاكل.
.9625	.7738	.86817	.000	310	18.109	تعزز لديهم قوة الإرادة.
.9495	.7483	.84887	.000	310	16.607	تنمي لديهم القدرة على التعامل بمرونة.
.9652	.7647	.86495	.000	310	16.975	تنمي لديهم القدرة على التكيف في المواقف المختلفة.
.9228	.7235	.82315	.000	310	16.254	تشجعهم على الاستعداد لمواجهة التغيير بثقة.
1.0218	.8238	.92283	.000	310	18.338	تحسن من قدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية بطريقة صحيحة.
1.0368	.8346	.93569	.000	310	18.204	تنمي لديهم القدرة في الاعتماد على أنفسهم في المهام الموكلة إليهم.
.9768	.7724	.87460	.000	310	16.838	تنمي لديهم القدرة على احترام ذواتهم.
.9020	.6993	.80064	.000	310	15.548	تشجعهم على المشاركة الفعالة في الفصول الدراسية.
.9426	.7359	.83923	.000	310	15.978	تطور قدرتهم على استغلال أوقات الفراغ بشكل مفيد.
.9201	.7198	.81994	.000	310	16.104	تشجعهم على الاعتدال في تعاملاتهم.
1.0101	.8099	.90997	.000	310	17.888	تزرع فيهم الانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية.
.9945	.7869	.89068	.000	310	16.884	تكسبهم القدرة على مواجهة التحديات.
.9738	.7818	.87781	.000	310	17.997	تحفزهم على العمل بجدية في أداء المهام.
.9409	.7440	.84244	.000	310	16.840	تشجعهم على الانسجام بالأمل والطموح.
.9427	.8051	.87392	.000	310	24.991	المحور الأول (دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بدور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية.

الفرض العدمي: لا يوجد أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية.

الفرض البديل: يوجد أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية.

يوضح الجدول السابق نتيجة اختبار ت لكل متغيرات المحور الأول. والمحور الأول ككل من الجدول السابق نجد أن قيمته ت للمحور الأول هي ٢٤,٩٩١ عند درجات حرية ٣١٠ ونجد أن قيم $\text{sig} = 0.000$ مما يعني أننا سنرفض الفرض العدمي، القائل بعدم وجود أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية، ونقبل الفرض البديل القائل بوجود أثر ذي دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، المرتبطة بالخصائص الشخصية، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة المقررات الموجودة بنظام المسارات، والتي تم تضمينها المهارات الحياتية.

قيمة الاختبار = ٣						الفقرة
فترة ثقة للفروق 95 %		الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	درجات الحرية	ت	
الحد الأعلى	الحد الأدنى					
.8643	.6598	.76206	.000	310	14.663	تنمي لديهم القدرة على إدارة الوقت.
.9088	.7117	.81029	.000	310	16.180	تنمي لديهم أسلوب التفكير العلمي.
.9818	.7738	.87781	.000	310	16.607	تكسبهم مهارة التعلم الذاتي.
.9918	.7831	.88746	.000	310	16.737	تطور لديهم مهارة التعلم المستمر.
.9344	.7311	.83280	.000	310	16.120	تعزز لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث والمواقف.
.9229	.7106	.81672	.000	310	15.140	تكسبهم مهارات البحث العلمي.
.9171	.7099	.81350	.000	310	15.453	تكسبهم المحافظة على المال العام.
.9840	.7845	.88424	.000	310	17.440	تحفزهم على الإبداع في إنجاز المهام.
.9533	.7509	.85209	.000	310	16.562	تحسن قدرتهم في التوصل لحلول مبتكرة.
.9170	.7164	.81672	.000	310	16.021	تشجعهم على استخدام الموارد بشكل جيد وفعال.
1.0033	.7974	.90032	.000	310	17.208	تطور قدرتهم على العمل وفق منهجيات التخطيط السليم.
.8807	.6563	.76849	.000	310	13.480	تمكنهم من المحافظة على أسرار العمل.
.8688	.6489	.75884	.000	310	13.583	تكسبهم ثقافة العمل المبكر.
.9058	.6891	.79743	.000	310	14.484	تمكنهم من امتلاك قدر كافٍ من المعرفة بالمهارات المتعلقة بريادة الأعمال.
.9229	.7106	.81672	.000	310	15.140	تحسن قدراتهم في استخدام الحاسب.
.9268	.7196	.82315	.000	310	15.634	تكسبهم ثقافة الصحة الشخصية.
.8981	.6903	.79421	.000	310	15.040	تشجعهم على المحافظة على لياقتهم البدنية.
.7987	.5775	.68810	.000	310	12.239	تنمي لديهم القدرة على الانضباط الوظيفي.
1.0188	.8204	.91961	.000	310	18.243	تكسبهم الشفافية المهنية.
.8952	.7491	.82214	.000	310	22.152	المحور الثاني: (دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية)

١. تبين أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص الشخصية، كما يمكن أن يعزى هذا التأثير إلى عدة عوامل، بما في ذلك تنوع المقررات والأنشطة التعليمية التي تقدمها مسارات التعليم الثانوي، والتي قد تشمل تطوير الثقة بالنفس، وتعزيز التفكير الناقد، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل الفعالة، وتعزيز القيم الإيجابية والتفكير الإبداعي.

٢. كما تبين أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية، المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية، ويمكن أن يكون لهذا التأثير عدة تفسيرات، منها: التركيز على المناهج التطبيقية التي تعزز المهارات العملية، مثل: التخطيط، وإدارة الوقت، وحل المشكلات؛ بالإضافة إلى توفير الفرص لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التي تعزز الصحة واللياقة البدنية، وتعزز الثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي.

يوضح الجدول السابق نتيجة اختبار ت لكل متغيرات المحور الثاني ونتائج المحور الثاني ككل ومن الجدول السابق نجد أن قيمة ت للمحور الأول هي ٢٢,١٥٢ عند درجات حرية ٣١٠ ونجد أن قيم $\text{sig} = 0.000$ مما يعني أننا سنرفض الفرض العدمي القائل بعدم وجود أثر لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية ونقبل الفرض البديل القائل بوجود أثر ذو دلالة إحصائية لمسارات التعليم الثانوي في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية وهذا يعني أن نظام المسارات له أثر فعال في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المرتبطة بالخصائص العملية والبدنية.

الخلاصة: بعد الاطلاع على الإطار النظري والمعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

التوصيات:

٧. حسين، أسامة ماهر. (١٤٢٦). توصيف مادة المهارات الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية لتعليم الثانوي، وزارة التعليم، الرياض.
٨. الخنمعي، فوزية. (٢٠٢٢). تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي [رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
٩. الخطيب، رحاب (٢٠٢٠). التعليم الثانوي العام في ضوء مجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي، (٤٤)، ٩١-١٢٥.
١٠. الريامي، محمد ناصر. (٢٠٢١). درجة ضمين مهارات الاقتصاد المعرفي بمنهج الرياضيات لمرحلة ما بعد الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (١)، ١٥٦-١٦٩.
١١. الزبيدي، أماني هاشم (٢٠٢٣)، مهارات القرن الحادي والعشرين، المتضمنة في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمرحلة الثانوية، مجلة المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث بغزة، ٢ (١)، ١٧-٣٧.
١٢. السحاري، محمد عوض محمد. (٢٠١٦). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات [رسالة دكتوراة، جامعة الأزهر]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
١٣. سعادة، جودت أحمد، والعميري، فهد علي. (٢٠١٩). تقويم المناهج التوجيهات الحديثة -المعايير العالمية- التطبيقات التربوية- التطلعات المستقبلية، دار المسيرة.
١٤. سكاروس، فيليب وعبدالموجود، محمد عزت، (٢٠٠٥). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الثانوي في ظل مناهج المستقبل، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.
١٥. السيد، منى أمين عبد العزيز، (٢٠٠٦). برنامج لتنمية المهارات الحياتية الأسرية لدى الفتيات المقيمت بالمؤسسات البيوت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.
١٦. الشامي، إبراهيم عبد الله وغنايم، مهني إبراهيم محمد. (١٩٩٠). تنظيم التعليم الثانوي ومدى تحقيق أهدافه بالملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير، رسالة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
١٧. الشهري، عبد الله. (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحول لنظام المسارات الأكاديمية [رسالة ماجستير، جامعة كفر الشيخ]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

١. التوسع في تطبيق مسارات التعليم الثانوي؛ لما لها من أثر بالغ في إكساب الطالبات المهارات الحياتية المختلفة، المرتبطة بالخصائص الشخصية.
 ٢. تطوير مسارات التعليم الثانوي بحيث تشمل إكساب الطالبات مهارات أخرى.
 ٣. تشجيع التعاون بين مختلف الجهات المعنية؛ لتوفير بيئة تعليمية شاملة، تدعم تطبيق مسارات التعليم الثانوي، وتعزيز تطوير المهارات الحياتية للطالبات.
 ٤. توفير التدريب والتطوير المهني للمعلمات والموجهات حول كيفية دمج مهارات الحياة في المناهج الدراسية، وطرق تقييمها بشكل فعال؛ لضمان تحقيق أقصى استفادة من مسارات التعليم الثانوي في تطوير الطالبات.
 ٥. تشجيع البحث والابتكار في تصميم المناهج والأنشطة التعليمية، ضمن مسارات التعليم الثانوي؛ بهدف توفير تجارب تعليمية ملهمة ومحفزة، تعزز تطوير الطالبات.
- المقترحات:** إجراء بعض الدراسات المماثلة، ومن تلك الدراسات المقترحة:
١. دور مسارات التعليم الثانوي في إكساب الطلاب المهارات الحياتية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.
 ٢. دراسة دور المعلمين في تعزيز المهارات الحياتية لدى الطلاب بمسارات التعليم الثانوي.
 ٣. تقييم دور الأنشطة التعليمية في مسارات التعليم الثانوي في تحسين إكساب الطلاب المهارات الحياتية.
- المراجع العربية:**
١. أبو زيد، أماني. (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب. مجلة التربية العلمية، ٢٠ (٥).
 ٢. الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام باليمن (٢٠٠٦-٢٠١٥).
 ٣. البرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والخطط الدراسية والأكاديميات (٢٠٢١). مسارات المرحلة الثانوية: دليل تعريف مختصر. وزارة التعليم.
 ٤. تقنية وتعليم. (٢٠٢١). اللقاء التعريفي الافتراضي "مسارات التعليم الثانوي"، يوتيوب.
 ٥. الثبتي، إيتسام سعد عوض، وأبو عيش بسينه، رشاد بن علي (٢٠٢٣) قياس اتجاهات طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية نحو نظام المسارات في مدينة الطائف، المجلة العربية للنشر العلمي، (٦٠)، ٢٥٣-٢٥٥.
 ٦. حافظ، أحمد (٢٠١٢). برنامج مقترح في التربية المدنية لطلاب الصف الأول بعد ثورة يناير، مصر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٤٠، ٦٦-١٠٤.

- بمحافظة فلسطين الجنوبية وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
٣٠. مصطفى، فهد. (١٤٢٦). الطفل والمهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي، جامعة عين شمس، القاهرة.
٣١. منظمة اليونسكو (١٩٩٦). التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. عمان، مركز الكتب الأردني.
٣٢. الناجي، عبد السلام. (٢٠١٠). المهارات الحياتية التي يجب أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية، مجلة المعرفة، الرياض.
٣٣. الوثيقة الإعلامية (٢٠٢١). برنامج تنمية القدرات البشرية.
٣٤. وزارة التعليم (١٤٣٤هـ). دليل التعليم الثانوي نظام المقررات.
٣٥. وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). المسارات الثانوية.
٣٦. وزارة التعليم (٢٠٢١). الدليل الإرشادي الأكاديمي.
٣٧. وزارة التعليم (٢٠٢١). الدليل الإرشادي لتقويم والقبول لنظام المسارات.
٣٨. وزارة التعليم (٢٠٢١). دليل العمل التطوعي.
٣٩. وزارة التعليم (٢٠٢١). دليل حصص الاتقان.
٤٠. وزارة التعليم (٢٠٢٠). رسالة ورؤية.
٤١. وكالة الأنباء السعودية "واس". (٢٠٢٠ أبريل ٢٩). وزير التعليم.
- المراجع الأجنبية:**

1. Roth, T., Pforr, K., Mingham, S., & Selbach, M. (2021). Do birth order effects on secondary school track placement differ between natives and migrants A within-family analysis in the German educational system. *European Sociological Review*.
2. Kanjanawasee, S. Ongardwich, & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (191), a. 737-741.

١٨. عبد الغفار، أحمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي الفني في ضوء متطلبات المجتمع. مجلة كلية التربية، مج ١٦ (١٤)، ٩٧-٢٢٨.
١٩. العبد الكريم، صالح. (٢٠١٣). مدى تحقيق التعليم الثانوي بنظام المقررات بالملكة العربية السعودية لأهدافه من وجهة نظر الطلاب والطالبات. مجلة العلوم التربوية، ٢٥ (٢)، ٤١٩-٤٤٤.
٢٠. عبد المعطي، أحمد حسين ومصطفى، دعاء محمد (٢٠٠٨). *المهارات الحياتية*. دار السحاب للنشر والتوزيع: القاهرة.
٢١. عبد المعطي، حسين ومصطفى، دعاء. (٢٠٠٨). المهارات الحياتية. (ط١). دار السحاب للنشر والتوزيع.
٢٢. عبيدات، وعبد الرحمن، وكابد. (٢٠٠١). *البحث العلمي، ط٧. دار الفكر للطباعة*.
٢٣. العريفي، حصة بنت ناصر بن سعد (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره من وجهة نظر القائدان التربويين. الجامعة الإسلامية بغزة- شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، مج ٣٠، ع ٤٤، ٤١١-٣٩٣.
٢٤. عمار، حامد وعبد الشافي، حسن محمد. (٢٠٠٤). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي (ط١). الدار المصرية اللبنانية. كلية التربية، جامعة أم القرى.
٢٥. العنزي، عبد العزيز مطير سليمان. (٢٠٢٠). دراسة تحليلية مقارنة لمشروع تطوير مسارات الثانوية العامة والأكاديميات المختصة بالملكة العربية السعودية على ضوء عدد من التجارب الدولية. المؤسسة العربية لتربية والعلوم والآداب، ع ١٥، ٢٨٦-٢٥١.
٢٦. قبلان، أحمد برهم. (٢٠٢٠). تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الإحياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (١)، ٥٣-٧٤.
٢٧. الكثيري، سعود (٢٠١٥). *آراء واتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوي الجديد*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي السادس "المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة". ١، ٢٤-٧٢.
٢٨. المحمدي، نجوى عطيان، (٢٠٢٠). تحليل مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في النظام الفصلي الثانوي في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١١)، ٣-٢٦.
٢٩. المدهون، محمد حاتم محمد (٢٠١٨) دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الحياتية لطلبتهم

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Effectiveness of an Instructional Program based on Collaborative Learning in Developing English Linguistic Competences for Secondary School Students in Taif.

Research extracted from a doctoral dissertation on curricula and methods of teaching the English language.

DR. Homaid Abdulhameed Al-Mansouri

Ministry of Education - Ph.D. Curricula and methods of teaching the English language (Teaching English to non-native speakers) Umm Al-Qura University - KSA

Email: h.mansouri@hotmail.com

فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التعاوني في تنمية الكفايات اللغوية باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف.

بحث مستل من رسالة دكتوراه في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية.

د. حميد عبد الحميد المنصوري

وزارة التعليم - دكتوراه مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية (تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها) جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Collaborative Learning, Linguistic Competence, and the Secondary School Students.

الكلمات المفتاحية:

التعلم التشاركي المدمج، الكفايات اللغوية، طلاب المرحلة الثانوية.

ABSTRACT:

The present research aimed at investigating the effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competences (grammar and vocabulary) for secondary school students in Taif. To fulfil the purpose of the research, the quasi-experimental design was adopted (pre-test – post-test nonequivalent control group design). The participants, totaling (56), were randomly selected from the second-year students in secondary school in Taif. They were assigned into two groups: An experimental group (N= 28) and a control one (N=28). Instruments of the research consisted of: A list of linguistic competences appropriate to the second-year students at the secondary stage, a linguistic competence test, an instructional program based on the collaborative learning, a teacher's manual and a student's book. The results of the research revealed that: There was a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-administration of the linguistic competence test, in favor of the experimental group. The research recommended developing digital education platforms and supplying them with collaborative learning instruments, introducing amendments to the school schedule and statutory teaching time. In addition, the researcher suggested conducting further research into collaborative learning and linguistic competences in English as a foreign language.

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي في تنمية الكفايات اللغوية (القواعد، الكلمات) باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف. ولتحقيق هدف البحث، تم تطبيق التصميم شبه التجريبي (تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة باختبار قبلي وبعدي). وتم اختيار المشاركين عشوائياً من طلاب السنة الثانية في المرحلة الثانوية في مدينة الطائف والتي تكونت من (٥٦) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (٢٨ طالباً) ومجموعة ضابطة (٢٨ طالباً). وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة بالكفايات اللغوية باللغة الإنجليزية المناسبة لطلاب السنة الثانية في المرحلة الثانوية، واختبار الكفايات اللغوية، وبرنامج تعليمي قائم على التعلم التعاوني، بالإضافة إلى دليل المعلم، وكتاب الطالب. وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفايات اللغوية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأوصى البحث بتطوير منصات التعليم الرقمي وتزويدها بأدوات التعلم التشاركي، وإدخال تعديلات على الجدول الدراسي والزمن المحدد للتدريس. وبالإضافة إلى ذلك، اقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث المرتبطة بالتعلم التشاركي والكفايات اللغوية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

Introduction:

English language has played a pivotal role in globalization and international integration, and increasingly locates itself as the common language of the modern world. Therefore, there is an increasing tendency among countries to adopt English as a common means of communication to address the world, consolidating the idea of English as the *de facto lingua franca*. Furthermore, demand for English language skills increases in many other areas concerned with education, research and the internet.

The prevalent global status of the English language has stimulated education systems worldwide to place the mastery of English communication skills as one of their top priorities. Saudi Arabia's education system is not an exception, as Saudi English language curriculum goals revolve around the functional use of language. The first principle of the English curriculum document, from which the goals were derived, states that teaching English aims to enable students' social interaction in various situations and contexts, and communicate their ideas. Ellis (1996, 74) proposed that learning a foreign language should help students communicate and develop what Hymes (1972) referred to as communicative competence. Therefore, Students' ability to communicate effectively in English arguably refers to their level of communicative competence.

On the other hand, communicative competence became popular after the emergence of the communicative approach in the 1960s and 70s. It has obtained growing significance and has become the primary goal of 21st century language learning

programs (Eaton, 2010 and Savignon, 2018). The utilization of communicative competence formed a revolution in teaching language, as it emerged against the traditional four-skill model (separated teaching of language skills) and audio-lingual methodology (Savignon, 2018, 4). Hymes (1972) views language as a social behavior and, hence, any successful communication requires more than linguistic competence. Based on Hymes's perspective, various models and components of communicative competences were proposed. Among the most critical components in these models is the linguistic competence (Bachman & Palmer, 1996; Council of Europe [Common European Framework], 2018; and Purpura, 2004).

Linguistic competence encompasses students' knowledge of a language and their ability to utilize different resources to produce well-structured sentences (Council of Europe, 2018, 22). Furthermore, this competence is concerned with correct language usage and the speaker's capacity to manipulate utterances' literal meanings. Thus, it covers various language components regardless of their sociolinguistic appropriateness and communicative functions (Council of Europe, 2018, 13). More specifically, it includes the learner's mastery of phonology, morphology, lexical items and syntax (Brown, 2014, 247). Indeed, linguistic competence has long been the target of language learning, as it was viewed as equal to language proficiency. However, since the emergence of communicative competence, linguistic competence has not been seen anymore to be enough in real-life communication. Instead, it was entirely subsumed as only

one part of speaker's overall language ability along with other main communicative competences, such as pragmatic competence (Saville-Troike, 2003).

Similarly, communicative competence models suggest that speakers' overall ability to sustain successful communication goes well beyond one competence, but at another's expense. Therefore, for language learners, the correct linguistic forms and contextually appropriate use are both of equal importance. In other words, even if a learner of a foreign language develops a reasonable mastery of grammar, including phonology, semantics and syntax, they might fail to carry out a successful social interaction due to their undeveloped pragmatic competence, and vice-versa. There seems to be no chance for developing learners' overall language competence without enhancing their linguistic competence in tandem with pragmatic competence in a language environment supportive of communication. Therefore, developing these competences generally requires learners to be engaged in social interaction and communication in language classrooms.

Despite the significance of linguistic competence as an essential language learning component, Saudi students in secondary schools exhibit low language proficiency even after years of implementing the English Language Development Project (ELDP) in (2008), which was designed to improve students' English language skills and develop their ability to communicate effectively in English. Several studies conducted in Saudi Arabia reported a lack of English communicative competence, especially the linguistic one, among Saudi

students (Al-Hazmi, 2017; Al Khateeb & Almujaivel, 2018; Elyas & AlGrigri, 2014; & Shah et al., 2013). These studies attributed such deficiency to several reasons, such as the traditional teacher-led instruction, the lack of effective integration of technology, and the limited opportunities for English practice. Similarly, Al-Seghayer's (2015) recent synthesis study revealed that traditional teaching methods, like the grammar-translation method, are still dominant in English classrooms in Saudi Arabia. The study also revealed that language skills are taught discretely, leading to students' failure to develop communicative competence in the English language.

Therefore, the present research investigates the effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competence (grammar and vocabulary) for the secondary school students.

Questions of the Study:

The problem of the present research could be formulated in the following main question:

What is the effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competence (grammar and vocabulary) for the secondary school students in Taif?

Research Hypotheses:

The present research tested the following two hypotheses:

1-There was no a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control group and the experimental group that studied via an instructional program based on the

collaborative learning in the post-administration of the linguistic competence test.

2-There was no a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group students that studied via an instructional program based on the collaborative learning in the pre- and post-administration of the linguistic competence test.

Research Purpose:

The present research aimed at identifying the effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competences (grammar and vocabulary) for secondary school students in Taif.

Significance of the Research:

Significance of this research appears in extending our understanding of the variables affecting students' English language proficiency beyond the traditional focus on language skills. Also, this research offers an opportunity to explore what is required to help students use language for communication by extending the focus beyond morpho-syntax to include sociocultural aspects of language use.

Definition of Terms:

-The researcher defined the main terms in this research operationally as follows:

-Collaborative Learning: is operationally defined as a set of strategies and methods that employ online tools and face-to-face techniques to trigger meaningful interactions among students. Students work in groups on linguistic language activities and exert coordinated efforts to meet shared goals under teachers' supervision.

-Program based on Collaborative Learning: It is a program that is based on a set of activities, aids, techniques and means of evaluation designed and organized to allow face-to-face and online social interaction between students to develop the appropriate English linguistic competence for the second-year students at the secondary school in Taif.

-Linguistic Competence: is operationally defined as a set of the appropriate linguistic competences for the second-year students at the secondary school, which enables them to correctly produce and comprehend grammar and vocabulary in specific communicative situations. It is measured by the score the students obtained on the linguistic test constructed for the study.

Literature Review:

Linguistic Competence Definition:

Since Hymes (1972) introduced the concept of communicative competence, many linguists have shifted from viewing competence as abstract knowledge distinct from performance. Hymes defined competence as "a person's capabilities based on both tacit knowledge and ability for use" (p. 14), a view that has been widely accepted among researchers. Most definitions of communicative competence recognize that it involves both knowledge and the ability to perform effective communication (Bachman & Palmer, 1996; Council of Europe, 2018). The European Commission (2021) defines competence as "the proven ability to use knowledge and skills."

The current study draws on communicative competence frameworks, which view linguistic competence as one component of overall communicative

competence. For instance, Canale and Swain (1980, p. 31) described linguistic competence as the knowledge of lexical items and grammatical rules. Bachman and Palmer (1996, p. 74) also defined it as part of a speaker's organizational knowledge responsible for producing and comprehending grammatically correct utterances. Similarly, Celce-Murcia et al. (1995, pp. 16-17) emphasized the interactive nature of communicative competence and its overlapping components.

The Centre for Canadian Language Benchmarks (Pawlikowska-Smith, 2002, p. 10; 2013, p. 81) operationalized linguistic competence as knowledge of grammar, vocabulary, and pronunciation. The CEFR (Council of Europe, 2018) also defined linguistic competence as "knowledge and skills of language" independent of sociolinguistic or pragmatic aspects. CEFR classifies linguistic competence into three main components: morpho-syntactic and vocabulary range, grammatical accuracy and vocabulary control, and phonological and orthographic control (pp. 130-137). These frameworks agree that linguistic competence is crucial for language ability but reject the idea that it solely defines overall language proficiency.

Therefore, based on communicative competence frameworks, linguistic competence should ultimately be viewed as an integral part of the speaker's linguistic repertoire and a constitutive component of communicative competence. Linguistic competence is the knowledge and ability of a language learner to correctly produce and comprehend grammar, vocabulary and phonology elements in any communicative situation.

Technologies for Linguistic Competence Instruction:

The rapid growth of technology has provided vast resources for language learning, enabling both collaborative and independent discovery learning through various websites and electronic applications. This has made explicit and implicit grammar and vocabulary learning accessible anytime and from anywhere.

The use of technology in second language grammar teaching dates back to the 1960s, initially through Computer-assisted language learning (CALL), which was influenced by structural language theory and focused on explicit grammar instruction (Heift & Vyatkina, 2017, p. 27). However, with technological advancements and the influence of interactionist and sociocultural approaches in Second Language Acquisition (SLA), grammar learning with technology has shifted to focus on learner interaction with technology and peers. Heift and Vyatkina (2017, p.27) categorize four types of grammar-teaching technologies:

1-Tutorial CALL: Early computers functioned as tutors, using a deductive approach to grammar instruction. Tutorial CALL provides detailed explanations of grammatical topics and emphasizes practice with graded tasks. It evaluates learner responses and adjusts content based on the outcomes.

2-Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL): ICALL uses Natural Language Processing (NLP) to track learner input, provide feedback, and address unanticipated grammar errors. Unlike tutorial CALL, it can deliver more personalized and relevant feedback.

3-Corpora and Data-driven Learning: This technology uses large electronic text

collections for language learning. It creates teaching resources, such as grammars and textbooks, based on real-world language examples. Learners engage in independent pattern-hunting and pattern-defining activities.

4-Computer-mediated communication (CMC): Introduced in the 1990s, CMC includes asynchronous (ACMC) email and synchronous (SCMC) chat for language instruction. Influenced by interactionist and sociocultural theories, CMC views language learning as a socially situated, goal-directed activity mediated by culturally embedded tools (Chapelle & Sauro, 2017, p.8).

In the context of vocabulary acquisition, technology has also opened numerous possibilities. Vocabulary learning technologies are classified into two types: lexical tools and lexical applications (Heift & Vyatkina, 2017, p. 51).

1-Lexical tools: These include e-dictionaries, open online resources, and lexical concordances, which can be used independently or in combination with lexical applications.

2-Lexical applications: These are divided into four categories:

- **Technology-mediated Incidental Learning:** Implicit vocabulary learning occurs when students check unknown words via e-glosses, hyperlinks, or e-dictionaries while reading or listening to online texts.
- **Technology-mediated Communication-based Lexical Learning:** This focuses on practicing previously learned vocabulary through social communication tools like WhatsApp or WeChat, facilitating interactions in written or spoken language.

- **E-vocabulary lists/flashcards/exercises:** These exercises focus on form and meaning, drawing attention to vocabulary to help store it in long-term memory.
- **Dedicated lexical applications:** These applications mix tutor and tool functions, allowing for both implicit and explicit vocabulary learning, as well as rehearsal and consolidation.

Collaborative Learning:

Collaborative learning is seen as an alternative to traditional, teacher-centered methods. Unlike competitive learning, where students work against each other, collaboration maximizes learning through group work, interaction, and positive interdependence. This socially oriented approach challenges the individualistic conception of learning.

Historically, collaborative learning traces back to the work of George Jardine, a Scottish philosopher who pioneered peer review methods in the late 18th century (Zimmerman, 1999, p. 989). However, modern collaborative learning is grounded in psychological and educational theories from the 20th and 21st centuries. Influential figures such as John Dewey, Jean Piaget, and Lev S. Vygotsky laid the foundation for this theory (Goodsell, 1992, p. 51).

Dewey, a key figure in collaborative learning, emphasized the social nature of learning, believing that education should foster social consciousness and that learning is valuable in a social context (Roblyer & Doering, 2013, p. 55). His advocacy for problem-centered teaching and collaboration helped shape modern pedagogies (Zimmerman, 1999, p. 990).

Piaget contributed to this field with his theory of cognitive development, which involves learning through social interaction

and personal experiences. He introduced the concept of *disequilibrium* to describe the cognitive tension that drives learning through peer interaction (Fawcett & Garton, 2005, p. 159).

Vygotsky's social constructivist theory also underpins collaborative learning. He argued that knowledge is constructed through social interaction, and he introduced the concept of the *zone of proximal development* (ZPD), where learning is enhanced through guidance from teachers or peers (Vygotsky, 1978, p. 86). His belief that knowledge is a societal product shaped modern collaborative learning.

Collaborative learning aligns with constructivism, which posits that people build knowledge through experiences and reflection (Harasim, 2017, p. 69). In a collaborative classroom, students work together, exchanging ideas and constructing knowledge through discussion (Fischer et al., 2007).

However, simply organizing students into groups doesn't guarantee a collaborative environment. True collaboration requires symmetry in knowledge, status, and goals, interactive participation, and negotiability, where open discussion ensures no single individual controls decisions (Dillenbourg, 1999, p. 10).

Johnson and Johnson (2005, p. 285) identified five key elements for effective collaborative learning:

1-Positive Interdependence: Mutual responsibility and shared resources drive the group towards common goals.

2-Individual Accountability: Individual assessments alongside group work ensure personal responsibility and feedback.

3-Promotive Interaction: Group members facilitate each other's learning in a supportive, low-stress environment.

4-Interpersonal and Small Group Skills:

Successful collaboration depends on students' abilities to communicate effectively and work together.

5-Group Processing: Reflecting on group performance helps members contribute effectively and work towards collective success.

To foster a collaborative learning environment, students must be explicitly taught skills such as communication, conflict resolution, and decision-making (Lai, 2011, p. 42). Techniques like providing detailed explanations and asking direct questions can further enhance interactive productivity (Lai, 2011, p. 43).

Previous Studies:

Many studies have examined the effect of different interventions on developing linguistic competence. Some of these studies used the term grammatical competence instead of linguistic competence. However, regardless of the term used linguistic or grammatical, most of the existing studies focused exclusively on grammar in assessing students' linguistic competence.

Quines (2017) study sought to identify the effectiveness of cooperative learning strategies in developing college students' linguistic competence. The research selected 105 students enrolled in English 12-Grammar and Composition 2 in Jubail Industrial College as the study sample and distributed them into two groups, 53 students in the experimental group and 52 students in the control group. This study used the pseudo-experimental method using the repeated measures design. The results of the study revealed that cooperative learning had a higher mean gain score as compared to the lecture-discussion method.

Hasan and Ibraheem (2018) conducted a study to investigate the effect of employing Interactive Whiteboard in teaching grammar on developing Iraqi EFL learners' grammatical competence. The sample of the study involved 83 students and distributed into two groups (experimental and control). The experimental group consisted of 42 students whereas the control group consisted of 41. The results obtained from the pre-test and post-test indicated that there was a statistically significant difference between the two groups in favor of the experimental one in the grammatical competence.

Ta'amneh and Al-Ghazo (2018) conducted a study to investigate the effect of the Brown episodic model on developing Saudi EFL students' vocabulary and grammatical competence. To achieve the study's purpose, the researchers prepared a grammar and vocabulary test used as pretest and posttests. The study sample was purposefully chosen and consisted of 60 male EFL Saudi students studying Islamic studies at the college of Taymaa. The study participants were assigned evenly into two groups (the control and experimental group). The study results revealed that students' scores in the experimental group's post-test were higher than those in the control group.

Tsutada(2019) conducted a study to investigate the effects of grammar training for one semester on grammatical competence development and the influence of their enhanced competence on criticality in writing. The study sample consisted of 160 participants, including 153 first- and second-year students and seven students in their third and fourth years. The grammatical and critical writing test pre-and post-tests demonstrated that grammatical

competence increased after grammatical training, despite varied results according to the specific measures

Valizadeh and Soltanpour (2020) conducted an experimental study using a pretest-intervention-posttest design to explore the effect of semi-flipped instruction on the grammatical competence and writing skill of basic learners of English in Iran. The participants were 53 Iranian university students assigned to two groups: 27 learners in the flipped and 26 learners in the non-flipped. Each group received ten sessions of intervention. The results showed that the flipped group significantly outperformed the non-flipped one in grammatical competence and paragraph writing skills.

Research Instruments:

To accomplish the purpose of the research, the researcher developed and used the following two instruments:

1- A list of linguistic competences appropriate to the second-year students at the secondary stage to be integrated in the instructional program of the research. This list was designed in the light of related studies and English secondary school Mega Goal 2 books (teacher and student) and the curriculum document of English language in Saudi Arabia. The list was submitted to a jury of professors and English language supervisors and teachers in the field of TEFL (N= 18). The jury members examined the validity of the sub-linguistic competences' list. After analyzing the jury responses, the sub-linguistic competences that had the highest percentage, were agreed upon at least 80% or more by jury members were selected.

2- A Linguistic Competence Test. The researchers developed a multiple-choice test based on the linguistic competence list and aligned it with the linguistic competence

targeted in the first three units of (MegaGoal 2) Student Book. The test consisted of 36 items to assess grammar (17 items) and vocabulary (19 items). To measure test content validity, the test was submitted to a jury of professors and English language supervisors and teachers in the field of TEFL (N= 18) to judge the test questions. The jury members examined the validity of the linguistic competence test. After analyzing the jury responses to the questions of the test that had the highest percentage, they agreed upon at least 80% or more by jury members' selection in the final version of the test.

For measuring the test reliability, the researcher administered the test to a sample of students other than the participants of the study (N=28). Those students were randomly chosen from the second year of a secondary school in Taif. The purpose of piloting the test was to find out whether any item was difficult or unclear, whether the instructions of the test were clear and sufficient as well as how much time is recommended for students to complete the test. Most difficult or confusing items that most students did not attempt were modified to ensure simplicity and clarity. Reliability coefficient was calculated using Alpha-Cronbach formula. The results of the analysis showed that the value of the reliability coefficient of grammar and vocabulary and the whole test of linguistic competence was (0.80, 0.82 and 0.90), respectively, referring that the test was highly reliable and ready to be administered to the research participants.

Methods and Procedures:

Design and Treatment Material:

The present research adopted the quasi-experimental design (pre-test - post-test control group design) to investigate the

effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competence (grammar and vocabulary) for the secondary school students in Taif. The treatment material of the present research included the following:

1- An instructional program based on collaborative learning that has been developed to meet the aim of the research. The experimental group students were taught using the program for three weeks (12 classes) and encompassed three units of student English book level 2 of the secondary stage. Each class had its own objectives, time, materials, and procedures. Therefore, an elaborated discussion of the appropriate curriculum components (what to be taught) and the teaching procedures (how to be taught) was laid out and then evaluated by an expert's panel to ensure its relevance to the sample and variables of the study. The program was submitted to a jury of EFL professors and staff members (N=8) to determine its validity. All suggestions and recommendations of the jury members were put into consideration during modifying the program that helped the researcher in administering the program.

2- The teacher's manual and the student's book provided the appropriate curriculum components (what to be taught) and the teaching procedures (how to be taught) for optimal execution of the instructional program. In addition, the teacher manual offered an overview of the instructional program and detailed lesson-by-lesson teaching procedures. It is a practical guide to help the teacher promote students' collaboration and enhance the efficiency of technology use in a blended learning environment.

3- The student's book has multiple tasks and

activities organized to guide students through collaborative learning to fulfill the instructional program aim. In addition, the student's book was designed in light of the content and objectives of the English language book in the second level of secondary school to be appropriate to students' educational levels.

The teacher's manual and the student's book were handed to a panel of experts to judge their contents and suggest any modification. All suggestions and recommendations of the jury members were put into consideration during modifying the teacher's manual and the student's book that helped the researchers in administering them.

Research Participants:

The current research participants were (56) students, were randomly selected from the second-year male students at Imam Malek Secondary School in Taif in Saudi Arabia Kingdom. They were randomly selected and assigned into two equal groups, namely an experimental group (28 students) that studied via an instructional program based on the collaborative learning and a control one (28 students) that studied via the traditional method.

Research Procedures:

After extensive reading of the related literature and developing the study instruments, the study procedures began. Letters of consent necessary to apply the instruments of the research's sample were obtained (a letter from the Faculty of Education at Umm Al-Qura University to Taif education administration, and another letter to the assigned secondary school). Two intact classrooms at Imam Malek Secondary School in Taif were assigned randomly as control and experimental groups. The researcher met with the school's principal

and the English language teacher to discuss the research's aim, instruments, timetable, and procedures of the research.

After completing the implementation of the treatment material, the the linguistic competence test was administered for both the two groups. Responses of the research groups were assessed and statistically analysed versus their scores in the pre-test to explore the effectiveness of an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competences (grammar and vocabulary) for the secondary school students in Taif in Saudi Arabia Kingdom. The attained data were analysed statistically. The results are then briefly highlighted with discussion of the findings obtained in the research.

Research Results:

The research question was used as a guide to highlight the data analysis, the descriptive and inferential statistics, and explanations of the yielded results.

To answer the research question, the subsequent hypotheses were posed:

Hypothesis (1):

1- There was no a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control group and the experimental group that studied via an instructional program based on the collaborative learning in the post-administration of the linguistic competence test.

For the above hypothesis, the independent samples *t*-test was conducted to test the significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test of linguistic competence. Table (1): Shows the results of the independent samples *t*-test.

Table 1
The Independent Samples T-test for the Initial Difference between Post-test Means of EG & CG in linguistic competence test

Test	Group	No	Mean	S.D	Df	T value	Sig
Grammar	Experimental	28	14.04	1.45	54	7.70	0.000
	Control	28	8.96	3.16			
Vocabulary	Experimental	28	13.34	2.35	54	3.42	0.001
	Control	28	10.30	4.06			
Whole Test	Experimental	28	27.38	2.50	54	6.09	0.000
	Control	28	19.27	6.59			

As shown in Table (1), the obtained *t*-value for the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test of grammar, vocabulary, and the whole test of linguistic competence is significant at the 0.05 level. Thus, the null hypothesis is rejected as there are significant differences between the experimental and control groups' mean scores in the post-test of linguistic competence in favor of the experimental group.

Furthermore, the results in table (1) also indicated that the mean scores of the experimental group in the post-test are significantly higher than the control group, meaning that the experimental group exhibited a higher level of linguistic competence.

The graph below shows the differences between the mean scores of the experimental group and control group in the post-test of grammar, vocabulary, and the overall test of linguistic competence.

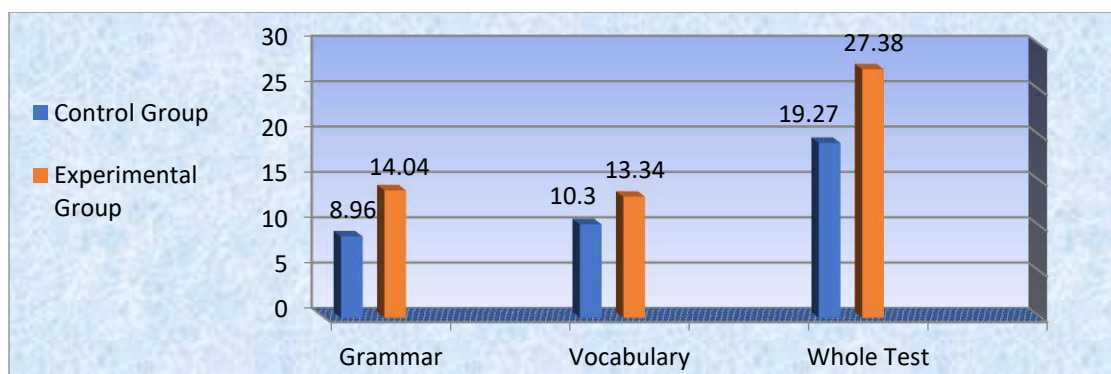


Figure 1: The post-test mean scores of EG and CG on grammar, vocabulary and whole test of linguistic competence

The Eta squared equation was also used to determine the effect size of the instructional program based on collaborative blended learning on linguistic competence (grammar, vocabulary). It is indicated that the effect size is simple if the computed

value is equal to or less than (0.01), moderate if the computed value is equal to or higher than (0.06), and large if the computed value equal to or higher than (0.14). (Field, 2009, p. 91). The details are given in table (2).

Table 2

Effect Size of Instructional Program Based on Collaborative Blended Learning on Linguistic Competence

Test	T Value	df	Effect Size	Interpretation
Grammar	7.70	54	0.52	large
Vocabulary	3.42	54	0.17	large
Whole Test	6.09	54	0.40	large

As shown in table (2), the effect size values ranged from 0.17 to 0.52, higher than (0.14). Hence, the instructional program based on collaborative blended learning had a large positive effect size on grammar competence, vocabulary competence, and students' overall linguistic competence.

Hypothesis (2)

2- There was no statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group that studied

via an instructional program based on the collaborative learning in the pre- and post-administration of the linguistic competence test.

For the above hypothesis, the paired samples t-test was used to test the significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre-and post-tests of linguistic competence. The details are given in the table below.

Table 3

The Paired Samples T-test for the Initial Difference between Pre and Post-test Means of EG in Linguistic Competence Test

Test	Application	No	Mean	S.D	Df	T value	Sig
Grammar	Pre-test	28	4.25	1.35	27	24.90	0.000
	Post-test	28	14.04	1.45			
Vocabulary	Pre-test	28	4.10	1.87	27	17.96	0.000
	Post-test	28	13.34	2.35			
Whole Test	Pre-test	28	8.35	2.80	27	27.66	0.000
	Post-test	28	27.38	2.50			

As shown in table (3), the obtained t-value for mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test of linguistic competence (grammar and vocabulary) is significant at 0.05 level. So, the null hypothesis is rejected as there was a significant difference between the two means scores of the experimental group in the pre-test and post-test of the linguistic

competence. Furthermore, the data analysis showed that the mean scores of the experimental group were significantly higher in the post-test compared to theirs in the pre-test.

The graph below shows the differences between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test of grammar, vocabulary, and the whole test of linguistic competence.

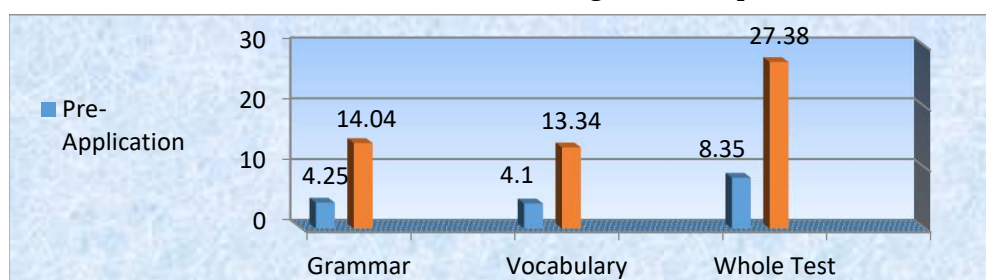


Figure2: The pre and post-test mean scores of EG on grammar, vocabulary and whole test of linguistic competence

To measure the effectiveness of the instructional program based on collaborative Learning on English linguistic competence, Blake's modified gain ratio was used through computing mean scores

of pre and post-test of grammar, vocabulary and whole test of linguistic competence. Blake determines the standard value of effectiveness of the independent variable at (1.20) (Blake, 1966). The details are given in the table below.

Table 4
Effectiveness of the Instructional Program Based on Collaborative Blended Learning on English Linguistic Competence

Test	Pre-Mean Scores	Post-Mean Scores	Score	Blake Value
Grammar	4.25	14.04	17	1.34
Vocabulary	4.10	13.34	17	1.26
Whole Test	8.35	27.38	34	1.30

The computed values of Blake's modified gain ratio of pre-test and post-test of grammar, vocabulary, and the whole test of linguistic competence were 1.34, 1.26 and 1.30, respectively, which are higher than the standard value at (1.20). These results reveal the effectiveness of the instructional program based on collaborative learning in developing students' English linguistic competence.

Discussion of the study results:

The first hypothesis test results revealed a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-application of the linguistic competence test, in favor of the experimental group. This test result is attributed to the instructional program based on collaborative learning, which positively affected students' linguistic competence among the experimental group students.

The instructional program provided a rich environment for both knowledge building and language practice. It assisted students in reaching a deeper understanding of grammar and vocabulary by engaging them in a circle of activities ranging from individual to group learning.

Individually, students started to first set their goals and activate their prior knowledge regarding the new grammar and vocabulary items, which helped them build initial knowledge and qualified them to be in a better position for group work. This initial individual knowledge was subject to further examination by exchanging views and discussions with group members to build shared knowledge about the linguistic points in the lesson. Students also double-checked their understanding by comparing their group outcomes with other classroom groups and reflecting on the feedback from the teacher to consolidate their understanding.

The program's technological environment also allowed students to consult other sources on the web to complement their linguistic knowledge and fill in their knowledge gaps through further examples, pictures and explanations available on the Internet, along with the discussion of their peers' posts on (a Padlet Wall Space). In addition, students publishing their work on the Internet developed a sense of ownership, making them more engaged in their learning and more interested in understanding the language to improve the quality of their answers.

This finding is compatible with the results gathered by Quines (2017) and Ta'amneh and Al-Ghazo (2018) in their assurance of the positive effect of group work and social learning discourse on students' linguistic competence. Likewise, the result supports the studies of Hasan and Ibraheem (2018), Nguyen, (2017) and Valizadeh and Soltanpour (2020), which revealed that technology use puts students in a more advantageous position to improve their linguistic competence.

Regarding the second hypothesis, the test results revealed a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-application of the linguistic competence test, in favor of the post-test. The test findings are attributed to the instructional program based on collaborative learning, which indicated the effectiveness of the instructional program on the development of linguistic competence.

The program's interstitial space between face-to-face and online learning allowed for intensive collaboration and extended interaction beyond the traditional boundaries of space and time. The program offered students the opportunity to negotiate and share meanings to solve problems. Students verbalized their understanding of linguistic points in such an environment and had opportunities to compare thoughts with their partners or groups before sharing them with the whole class. Therefore, students built progressively stronger understandings supported by scaffolding, thinking aloud, reflection and unlimited cooperation opportunities (face-to-face and online) (Hashey & Connors, 2003). Furthermore, students were able to engage in a reciprocal learning process where they brainstorm, generate, organize and reconstruct ideas and information to enhance their understanding of and ability to use the new linguistic points. Collaborative problem-solving dialogues

helped students cope with linguistic difficulties (Swain, 2005, p.30).

The instructional program helped students achieve meaningful learning by consolidating the new linguistic points with their prior background to construct new knowledge with the help of modern information and communication technology. The current study aligns with Jonassen et al. (2003, p.15), who emphasized that meaningful learning occurs within 'knowledge construction, conversation, articulation, collaboration, and reflection' (p. 15). Therefore, this is also in line with the studies that found a strong correlation between collaboration and meaningful learning (Marjan et al., 2012; Morales & Navia, 2017).

The availability of online and offline learning resources and synchronous and asynchronous collaborative opportunities provided students with a secure, motivating and low-stress learning environment. In addition, the teacher's role as a moderator and representative of the knowledge community helped unlock the potential of the collaborative blended learning environment and amplified knowledge mobilization and language use. As a result, there were extended opportunities and motivation for communication and constructive learning. Thus, the test results align with Garrison and Vaughan (2011) and Monteiro and Morrison's (2014) studies, which revealed that collaborative learning increased motivation and improved students' autonomy and ability to carry out individual and shared tasks, along with their commitment to self-learning. In addition, the results of So and Brush's study (2008, p.318) revealed that students who engaged in a high level of collaborative learning were more satisfied with their online activities than those who have a low level of collaborative learning.

Conclusions:

Based upon the results obtained, the following conclusions have been reached:

1- The present research proved the effectiveness of using an instructional program based on collaborative learning in developing English linguistic competence (grammar and vocabulary) for the secondary school students.

2- There was a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-administration of the linguistic competence test, in favor of the experimental group students.

3- There was a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group that studied via an instructional program based on the collaborative learning in the pre- and post-administration of the linguistic competence test in favor of the post-administration.

Recommendation:

Based on the previous results and conclusions of the present research, the following recommendations seem pertinent:

1- More studies are recommended to investigate the effectiveness of other innovative collaborative learning strategies and techniques.

2- Developing and supplying of digital education platforms with collaborative learning tools to allow students to access interactive educational content and interact with their peers and teachers.

3- Linking these education platforms to a collection of sites to provide students with a variety of helpful content regarding the English language, which can be related to their course objectives for all academic levels in public education.

4- Building an evaluation system that considers both individual participation in group work and social skills on the one hand, and personal work and self-learning on the other, to promote better assessment and stimulate students' interest in collaborative work.

5-Creating the appropriate educational environment for collaborative learning via the introduction of amendments to the school schedule and statutory teaching time.

Suggestions for Further Research

In the light of the results attained, the present research proposes the following suggestions for further research:

1- Examining the effectiveness of collaborative learning on enhancing students' social skills and autonomy.

2- Investigating the applicability of proposed programs based on collaborative teaching in improving students' achievement and attitudes towards English language learning.

3- Designing other instructional training program for enhancing other language skills, arts, and competences.

References:

- Al Khateeb, A. & Almujaivel, S. (2018). Communicative Activities in Saudi EFL Textbooks: A Corpus-driven Analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6), 1301-1313.
- Al-Hazmi, S. (2017). Current issues in English language education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Modern Languages*, 17 (1), 129-150.
- Al-Seghayer, K. (2015). Salient Key Features of Actual English Instructional Practices in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 8(6), 89-99.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. *Innovations in Education & Training International*, 2(3), 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*, (6th ed.). Longman.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2017). Introduction to the handbook of technology and second language teaching and learning. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 1-9.
- Council of Europe. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg (Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (1-19). Elsevier
- Eaton, S. E. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-First Century*. Onate Press.
- Ellis, R. (1996). SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.
- Elyas, T. & Al-Grigri, W. (2014). Obstacles to teaching English in Saudi Arabia public schools: Teachers' and supervisors' perceptions. *International Journal of English Language Teaching*, 2 (3), 74-89.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157–169. <https://doi.org/10.1348/000709904X23411>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, (3rd ed.).
- Fischer, F., Kollar, I., Mandl, H., & Haake, J. M. (Eds.). (2007). Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Garrison, D. & Vaughan, N. (2011). Blended learning in higher education (Framework, Principles and Guidelines). *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 2 (3), 68-69.
- Goodsell, A. S. (1992). Collaborative learning: a Sourcebook for Higher Education.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Taylor & Francis.
- Hasan, D. & Ibraheem, R. (2018). The impact of using interactive whiteboard on developing the grammatical competence of Iraqi EFL learners. *Academic Scientific Journals*, 29-48.
- Hashey, J. & Connors, D. (2003). Learn from our journey: Reciprocal Teaching Action Research. *Reading Teacher*, 57(3), 224-233.
- Heift, T., & Vyatkina, N. (2017). Technologies for teaching and learning L2 grammar. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 26-44.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (269-293), Baltimore, Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2005). Cooperative learning. In Stevens W. Lee (Editor), *Encyclopedia of School psychology* (pp. 283-289). Thousand Oaks, Sage Publication, Inc.
- Jonassen, D.; Howland, J.; Moore, J. & Marra, R. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective* (2nd ed). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

- Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature Review*. Pearson Publisher.
- Marjan, L. & Seyed-Mohammad, G. (2012). Benefits of Collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31, 486 -490.
- Monteiro, E. & Morrison, K. (2014). Challenges for collaborative blended learning in undergraduate students. *Educational Research and Evaluation*, 20(8), 564-591.
- Morales, J. & Navia, G. (2017). *Blended Learning in The Generation of Abilities for Collaborative Work*. *Atlante Jornal: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Nguyen, H. (2017). Does Dictogloss Improve Non-English Major Students' Motivation and Grammatical Competence? *Language Education in Asia*, 84.
- Pawlikowska-Smith, G. (2002). Canadian language benchmarks theoretical framework [Electronic version]. Canada: Centre for Canadian language benchmarks, 1-108.
- Pawlikowska-Smith, G. (2013). *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens*. Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Quines, Z. (2017). Effectiveness of Cooperative Learning in Developing Linguistic Competence of College Students. In G. Teh & S. Choy (Eds.), *Empowering 21st Century Learners through Holistic and Enterprising Learning: Selected Papers from Tunku Abdul Rahman University College International Conference 2016*. Springer.
- Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2013). *Integrating educational technology into Teaching* (6th ed.). Pearson.
- Savignon, S. (2018). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction* (3rd ed). Black well Publishing Ltd.
- Shah, S.; Hussain, M. & Nassef, O. (2013). Factors impacting EFL Teaching: An Exploratory Study in the Saudi Arabian Context. *Arab World English Journal*, 4(3), 104-123.
- So, H. & Brush, T. (2008). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. *Computers & education*, 51 (1), 318-336.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (471-484). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ta'amneh, I. & Al-Ghazo, A. (2018). The Effect of Episodic Texts on Developing Saudi EFL Students' Vocabulary and Grammatical Competence. *International Journal of Business and Social Science*, 9 (5).
- Tsutada, K. (2019). Japanese EFL Learners' Development of Grammatical Competence and Its Influence on Critical Writing. *Jacet journal*, 63, 65-83.
- Valizadeh, M. & Soltanpour, F. (2020). The Flipped Pedagogy: Effects on the Grammatical Competence and Writing Skill of Basic Users of English. *International Journal of Instruction*, 13(3), 761-776.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, C. S. (1999). Thinking Beyond My Own Interpretation: Reflections on Collaborative and Cooperative Learning Theory in the Law School Curriculum. *Ariz St. LJ*, 31, 957.

المؤتمرات العلمية المحكمة للعام 2024 - 2025

مؤتمر مكة الدولي الثاني
للدراستات القانونية : الأنظمة
والاتجاهات الحديثة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 29 ربيع الثاني - 1 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 1 - 3 نوفمبر 2024 م

المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين
القصاصات التربوية والأكاديمية لتحقيق
التميز الشخصي والمؤسسي في
القطاعات التعليمية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 24 - 26 ربيع الأول 1446 هـ
الموافق 27 - 29 سبتمبر 2024 م

مؤتمر المدينة المنورة الدولي للشريعة
والدراسات الإسلامية ودورها في
مواجهة القضايا المعاصرة



فندق كراون بلازا - المدينة المنورة

خلال الفترة من 24 - 26 شوال 1445 هـ
الموافق 3 - 5 مايو 2024 م

مؤتمر مكة الدولي السادس للغة
العربية وآدابها: اللغة العربية
والتحول الرقمي والاستدامة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 3 - 5 رجب 1446 هـ
الموافق 3 - 5 يناير 2025 م

المؤتمر الدولي للتربية البدنية
والرياضة: الرياضة مستقبل وطن



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 5 - 7 جمادى الآخرة 1446 هـ
الموافق 6 - 8 ديسمبر 2024 م

مؤتمر جدة الدولي الثاني
للفنون والتصاميم



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 13 - 15 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 15 - 17 نوفمبر 2024 م

المؤتمر الدولي الخامس لتطبيقات
الذكاء الاصطناعي في تطوير
التعليم الرقمي بالعالم العربي



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 11 - 13 ذو القعدة 1446 هـ
الموافق 9 - 11 مايو 2025 م

مؤتمر مكة الدولي الرابع
للدراستات الإسلامية ودورها في
خدمة الإنسانية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 27 - 29 شوال 1446 هـ
الموافق 25 - 27 إبريل 2025 م

المؤتمر الدولي الخامس
للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 8 - 10 شعبان 1446 هـ
الموافق 7 - 9 فبراير 2025 م



المؤتمرات

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات
رئيس التحرير
أ.د. عائشة بليهش العمري
الترخيص
111488

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)



المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية
رئيس التحرير
أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ
الترخيص
111487

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031 (Online)



المجلة الدولية
للغة العربية وآدابها
رئيس التحرير
أ.د. ظافرين غرمان العمري
الترخيص
111486

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066 (Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي
رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
الترخيص
111489

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X (Online)



www.journal.kefeac.com